

ISSN 2083-2923

Nr 6 (2) 2013

Kultura i Wychowanie

Międzynarodowe elektroniczne czasopismo naukowe
Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi



Międzynarodowe elektroniczne czasopismo naukowe

Kultura i Wychowanie

nr 6(2) 2013

półrocznik

ISSN 2083-2923

wydawca

© Wydawnictwo Naukowe

Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi

adres wydawcy

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi

90-456 Łódź, ul. Piotrkowska 243

www.wydawnictwo.wsp.lodz.pl

www.pedagogika.eu

www.czasopismo.wsp.lodz.pl

zespół redakcyjny

Sławomir Sztabryn

redaktor naczelny

Krzysztof Kamiński

z-ca redaktora naczelnego

Małgorzata Kierzkowska

sekretarz czasopisma

Joanna Hrabec

redaktor prowadząca, korekta

Magdalena Kokosińska (redakcja językowa – teksty polskie)

Agnieszka Miksza (redakcja językowa – teksty angielskie)

Piotr Chomczyński (redakcja statystyczna)

Krzysztof Ciemcioch (DTP i obsługa IT)

Mikołaj Sitkiewicz (projekt graficzny okładek)

recenzenci

dr hab. Łukasz Chmielewski, prof. ASP

Akademia Sztuk Pięknych im. W. Strzemińskiego w Łodzi

dr hab. Adam Fijałkowski

Uniwersytet Warszawski

dr hab. Romuald Grzybowski, prof. UG

Uniwersytet Gdański

prof. dr hab. Teresa Hejnicka-Bezwińska

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak

Uniwersytet Gdański

dr hab. Jan Krukowski, prof. WSM

Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie

prof. dr hab. Blanka Kudláčová

Trnavská univerzita v Trnave, Slovakia

prof. dr hab. Bogusław Mucha

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach; Filia w Piotrkowie Trybunalskim

prof. dr hab. Bożena Muchacka

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

prof. dr hab. Maria Jolanta Olszewska

Uniwersytet Warszawski

dr hab. Lech Ostasz, prof. UWM

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

prof. dr hab. Stanisław Popek

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

prof. dr hab. Iryna Predborska

National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

dr hab. Marek Rembierz, prof. US

Uniwersytet Śląski w Katowicach

prof. dr hab. Eugeniusz Sakowicz

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

ks. dr hab. Dariusz Stępkowski, prof. UKW

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

dr hab. Anna Maria Stogowska, prof. WSHE

Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włodawie

dr hab. Janina Uszyńska-Jarmoc, prof. UwB

Uniwersytet w Białymstoku

dr hab. Mirosława Zalewska-Pawlak, prof. UŁ

Uniwersytet Łódzki

polska rada redakcyjna

prof. dr hab. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

dr hab. Jadwiga Hanisz, prof. WSP

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi

prof. dr hab. Teresa Hejnicka-Bezwińska

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak

Uniwersytet Gdański

prof. dr hab. Krzysztof T. Konecki

Uniwersytet Łódzki

dr hab. Kazimierz Kowalewicz, prof. UŁ

Uniwersytet Łódzki

prof. dr hab. Lech Mokrzecki, emerytowany prof. UG

Uniwersytet Gdański

prof. dr hab. Bożena Muchacka

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

dr hab. Andrzej Murzyn, prof. UŚ

Uniwersytet Śląski

prof. dr hab. Stanisław Palka

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

prof. dr hab. Mikołaj Smetański

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi

Winnicki Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny

prof. dr hab. Bogdan Szczepankowski

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi

prof. dr hab. Maria Szyszkowska

Uniwersytet Warszawski;

dr hab. Anna Zamkowska, prof. UTH

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w Radomiu

międzynarodowa rada redakcyjna

prof. dr hab. Shlomo Back

Kaye Academic College of Education, Beer-Sheva, Izrael

prof. dr hab. Dietrich Benner

Uniwersytet Berliński

prof. dr hab. Pdraig Hogan

Irlandzki Narodowy Uniwersytet, Irlandia

prof. dr hab. Salidin Kaldybaev

Nareński Uniwersytet Narodowy, Kirgistan

prof. dr hab. Fedor Nikolayevich Kozyrev

Uniwersytet w St. Petersburgu, Rosja

prof. dr hab. Blanka Kudláčová

Uniwersytet w Trnawie, Słowacja

prof. dr hab. Izumi Odakura

Uniwersytet w Saitama, Japonia

prof. dr hab. Nadieżda Pelcová

Uniwersytet Karola w Pradze, Czechy

prof. dr hab. Joaquim Pintasilgo

Uniwersytet Lizboński, Portugalia

dr Usha Pokharel

Adi Kavi Bhanu Bhakta, Damauli, Tanahu, Nepal

prof. dr hab. Maria Potocarova

Uniwersytet Komeńskiego w Bratysławie, Słowacja

prof. dr hab. Irina Predborska

Narodowy Uniwersytet Pedagogiczny w Kijowie, Ukraina

prof. dr hab. Raniero Regni

Uniwersytet LUMSA w Rzymie, Włochy

prof. dr hab. Ljiljana Bogeve Sedlar

Faculty of Dramatic Arts, Belgrade, Serbia

O ile nie jest to stwierdzone inaczej, prawa do materiałów posiada Wydawnictwo Naukowe WSP, a treści są dostępne na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa 3.0 Polska. Pewne prawa zastrzeżone na rzecz WN WSP oraz autorów poszczególnych treści.





Foto: archiwum własne

Słowo wstępne

Sygnalizowane we wcześniejszych wydaniach „Kultury i Wychowania” idee i pomysły określające kierunki naszych działań oraz przyjęte przez redakcję zasady przyniosły rezultat w postaci dynamicznego rozwoju czasopisma, którego wektorami są z jednej strony interesujący Autorzy i krytyczni Recenzenci, a z drugiej niewielkie, ale znakomicie współpracujące grono redakcyjne. Wiadomością z ostatniej chwili, potwierdzającą skuteczność tych wspólnych działań, jest akces czasopisma do bazy Index Copernicus Journals Master List 2012, w której odtąd jego zasoby będą indeksowane, co zapewne przełoży się na podwyższenie dotychczasowej punktacji. Wypracowane przez cały zespół redakcyjny punkty są głęboko uzasadnione walorami poznawczymi zamieszczanych w KiW tekstów oraz ich solidnym opracowaniem, zawdzięczanym dobrej organizacji zespołu, oraz szwajcarskiej punktualności ukazywania się kolejnych półroczników. Nie bez znaczenia

jest też starannie wypracowana forma edytorska periodyku. Jestem przekonany, że czasopismo ma przed sobą duże szanse dalszego rozwoju.

Nasza troska o jakość publikacji jest pochodną ogólnej troski o jakość edukacji narodowej i globalnej. I w tym kontekście warto przywołać kategorię pojęciową dziś bodaj zapomnianą, a wprowadzoną przez T. Adorno – połowicznego wykształcenia¹. W czasach, gdy tekst Adorno był prezentowany polskiemu czytelnikowi, nie znajdował – paradoksalnie – tak wyraźnego odniesienia do naszej rzeczywistości edukacyjnej. Tymczasem współcześnie sytuacja wygląda zgoła odmiennie. System boloński, do którego zostały wprowadzone szkoły wyższe, w tej wersji, jaką znamy z praktyki, zabija to, co było istotą uniwersytetu – wolność nauczania, podmiotowość uczestników procesu edukacji, dialogiczność, samodzielne i twórcze doświadczenie mądrości tradycji i oryginalności współczesności. Czynniki ekonomiczne ma wpływ na to, że programy kształcenia są komasowane także na uniwersytetach, co z pewnością w globalnej skali pcha edukację w kierunku wykształcenia połowicznego. Zostaliśmy zamknięci w niechcianych schematach, parametrach ilościowych i monstrialnej papierologii, odpersonalizowanym opisie efektów kształcenia, gdzie ważniejsze jest, jakimi kodami z gotowej listy opisujemy daną umiejętność aniżeli to, czy student potrafi krytycznie odnieść się do studiowanej lektury, którą notabene – jak wskazują badania – chętnie omija, zatrzymując się na reprodukcji gotowych schematów oferowanych w procesie kształcenia. Czas wydaje się najwyższy, aby przeciwstawić się tej praktyce pozorowania rozwoju narodowej edukacji, a w istocie prowadzącej do połowicznego wykształcenia. Przeciwwstawiać należy się również „produkcji” tekstów, tych naukowych, pisanych na ilość i w perskim stylu, i tych codziennych, publikowanych

¹ Kuderowicz Z. (1990), *Filozofia współczesna*, vol. 2, *Teoria kształcenia połowicznego*, p. 291–321.

w popularnej prasie i blogosferze, marginalizujących znaczenie, a wręcz sugerujących bezwartościowość wykształcenia humanistycznego, w tym szczególnie pedagogicznego. Dla tego ostatniego przypadku nie widzę innego wyjaśnienia jak to, że są one pisane na zamówienie celem „wymuszenia” na absolwentach szkół średnich określonych wyborów edukacyjnych – o czym świadczy natrętne lansowanie kształcenia politechnicznego w miejsce humanistycznego, które z racji wprowadzowanego na grunt polski obcego mu pragmatyzmu i ekonomizmu rodem z minionej epoki ma dać efekt w postaci wygenerowania większego PKB. Taki cel nieodparcie kojarzy się z lotem Ikara. Marszandyzacja edukacji jest faktem, a wbrew założeniom finansowa mizéria uniwersytetów jej skutkiem. O ile w obszarze produkcji być może można poprzestać na idei gospodarki opartej na wiedzy (choć w to bardzo wątpię), to w edukacji humanistycznej wartościowa jest tylko taka droga, która prowadzi do Mądrości. Wiedza jest jej integralnym składnikiem, ale mądrość oznacza coś wyższego, polegającego na teoretycznej i praktycznej umiejętności posłużenia się nią w sposób adekwatny, krytyczny i konstruktywny z jednoczesną ekspresją cnót charakteru, co z kolei wskazuje na bardzo głęboki kontekst aksjologiczny. Aby być Człowiekiem pełnym, wartościowym nie wystarczy inteligencja i głęboka wiedza, o czym niejednokrotnie można się przekonać, obserwując biografie uczonych – tych, którzy już odeszli, i tych, których znamy z bliska.

Badania nad kulturą (i kulturą pedagogiczną Polaków) prowadzone jeszcze przed zmianą systemu wskazywały na konieczność intensyfikacji edukacji humanistycznej, a w jej ramach szczególnie pedagogicznej. Kryzys kultury, jakiego doświadczamy współcześnie, jest sygnałem do tego, aby podjąć zdwojone wysiłki zmierzające do jej podniesienia. W moim przekonaniu jednym ze środków jest – wbrew lansowanym w prasie opiniom

– udostępnienie i upowszechnienie wykształcenia pedagogicznego całemu społeczeństwu, a nie tylko absolwentom szkół średnich, którzy taki profil kształcenia wybrali. Bezrobocie, które traktuje się jako kryterium negatywnej oceny określonych kierunków studiów, jest zjawiskiem strukturalnym, daleko wykraczającym poza mury uniwersytetów (na które spada niezawiniona odpowiedzialność), i w państwie dbającym o jakość życia duchowego jego obywateli nikt rozsądny, myślący kategoriami przyszłości i zmiany pokoleniowej, nie będzie zwalniał nauczycieli i zamykał szkół. To jest najlepszy moment, aby właśnie podnieść edukację na wszystkich szczeblach na wyższy poziom przy zachowaniu istniejącej infrastruktury i kadry. Inny przykład niefrasobliwości środowisk politycznych stanowi dążenie do likwidacji uczelni niepaństwowych, które i bez tego ledwo dyszą. Jeszcze wczoraj były one dowodem dynamiki młodej demokracji, rozszerzenia dostępu do edukacji dla przedstawicieli środowisk oddalonych od dużych centrów miejskich, którzy nie mieli szans podniesienia poziomu wykształcenia, zdobycia nowych umiejętności, słowem – dla osób niemających przed sobą szerszych perspektyw. Dziś są dowodem jałowości ideowej tej demokracji i odwrócenia się w zdywersyfikowanym społeczeństwie od tych, którzy najbardziej potrzebują wsparcia. Utrzymanie obecnej infrastruktury i kadry pociąga za sobą określone koszty, ale bez sprawnie funkcjonującej oświaty (i służby zdrowia), realizującej potrzeby narodu, a nie danej opcji politycznej, staniemy wkrótce przed kryzysem jeszcze potężniejszym i wymagającym zapewne poniesienia nieprzewidywalnie wysokich kosztów.

O jakości edukacji i nauki w Polsce decyduje także sytuacja obecnie działających towarzystw naukowych. Na I Kongresie Towarzystw Naukowych w Warszawie² zwracano uwagę na marginalizację

² Kongres odbył się w dniach 17–18 września 2013 roku.

tych obywatelskich twórców, jakimi są towarzystwa naukowe. Marginalizacja tego czwartego filaru nauki, kulturalne wyjąłowanie społeczeństwa, prymat ekonomii nad duchowym stanem społeczeństwa już spowodowały liczne patologie. Zadziwiające jest to, jak opieszale postępują prace legislacyjne nad opracowanym już dawno projektem ustawy o towarzystwach naukowych³. One istniały i będą istnieć także bez jakiegokolwiek wsparcia, ale ich znaczenie i możliwości działania są wyraźnie ograniczane. Dlaczego?

Sytuacja, w jakiej znalazła się polska nauka i kultura, jest dramatyczna zarówno w wymiarze instytucjonalnym, jak i jednostkowym. Pewną analogię znajduję w pracy T. Hejnickiej-Bezwińskiej, poświęconej sytuacji uczonych w minionej epoce, a wyeksplikowanej na przykładzie biodoksografii Bogdana Suchodolskiego⁴. Autorka wskazała tam

³ Ustawa o towarzystwach naukowych [in:] Rada Towarzystw Naukowych [portal internetowy] [online], [dostęp: 14.11.2013]. Dostępny w internecie: http://www.rtn.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=67&Itemid=56.

⁴ Hejnicka-Bezwińska T. (2010), *Profesor Bogdan Suchodolski – Moja pedagogika* [in:] Sztobryn S., Łatacz E., Bochomska J. (red.), *Filozofia wychowania w XX wieku*, seria „Pedagogika Filozoficzna”, vol. 3, Łódź, p. 383–394.

na dramat twórcy, który jest uwikłany w ofensywę ideologiczną oraz w patologię z niej wynikającą. Warto się zastanowić nad tym, czy dziś nie przeżywamy podobnego lub nawet większego dramatu. Tamta ideologia była obca, a społeczeństwo nastawione awersyjnie wobec niej, aczkolwiek kooperacyjnie wobec swych członków. Dziś sytuacja dramatycznie się pogorszyła, bowiem patologie pozostały, ale społeczeństwo zatraciło ducha wspólnoty.

Umieszczone w tym numerze KiW artykuły prezentują szerokie spektrum zjawisk – historycznych i współczesnych, które w jakimś stopniu dotyczą problemów sygnalizowanych wyżej. Uważny Czytelnik z pewnością znajdzie tu idee i rozstrzygnięcia, które będą mu bliskie, ale i takie, które wyzwolą chęć podjęcia dyskusji. I do tego bardzo serdecznie zapraszam.

Redaktor Naczelny KiW
Prof. nadzw. dr hab. Sławomir Sztobryn



Zespół redakcyjny czasopisma. Od lewej: Krzysztof Ciemcioch, Krzysztof Kamiński, Małgorzata Kierzkowska, Sławomir Sztobryn, Joanna Hrabec, Agnieszka Miksza (fot. Piotr Sobczak)

Rozprawy filozoficzno-historyczne

Liberal Education in Selected Polish Pedagogical Concepts – in Comparison to English-language Concepts – with Particular Reference to the Enlightenment Period (Part 2)

Liberal education w wybranych polskich koncepcjach pedagogicznych – na tle angielskojęzycznych – ze szczególnym uwzględnieniem okresu oświecenia (Część 2)

Katarzyna Wrońska 9

Jak stawać się Humanistą: moja filozofia wychowania – refleksje z obszaru działania humanistycznego

How to Become a Humanist: my Upbringing Philosophy – Reflections on the Space of Humanistic Activity

Andrzej Sztylka 21

Problemy wychowawcze w łódzkich szkołach średnich w latach I wojny światowej. Wybrane zagadnienia

Behavior Issues in High Schools in Lodz During the First World War. Selected issues

Aneta Stawiszyńska 30

Evolution of the Ideas about Creativity in Psychological and Pedagogical Concepts of 19th - 20th century

Ewolucja wyobrażeń o kreatywności w psychologicznych i pedagogicznych koncepcjach XIX i XX w.

Olexander Didenko 38

Elementy teorii człowieka w koncepcji wychowawczej ks. Franciszka Karola Blachnickiego (Część 1)

Some Elements of Theory of a Man in Educational Conception of rev. Franciszek Karol Blachnicki (Part 1)

Marek Mariusz Tytko 49

Rozprawy teoretyczno-empiryczne

Warsztat twórczy jako przestrzeń rozwoju podmiotowego – pedagogiczne inklinacje sztuki współczesnej

Creative Workshop as the Space of a Subjective Development – Pedagogic Inclinations of the Modern Art

Eugeniusz Józefowski 63
Janina Florczykiewicz

Nowoczesne baśnie pisarzy angloamerykańskich. Zarys problematyki (Część 1)

Modern Fairytales of Angloamerican writers. Outline of Issues (Part 1)

Karolina Szawel 83

Taking Roots in a Living Tradition: The Task for Postconfessional RE

Zakorzenie w żywej tradycji. Zadanie pokonfesyjnego 'RE'

Fyodor Kozyrev 99

The Characteristics of the Lingvosociocultural Competence (LSCC) as a Pedagogical Category

Cechy charakterystyczne kompetencji lingwistyczno-społeczno-kulturowej jako kategorii pedagogicznej

Kostenko Natalya Ivanovna 112

Edukator muzealny pośrednikiem w dialogu ze sztuką

Museum Educator as a Mediator in the Dialogue with Art

Aleksandra Sieczyk-Kukawska 121

Recenzje

Pedagogika klasycznego liberalizmu.
W dwugłosie John Locke i John Stuart Mill,
Katarzyna Wrońska, Wydawnictwo UJ,
Kraków 2012, ss. 270 (recenzja)

Sławomir Sztobryn 129

Katarzyna Szumlewicz, Emancypacja przez
wychowanie, czyli edukacja do wolności,
równości i szczęścia, Wydawnictwo GWP,
Sopot 2011, ss. 393 (recenzja)

Dorota Podgórska-Jachnik 135

Rafał Godoń, Między myśleniem a działaniem.
O ewolucji anglosaskiej filozofii edukacji,
Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego,
Warszawa 2012, ss. 240 (recenzja)

Sebastian Taboń 141

Filozofia Mrocznego Rycerza. Batman
i filozofia, Mark D. White, Robert Arp (red.),
Wydawnictwo Helion, Gliwice 2013, ss. 277
(recenzja)

Paweł Ciołkiewicz 144

Sprawozdania

**The Notes from World Congress of Philosophy
(report)**

*Notatki ze światowego kongresu filozofii
(sprawozdanie)*

Olga Gomiłko
Iryna Predborska 153

**Konferencja naukowa: „Kategoria wolności
w wychowaniu” (sprawozdanie)**

*The academic conference: “The Category
of Freedom in Upbringing” (report)*

Krzysztof Kamiński 157

**Międzynarodowa konferencja naukowa
“Kontexty filozofie výchovy v novoveku
a súčasnej perspective” (sprawozdanie)**

*International Academic Conference “Contexts of
Philosophy of Education in Modern Times and
Contemporary Perspective” (report)*

Dariusz Stępkowski 160

Repozytorium

S. Hessen, Upadek utopizmu (tłumaczenie)

*Władysław Misiak, Globalization of Belin, Prague
and Warsaw. Difin Publishing, Warsaw 2012
(review)*

Michał Głazewski 163

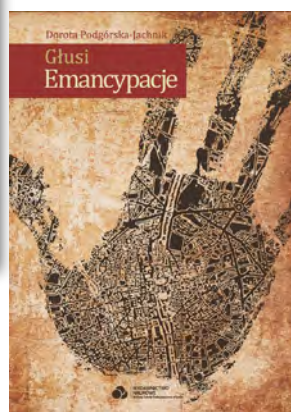
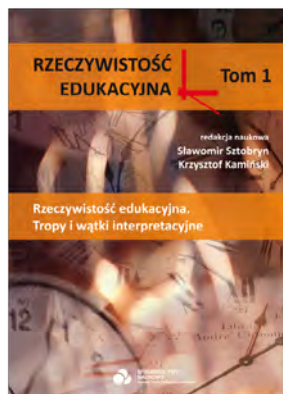
Bibliografia nauk humanistycznych i społecznych in actu

Wykaz publikacji z zakresu nauk społecznych, które ukazały się nakładem wybranych polskich wydawnictw naukowych w pierwszym półroczu 2013 roku

List of Publications in the Field of Social Sciences that Have Appeared in Selected Polish Academic Publishing in the First Half of 2013

Marciniak Aleksandra (wybór i opracowanie) 177

**Wydawnictwo Naukowe WSP
 poleca swoje najnowsze publikacje**



Książki można zamawiać, pisząc na adres:
ksiegarnia@wsp.lodz.pl

Reportaże laureatów VI edycja konkursu im. Julka Cyperlinga

**Zapiski z szuflady, czyli Anglia w makro
 przybliżeniu**

*Notes from the Drawer: England in Macro
 Approximation*

Szymon Ligaj 184

Depresja niewidka

The Depression of Invisibility

Katarzyna Kwapiszewska 197

Smak hipokryzji

The Taste of Hypocrisy

Daria Antonatus 202

Człowiek nie wilk. Nie zarżnie cię zębami

*Man is not a Wolf. Human Being will not Slaughter
 you with one's Teeth*

Martyna Jaroń 208

Liberal Education in Selected Polish Pedagogical Concepts – in Comparison to English-language Concepts – with Particular Reference to the Enlightenment Period (Part 2)¹

Katarzyna Wrońska

Krakow, Poland

katarzyna.wronska@uj.edu.pl

Keywords: liberal education, education, development, person, liberty, freedom, criticism, culture, knowledge, formation, civility, civil society

Liberal education in Poland in comparison with British concepts

The term is currently translated into Polish in many different ways; the translated texts concerning *liberal education* include terms such as 'general education', 'liberal education', 'liberal learning', 'free learning' or 'free education'². The author believes

¹ This is an extended version of the text entitled *The Idea of Liberal Education in the Selected Polish Pedagogical Concepts of the Enlightenment Period*, submitted for printing to Karolinum Publishing House in the Czech Republic.

² Cf. the title of M. Nussbaum's *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education* translated by A. Męczkowska, *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, then the chapter *The Humanities and Liberal Education* in J. Maritain's *Education at the Crossroads* discussed by S. Gałkowski as a programme of the so-called 'liberal education' where it is stated that "the name as such refers more to *artes liberales* than to liberalism", (2003), *Rozwój i odpowiedzialność. Antropologiczne podstawy koncepcji wychowania moralnego*, Lublin, p. 83, then the title of the chapter *Liberal Education and Responsibility* from L. Strauss' *Liberalism Ancient and Modern* translated by P. Maciejko *Wychowanie liberalne i odpowiedzialność* [in:] Strauss L. (1998), *Sokratejskie pytania. Eseje wybrane*, Warszawa; then S. Hessen's (1939),

Katarzyna Wrońska, PhD, Jagiellonian University in Krakow, Faculty of Philosophy, Institute of Education, Department of Culture Education and History of Educational Ideas.

that the reason for this is the poor, non-comprehensive reception of liberalism as a philosophy of freedom in the history of Poland combined with the ambiguity generated by liberalism as such or, rather, its two-track approach to the role that knowledge and education should play in life.³ The doctrine originated in the late 17th century in England along with John Locke's political writing and would then be expanded in the 18th century with the economic reflections contained in Adam Smith's works. Let us consider some selected texts of Polish writers and scholars, who express in their writings the spirit of transformations taking place in the Enlightenment (and in liberalism) in comparison with similar achievements taken from the Anglo-Saxon cultural context. It would be advisable to consider Stanisław Konarski's (1700–1773) position regarding the reform of the noble youth education as compared with the theory of George Turnbull (1698–1748), (a Scot) and his reflections on the liberal education of a gentleman; then we will juxtapose Grzegorz Piramowicz (1735–1801) and Stefan Garczyński's (1690–1755) approaches, both supporters of common education available to all children, with the ideas

O sprzecznościach i jedności wychowania, Lwów – Warszawa, p. 156–208, translation of *liberal education* as a concept called by the British 'free education' or lectures by Cardinal H. Newman published as *The Idea of a University*, in which – in P. Mroczkowski's translation – the term *liberal education* is translated as 'free education', cf. Newman H. (1990), *Idea uniwersytetu*, Warszawa, p. 227–229, 242, 245 (fragments of Lecture VII).

³ Cf. Szacki J. (1994), *Liberalizm po komunizmie*, Kraków – Warszawa, *passim*; Janowski M. (1998), *Polska myśl liberalna do 1918 roku*, Kraków – Warszawa, *passim*. The author further discusses this issue in her book: Wrońska K. (2012), *Pedagogika klasycznego liberalizmu w dwugłosie John Locke i John Stuart Mill*, Kraków, *passim*.

of Adam Smith (1723-1790) concerning the state-financed elementary education of the common people. Yet another approach is the one assumed by Hugo Kołłątaj (1750–1812) who, in the context of the development of *liberal education* in Poland, played a significant role as a reformer of Krakow Academy and whose work entitled *Stan oświecenia w Polsce w ostatnich latach panowania Augusta III (1750–1764)*, one of the few publications to discuss the otherwise often neglected areas of education in 18th century Poland, casts a new light on the understanding of the condition of Polish society in terms of knowledge acquisition. They all worked and created in the intellectual climate of the 18th century, thus sharing respect for reason and knowledge, a conviction that the educated elites should play a leading role as promoters of political reforms and social progress and sensitivity to the needs of the lower classes of society along with the desire to improve their condition.

Writing his *Observation upon Liberal Education* in 1742, Turnbull openly acknowledged Quintilian, Locke and Rollin's influence on his work; certain references to Shaftesbury and Hutcheson can also be found there. Similarly to Locke, he focused on the education of a gentleman; however, he was closer to Quintilian in his views in that he held that the school environment was more beneficial than a home environment in terms of a person's development. He stressed the positive influence of competition and rivalry, which he saw as mutual motivation to achieve better results within a peer group, in acquiring the skills of public speaking, criticism and argumentation for and against a given position, and in presenting one's opinions on particular issues. In the dispute between Quintilian and Lock he offered a compromise as a supporter of small schools, distinguishing them also for their

attention to the moral conduct of pupils by providing educators that were well prepared for the task. As far as subjects are concerned, again he found compromise between Locke and the supporters of classical education, including Rollin; he advocated the need to include within the programme of liberal education the history of one's country, the study of the mother language, mathematics and natural sciences, but also general history, literature and classical languages. Furthermore, following Shaftesbury, Turnbull appreciated and included in his programme art subjects that in contact with nature formed a sense of beauty and sensitivity, which in turn had a positive impact on one's moral development. In general, the programme was to include knowledge from many different areas that reflected in their own specific ways the natural as well as human and moral orders. Thus understood knowledge, presented under the name of *liberal education*, fulfilled its objective, i.e. it harmonised the human mind, emotions and will, strengthened an individual's character and ensured internal freedom or restraint, understood as the ability to control one's desires and whims and to follow reason and conscience in one's life⁴.

The work of Stanisław Konarski in the field of education in the theoretical sense can be regarded as the equivalent of Turnbull's theory: his reformatory ideas had as their addressee a nobleman and landowner who was a counterpart of an English gentleman in aristocratic and later also in bourgeois circles. Given the educational reform initiated by Konarski, his contribution seems inestimable. Collegium Nobilium, founded by him, produced numerous worthy graduates who went on to become recognized public affairs activists, eager to improve

⁴ Cf. Moore T.O. (2003), *Introduction* [in:] Turnbull G., *Observation upon Liberal Education*, Indianapolis, p. IX–XVII.

Poland's situation. It should be also remembered that education was the main pedagogical concept of the Polish Enlightenment and during the times of educational reforms initiated by the Commission of National Education, although the term covered also a formative aspect of acquired knowledge and skills. Formation was to be achieved through enlightening minds. Konarski emphasised the attributes of free, moral citizens who took responsibility for the future of their country. He believed, as did other reformers of that time, that proper morals and progress within the country were conditional upon the formation of educated and civic-minded citizens⁵. As a token of appreciation for his views and achievements in the area of education, he was awarded the *sapere auso* medal, made in his honour by decision of king Stanislaw August. It is not difficult to recognise the influence that modern European theory and culture exerted on him, as observed in the king's activities and initiatives⁶. Konarski, as the author of *De viro honesto et bono cive ab ineunte aetate formando* (a speech on how to bring up an honest man and a good citizen) and *Ordinationes visitationis apostolicae [...] pro Provincia Polona Clericorum Regularium Pauperum Matris Dei Scholarum Piarum*, known as *Ustawy szkolne*⁷ defined the program of education in public schools and in the Warsaw-based school for nobility, the equivalent of a Western academy for nobility. They may well act as a basis for exploring his concept of *liberal education*.

⁵ Cf. eg. Bartnicka K. (2004), *Wychowanie obywatela w polskich reformach szkolnych XVIII wieku*, "Horyzonty Wychowania", Vol. 3 (5), p. 63–83.

⁶ Cf. Butterwick R. (1998), *Poland's Last King and English Culture*, Oxford.

⁷ The first work from 1754, translated into Polish by Juliusz Nowak-Dłużewski and published as a whole in 1955, cf., Konarski S. (1955), *Pisma wybrane*, Vol. II, Warszawa, p. 105–158; the second work printed in 1753–1754, translated into Polish by Wanda Germain and published in 1925, Cf. Idem. pp. 161–314.

The first of the texts established the issue of educational priorities as understood by Konarski. Since Poland "needed honest men and good citizens more than prominent orators, poets, mathematicians and philosophers" (whilst recognising them as "beautiful and necessary ornaments of education"), a uniform and primary objective of education was to "form noble youth into honest people and reliable citizens"⁸. As a reformer of the Piarist colleges, his achievements in this regard being discussed in his *Ordinationes*, Konarski modernised both a programme and teaching methods designed for future monks and teachers as well as for secular public schools led by the Piarists. However, what seems to be the best paradigm for drawing comparisons with Turnbull's concept of aristocratic education is Konarski's reformatory idea of educating political elites carried out through Collegium Nobilium. What distinguishes them is not a programme (which included such mandatory subjects as Latin, French, German, general and Polish history, geography, rhetoric, mathematics, philosophy and, for an additional fee, Polish and international law, architecture, drawing, Italian, horseback riding, drill, fencing and playing an instrument), but rather a more stressed patriotic approach to educating the students of the Piarist colleges as they were being prepared for important public positions in the service of Poland. Their personal virtues, familiarity with the hardships of life acquired through hardening their bodies and physical exercises, their good manners, courtesy, the spirit of competition and camaraderie were to be the exemplary characteristics of national elites that were expected to utilise personal development and improvement for the benefit and welfare of their country.

⁸ Konarski S., *De viro honesto*, op. cit., p. 158.

Moving on to the projects of the 18th century which were aimed at educating the common people, let us consider whether that area of education also contained elements of *liberal education* accommodating the ideas of the Enlightenment, in line with the current trends of political and economic liberalism.

Adam Smith addressed the issue of education in the context of necessary expenditure of the state in areas that required public financial support. He drew attention to the fact that public resources should be earmarked not only for the defence of the country against external enemy and for the justice system, but also for the maintenance of institutions that would facilitate trade and, notably, for institutions that educated youth and taught religion; in other words, provided education to people of all ages. In his views he hardly transcended his age, acknowledging divisions into upper and lower social classes and the ensuing differences as far as the need for education was concerned. However, he held that every state should be concerned in providing some degree of education even to the lowest social classes. He asserted that "for a very small expense the public can facilitate, can encourage and can even impose upon almost the whole body of the people a necessity to acquire those most essential parts of education", meaning the ability to read, write and count and add to them the basics of geometry and mechanics, as the necessary introduction to "the most sublime as well as to the most useful sciences"⁹. This, he claimed, could be achieved through parish schools, frequently established in local communities (which, according to Smith, worked exceptionally well in Scotland, although English parishes also undertook many educational initiatives). The state interventionism advocated here by such a supporter of a free

economy and believer in the power of the invisible hand of the market must have been justified by strong arguments. Smith valued the martial spirit in the nation; he believed that the nation's healthy spirit would lead to happiness whilst an unhealthy spirit would lead to misery¹⁰. The state should therefore prevent the spread of "that sort of mental mutilation, deformity and wretchedness, which cowardice necessarily involves in it." This is not enough, however, because even more contemptible than a coward is "a man without the proper use of the intellectual faculties of a man" since his character's essential element of human nature is "mutilated and deformed"¹¹. Even minimal education is able to free people from superstition, ignorance, blindness and irrational enthusiasm and it diminishes the threat of social disorders whilst promoting good manners and discipline among the people. The less unpredictable and more critical and rational society is characteristic of free countries, liberated from despotism. Consequently the state should supervise the education of its citizens to a degree that prevents the demoralisation and degeneration of the people. The state is responsible for this because, in a civilised and economically developed country, along with the progress of the division of labour, there appears a tendency among the body of workers to specialise in a narrow field only, which unavoidably restricts their creativity. The adverse effects of this affect foremost the state of their mind and feelings; they become numb, insipid and devoid of noble and deep sentiment and are rendered susceptible

⁹ Smith A. (1776), *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*, Vol. II, s. 525–526.

¹⁰ Smith distinguished here the contribution of ancient Greek and Roman institutions, which stressed the importance of undertaking military and gymnastic exercises by their respective citizens. As for the value of musical education, he said that even though it was effective in Greece, Rome seems to have achieved as much and perhaps even more, without it. Ibid., p. 526–528.

¹¹ Ibid., p. 528–529.

to excessive routine and lack of reflection. This dexterity at a particular trade often seems to be acquired at the expense of one's intellectual, social and martial virtues. Without the interventionism of the state, aimed at preventing intellectual degeneration of the people, the welfare of the whole society would be adversely affected. Therefore, Smith suggests that everyone who wishes to have the right to perform one's learned occupation in a village or a town should be obliged to undergo an examination that would test his basic skills in writing, reading and counting¹².

In a country divided into social classes, certain social groups have more free time to spare, are wealthier and willing to invest more time and money into the education of their children – after all, they are not burdened with the need to promptly provide their offspring with a craft or occupation that would allow them to manage financially. A greater amount of free time promotes a favourable climate for parents to encourage their children to explore and acquire knowledge and skills which are the ornament of one's life. The rationale behind *liberal education* manifests itself best on this higher level of education, especially for those who are interested in liberated sciences and skills as well as in the acquisition of expertise in a given discipline. The level of interest and motivation of people who are willing to pursue higher education is so high that the state does not need to undertake any activities to strengthen this sector of education. According to Smith, even regular salary received by academics in advance can be discouraging insofar as it compromises the quality of their area of study within a scope of research conducted by them. Consequently, their scientific and didactic work should be financed by students themselves.

¹² Ibid., p. 526.

Furthermore, lectures should not be compulsory, as the number of attendants is, in Smith's view, the best reflection of a lecturers' abilities.

The author believes that the above discussed proposal, derived from Scottish practice and theory, may be compared to the concept presented by Stefan Garczyński in his work entitled *Akademia Rzeczypospolitej Polskiej* (1751). Garczyński criticised the condition of social, economic and political relations in Poland and exposed the negligence in the area of education, particularly among the lowest social classes. Analogically to Smith, he advocated that the common people, living in ignorance and cultural deprivation, should become the concern of the state. Such remarks were directed mainly at nobility and clergy, who should educate (from the pulpit) and finance the establishment of parish schools and the presence of teachers in every village and town as part of their public or church functions¹³. Admittedly, Garczyński's proposals show certain similarities to the ideas advocated earlier by Locke, who placed an emphasis on the moral development of man, especially on restraint, prudence and resourcefulness, and criticised the dependence of the poor on charity and social care, considering work and self-maintenance to be the best remedy for poverty. As he said, "*omnes liberales artes* are needed primarily by nobility, but also by clergy, *pro recreatione anima curis occupati*"¹⁴. For the middle classes he advocated the learning of a profession, for villagers preparation for work on the land, for paupers and bailiffs spinning yarn, for the elderly

¹³ He established a school in Łomnica and renovated and equipped a school in Zbąszyń, as mentioned on the website of the high school in Zbąszyń named after Garczyński (Liceum im. S. Garczyńskiego), cf. http://www.lozbaszyn.oswiata.org.pl/joomla/index.php?option=com_content&task=view&id=254&Itemid=129 [date of access: 22.10.2012].

¹⁴ Garczyński S. (1751), *Anatomia Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa, p. 146.

and for children plucking feathers¹⁵. He further suggested that teachers in villages should take care of children of 3 and 4 years and prepare activities for them that would teach them “modesty and good manners” so that “the common people would not be so uncouth and would not go looking for better places than the ones they were born into”¹⁶.

This is consistent with the tone of the works of Grzegorz Piramowicz from the time when he acted as secretary of The Association of Elementary Books within the Commission of National Education, as he expressed the need to expand the idea of parish schools and to provide education to all children. In *Powinności nauczyciela* we can find the following statement; “The assignment of studies among schools in villages and towns was performed for a specific purpose [...] namely that education was not to be done for education’s sake, but for the actual benefit of the people in their future lives. Those who thought that the intention was to turn villagers into scholars could not be further from truth. In establishing the programme of studies, the focus was placed upon the following: that neglecting proper education of the common people would be detrimental to the whole state, that the enlightenment of the mind leads to good management at home, that work done in an informed and reasonable manner is more effective, that education teaches the obligations of a good man, of which the common people would not otherwise be aware, in other words, that education of the common people is needed to make them and the entire society truly happy”¹⁷. Such areas of study included

reading, writing, counting and simple measurements that would be useful in running a household. One of the suggestions concerning the education of children was not to meddle with their minds with futile digressions lest they should “put on airs and graces”; learning was to bring some tangible results (in terms of “health, household and obligations towards God and one’s neighbours”) and at the same time it was to be well considered, therefore “children should be free to ask questions and express doubts and the said questions and doubts should be given proper and considerate attention”¹⁸.

Garczyński’s progressive (liberal) and reformative thinking also manifested itself in his criticism of nobility and clergy for their failure to properly fulfil their mission; it should be noted, however, that his critical opinions in this regard did not compromise in the quality of either the state of nobility, designed to be the honour and ornament of the state, or clergy, meant to preach the word of God. From his perspective, nobility – or *nobilis* – can be considered in their relation to the lower classes; and so a nobleman is seen as being all the more noble if he takes good care of his subjects, yet is diminished in his nobility if, dressed in expensive clothes, he is found surrounded by poorly dressed, neglected and miserable villagers. Assuming a moralizing tone, Garczyński asserted that indifference of the upper classes to the fate of the common people is not only contemptible but can also be regarded as a sin for which one will have to answer to God¹⁹. In his references to the clergy, the author of *Anatomia* expressed his regret that the attributes of the Polish faith were “misery and poverty” and he feared that they would spread among the people such tendencies

¹⁵ Ibid., p. 147. It bears similar to Locke’s plan of occupational schools for the poor from 1697, cf. id., *An Essay on the Poor Law* [in:] Goldie M. (ed.) (1997), *Locke. Political Essays*, Cambridge, pp. 182–200.

¹⁶ Ibid., p. 111.

¹⁷ Piramowicz G. (1959), *Powinności nauczyciela oraz wybór mów i listów*, Mrozowska K. Wrocław – Kraków, p. 72

¹⁸ Ibid., p. 74.

¹⁹ Cf. Ibid., p. 229.

as negligence, complaining, cursing, disorder and vindictiveness; all of which he believed to be frowned upon by God²⁰. He did not wish to promote what he described as “greediness for wealth”, but merely stressed the importance of honesty and decency in line with one’s social standing and vocation; he also feared that poverty may pull one away from reflections on eternity whilst earthly possessions may be used to exercise one’s detachment from them²¹. He was also critical of low quality sermons, of negligence in duly admonishing people, especially parents in relation to their obligations to take care of and educate their children, of failure to teach catechism to parish children, prepare them for participation in the church service and encourage them to participate in the life of their local churches so that they would feel appreciated, loved and distinguished. He criticised the splendour of churches and numerous markets and fairs organised at the expense of sermons that hardly ever provided a strong incentive to cultivate virtues or a moment of reflection, frequently remaining just a superficially performed ritual²².

Similarly strong criticism of the condition of liberated sciences and skills in different sectors of education, as well as in the public life of Poland in the 18th century, can be found in Hugo

²⁰ Cf. Ibid., p. 226 and 228.

²¹ Cf. Ibid., p. 227.

²² Ibid., p. 215. Strong critical opinions related to the Catholic Church in Poland that were scattered throughout *Anatomia* were censored in the second edition prepared by Józef Załuski in 1752. One could wonder whether such a tone of the work did not make the reception of the work and popularisation of the ideas it contained (pro-bourgeoisie, rooted in the Enlightenment and critical of *liberum veto*, extensive privileges of the nobility, self-seeking aggrandizement and anarchy against the king, treated as though he was an imposed, rather than a chosen by the nation, monarch) more difficult. The issues of the criticism of *liberum veto* and wrongly understood concepts of freedom of nobility and false patriotism, were also present in the works of Kołłątaj (*Stan oświecenia*, p. 158, 164), Konarski (*O skutecznym rad sposobie*) and Leszczyński (*Głos wolny*).

Kołłątaj’s (1750–1812) writings. In the context of the issue of *liberal education* being discussed, it is worth mentioning his work entitled *Stan oświecenia w Polsce w ostatnich latach panowania Augusta III (1750–1764)* as well as his reform of the Krakow Academy in line with the educational ideas of the Enlightenment. Following its reform in 1783, it became the main school (university) divided into two colleges (physical and moral) supervising other schools within the Crown territories. The Academy housed a botanical garden, a clinic, an observatory and rooms equipped for natural and physical research. It also established its own medical and literature faculties²³. As far as lower levels of education were concerned, Kołłątaj appreciated the input provided by Konarski in terms of reforming monastic schools whilst he remained highly critical of the Jesuit education. In his opinion, Konarski’s reforms were torpedoed by “the stupidity and fanaticism” of the backward circles of the Polish gentry during regional diets and even by the conservative part of the Piarist Order, openly criticizing the new philosophy (the so-called *philosophia recentiorum*; the views of the supporters of Descartes, Leibniz or Locke) and experimental sciences. They were painfully conscious of Konarski’s criticism manifested in his recognition of the extent of damage caused by “neglecting the Polish language and bad taste in literature” and his drawing attention to the fact that “Poland was far behind other European countries in terms of skills, having neglected the old studies and having failed to implement, or even recognise, the novel and improved ones”²⁴.

²³ Cf. eg. Markiewicz M. (2002), *Historia Polski 1492–1795*, Kraków, p. 201.

²⁴ Kołłątaj H. (1953), *Stan oświecenia w Polsce w ostatnich latach panowania Augusta III (1750–1764)*, Hulewicz J., Wrocław, p. 16.

Whilst emphasising the merits of the Piarists in reforming education in Poland, Kołłątaj remained sceptical of the educational model developed by the Jesuits. He wrote that “they showed a truly remarkable skill in taking control of religious bigots and weak-minded people, so far unmatched by other orders,”²⁵ and pointed out that even though the Jesuits had a much greater scope for activity, they started to improve the quality of their schools only after the reforms conducted by the Piarists. Apparently the mediocrity of education must have been particularly visible at the common school level, which was not supervised by the state. Whilst academic schools became modernised following the reforms initiated by the Piarist and Jesuit orders, common schools remained neglected. To quote Kołłątaj, “Poland did not lack school education, but it lacked a good school education”²⁶. A “school-educated mind” was generally understood as a mind that was “unfledged and not prepared for social and civic life” and “school education was a laughing stock”²⁷. The quality of liberated sciences and skills in monastic schools was very poor, which manifested itself in neglecting the command of the Polish language and “incomprehension of grammatical rules and dry concepts in rhetoric”²⁸. Kołłątaj was convinced that the education of youth in Poland was met with indifference, the consequence of which being that education remained under the control of religious orders rather than the state which was something he disapproved of²⁹.

²⁵ Ibid., p. 26.

²⁶ Ibid., p. 17.

²⁷ Ibid., p. 18.

²⁸ Ibid., p. 17.

²⁹ Ibid., p. 45–48. Kołłątaj's views have a strong Enlightenment accent here – awaiting central decisions (here regulating educational

To conclude the presentation of the Polish conceptions of the time of the Enlightenment, one cannot fail to mention the utilitarian trend, best represented in the 18th century by Stanisław Staszic (1755–1826). If we attribute to Locke, within the context of liberalism, the advocacy of education understood in the categories of utility and benefit in terms of primary goals of education (related to a moral character and existential vocation of individuals), then we may consider Staszic's writing to constitute a continuation of this trend in Poland although his standpoint is more republican than liberal. This tendency manifested itself in his focus upon the supremacy of knowledge related to the sustenance of life, with other areas of knowledge regarded as secondary to it in importance³⁰. Clearly critical of metaphysics, though certainly not of philosophy as such, and enthusiastic about natural sciences, Staszic did not see room for reflections that were not based on experience within general education, believing them to be reserved for intellectuals. Primary schools were to focus on moral education, promoting the virtue of hard work in accordance with the laws of the state and educating in the areas of history and geography of the country, religion, arithmetic and geometry, which served practical purposes, whereas secondary schools, along with occupational schools, were to teach

practice) from the highest authority: an enlightened monarch or his agenda. S. Wołoszyn mentions the results of research conducted by a German scholar, Emil Waschinsky (in: *Das Kirchliche Bildungswesen in Ermland, Westpreussen und Posen*, Breslau 1928, vol. 1), according to whom the indifference of clergy and their unwillingness to allocate at least some part of huge revenues for educational purposes were the major impediment to the development of parish schools in Poland, op. cit.: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej* (1995), vol. 1, Wołoszyn. S. (ed.), Kielce, p. 546. This is concurrent with the criticism of clergy by Garczyński.

³⁰ As he said, “the time allotted to acquire more interesting things than necessary information will be used for strengthening body, formation and gaining agility” Staszic S. (1926), *Uwagi nad życiem Jana Zamoyskiego*, Kraków, p. 31.

how to increase wealth in the state and improve its achievements; the main school, however, was in Staszic's view to be accessible by a select few students only, chosen for "a high level of imagination and sense of humour required"³¹. His belief in reason and its emanation in the form of statutory law led Staszic to entrust educational issues, along with home education, to the national commission of education; in this his position differed from the concepts of Locke and Smith. The commission's prerogatives were to be so far-reaching that even the issue of departure of the youth abroad to study at foreign universities was conditional upon its consent; as for women, they could go abroad only after they had brought up good citizens for Poland³². Such a view on education, with a primary focus placed on knowledge based on experience and related to biological human needs and to the wealth of the nation, distances it from the idea of *liberal education* - at least in those of its elements that accentuate the scope and extensiveness of knowledge, therefore including the humanities and emphasise its diversity in terms of methods of studying reality, which need not necessarily be experimental and measurable. Even if Locke can be criticised for not appreciating the value of arts, or even rhetoric, logic and Greek in the education of a gentleman, his ideology remains nonetheless in line with the idea of *liberal education* in that it places knowledge among values that guarantee the fulfilment of the aim of human desires - that is happiness (alongside health, good reputation, good conduct and the anticipation of eternal happiness), and construes methodology in accordance with

³¹ Ibid., p. 23 and 26. He was critical of metaphysics, claiming that „a metaphysician will not turn a common person into an intellectual, but rather into a bigot” and he suggested that theology be limited to clerical seminaries. Ibid. p. 27–28.

³² Cf. Ibid., p. 39.

students' interests, based on their curiosity and self-motivated willingness to learn, as opposed to coercion³³. In Staszic's case, an equivalent of Locke's rejection to give weight to the humanities in forming the concept of education can be found in his political and economic ideas; introducing the representatives of the bourgeoisie in the Sejm or granting personal freedom to peasants, developing trade and craft and the related cooperative movement.

Summing up, the Enlightenment in Poland from the perspective of its educational concepts and the idea of *liberal education* reflected in them, it could be said that the spirit of Enlightenment manifested itself in the form of a belief in reason, the improvement of the condition of Poland thanks to the national programme of system transformations and educational reforms, with the national commission of education taking control over it. Liberal views in favour of the rights of the bourgeoisie and the development of cities, along with critical opinions as to *liberum veto*, the subjection of peasants, the pursuance of private interests by the gentry, lack of appropriate concern about the condition and education of the common people on the part of the Church and the authority's dependence on the clergy, were all censored and therefore could not be heard well enough. It also failed to prove effective enough to introduce a stronger tone in favour of liberal education, even for the elites. Private education, as a motto of classic liberalism, proved to be successful in Britain; in Poland, giving publicity to the issue of education had better perspectives and so the option of state education, as part of the national

³³ Cf. Locke J., *Thus I Think* [in:] Goldie M. (ed.), op. cit. pp. 296–297 and Locke J. (2002), *Myśli o wychowaniu*, translated by Heitzman M., Warszawa, pp. 150–212.

cause, prevailed. However, even if considered in terms of civilisational achievements that placed Poland at the forefront of the accomplishments of the 18th century Europe, this route was ultimately doomed in the light of the facts that sealed the partition of Poland. Accordingly, the chances of the development of *liberal education* in Poland notably diminished, particularly in comparison with the Anglo-Saxon culture.

Whilst England in the 19th century witnessed further developments of the idea, thanks to the works and activities of Cardinal Henry Newman and John Stuart Mill, which provided strong counterpoise to the scientism developed by conservative liberal Herbert Spencer, in Poland their equivalents seemed to be polemical articles raising objections to Spencer's interpretation of education, with the voices directly in favour of *liberal education* considerably less prominent. This issue, only hinted at here, requires a more thorough analysis, but perhaps the liberal views, provided that they were connected with anticlericalism, once again had no chance of being popularised³⁴. Among the critical statements against scientism those written by Jan Władysław Dawid and Iza Moszczeńska and published in "Przegląd Pedagogiczny" at the turn of the 19th and 20th centuries, seem particularly noteworthy. They provide valuable argumentation in defence of classical and humanistic education. To provide an example, J.W. Dawid in his work entitled *O klasycyzm* stressed the importance of a pedagogical purpose of education, which could not be attained based only on occupational teaching. As he stated, it is wrong to assume that "the knowledge of certain facts and

human or social rights would in itself lead a man to act in accordance with those facts and rights; that the knowledge of hygiene would produce people who live in moderation, take care of their health, or that the knowledge of civic rights and obligations would form good citizens, capable of fulfilling their obligations and reasonably use their rights"³⁵. What is needed is the development of a moral character, understood as giving "the will a steady and good direction [...] by implementing certain notions that would be in line with ethical goals, by developing certain feelings and by consolidating certain habits and behaviours"³⁶. Dawid believed that, at an educational level, this task could be carried out indirectly through contact with culture, learning languages and the history of humankind, and by awakening and preserving "extensive intellectual interest" or "human view of the world" instead of a narrow, mechanical and utilitarian one. Only this kind of preparation, described by Dawid as general, providing "simple elements of knowledge, i.e. particles constituting our thinking in any direction" can be used as a basis for specialist education in any given area³⁷. Viewed from this perspective, *liberal education* could perhaps be replaced by the term *general education*, since a focus is on a comprehensive, general dimension of education, with no references made to freedom. In her work entitled *Pożyteczne i niepożyteczne nauki* I. Moszczeńska reflects upon the meaning of particular areas of knowledge in human life and subsequently supports comprehensive education at a higher level, providing additional arguments in favour of this

³⁴ The Polish version of the 19th century liberalism was more clearly associated with positivist ideas; it would seem that the ideas of a liberal humanist J.S. Mill failed to get much response or continuation in liberal circles.

³⁵ Dawid J.W. (1890), *O klasycyzm*, „Przegląd Pedagogiczny” IX, Vol. 5, p. 50.

³⁶ Ibid.

³⁷ Ibid., p. 50 and 51.

option. Starting from the definition of the basic goal of a school, which is to “make an individual capable of self-improvement, provide a basis for self-study and indicate the ways of acquiring this education”, she argued that schools should teach in a way that would “comprehensively develop students’ skills [...] and absolutely abandon any claims to let out into the world fully prepared and complete individuals”³⁸. This reminds one of the Enlightenment principle of being governed by one’s reason as well as a classically liberal rule of turning this governance into the condition of being a free, self-governed man, a master of one’s life. She believed that practical subjects (including learning languages) should be taught based on thus formulated goal of education, so that their acquisition would require minimal intellectual effort and would be as easy as possible, with more effort devoted to studies that are only directly practical, but instead teach the skills of logical reasoning and critical assessment, develop a sense of orientation and the ability to interpret current events in broader historical, cultural or social contexts; in other words, those which, to quote the author, make us “people in the broadest meaning of the word”³⁹.

The two concepts, voiced in the hard times of Poland’s bondage are the manifestation of ever present humanistic trend in Polish tradition of educational theory; its Enlightenment-rooted dimension with references to the culture of reason does not disappear, its classical dimension in terms of a general nature of knowledge is stressed and there is even a hint of its connection to individual skills and a thirst for knowledge and

self-development as the motives behind the acquisition of comprehensive education and the basis for self-education. Their continuation in the interwar period is the theory of the pedagogues of culture. In Bogdan Nawroczyński’s texts we can find arguments in favour of the concept of the selection of pedagogues and mixed schools and against the model of uniform schools (i.e. the same schools for all children, with a uniform educational programme). The author advocated a model that would be able to recognise and acknowledge different skills possessed by children and so it would be also able to educate the elite (aristocracy) of a democratic society, the characteristic features of which would be “intelligence, talent, genius, nobility, strong character and profound and extensive knowledge”⁴⁰. In turn, Sergiusz Hessen, drawing mainly on German humanities understood as the study of the spirit, developed a concept of general education, combining its modern meaning with W. Humboldt’s neo-humanism and extensively justifying the need for its renewal in contemporary pedagogy⁴¹. After the ideologically barren period of the Polish People’s Republic, the ideas of the pedagogy of culture have reappeared, finding continuators among scholars and practising educators. Along with its heritage, the concept of *liberal education* is being implemented in pedagogic discourse, with its meaning semantically formed in the interwar period as general rather than liberal education, yet related to the concepts of the autonomy of formation and the notion of education as an inclusion of an individual in the world of culture.

³⁸ Moszczeńska I. (1899), *Pożyteczne i niepożyteczne nauki*, „Przegląd Pedagogiczny”, Vol. 18, No. 11, p. 103.

³⁹ Ibid.

⁴⁰ Nawroczyński B. (1987), *Uczeń i klasa* [in:] idem, *Dzieła wybrane*, vol. 1, Mońka-Stanikowa A. (wybór), Warszawa, p. 232.

⁴¹ Cf. in more detail, Hessen S. (1939), *O sprzecznościach i jedności wychowania*, Lwów – Warszawa, p. 156–208.

Summary

It seems that it would be more appropriate to refer to the foregoing overview of *liberal education* in Poland as a general education. "Liberal education" still remains a niche term, which supposedly results from the limited reception of Anglosaxon theories, including British liberalism. In Polish history, patriotic ideas were given precedence at the expense of liberal ones and a similar propensity was also reflected in education. Regardless of the established practice of using the term, but bearing in mind its Anglosaxon equivalent along with its "liberal" sense, this form of education can be promoted and appreciated for at least three reasons. Firstly as an antidote to consumptionism. Secondly, as knowledge associated with freedom of choice, criticism, pluralism and tolerance rather than constraint and aimed at reaching the balance between the "general" and the "liberal" dimension of education. Thirdly, bearing in mind how disappointed today's students are with university programs which they consider as tickets to good jobs and stability that often turn out to be unsuccessful and result in a significant rate of unemployment among graduates; as the model of education which provides guarantees only in terms of inner values or self-actualization, comprehensive development and improved self-esteem, with only prospective gains in terms of external values related to social status, financial benefits or fame. If any of these reasons convince the young generation of Poles, it means that we have come across something other than just the reception of *liberal education* in Poland; that Polish theories do contribute to the contemporary understanding of the concept of *liberal education*.

Katarzyna Wrońska

Krakow, Poland

katarzyna.wronska@uj.edu.pl

Keywords: liberal education, education, development, person, liberty, freedom, criticism, culture, knowledge, formation, civility, civil society

Liberal Education in Selected Polish Pedagogical Concepts – in Comparison to English-language Concepts – with Particular Reference to the Enlightenment Period

Abstract

In the English language, although the term liberal education has multiple semantic meanings, it may still be interpreted in the new sense of the meaning. The idea refers to an ancient and medieval model of education within the liberal arts (*artes liberales*), developed in the era of Enlightenment philosophers' theory to promote knowledge, self-dependent and critical thinking as a path to individual freedom, political and civil liberty and social progress. It seems that this is one of the ideas that could build the European identity. What is its perception and understanding in Polish philosophical and pedagogical theory? In Poland, this term, if it is translated directly as "edukacja liberalna", directly evokes liberalism as political and social doctrine. Thus, "kształcenie ogólne" is more often used but fails to reflect the meaning of liberal education in its entirety. It ignores in fact the relation between knowledge, understanding and freedom/liberty, critical attitude, openness to the plurality of reasons, independence, tolerance for diversity of views and models of good life. The main objective of this presentation is to trace selected Polish educational concepts and the presence of elements of Anglo-Saxon tradition of liberal education in them, with particular reference to the Enlightenment.

Katarzyna Wrońska, PhD, Jagiellonian University in Krakow, Faculty of Philosophy, Institute of Education, Department of Culture Education and History of Educational Ideas

Jak stawać się Humanistą: moja filozofia wychowania – refleksje z obszaru działania humanistycznego

Andrzej Sztylka

Siedlce, Polska

andrzej.sztylka@gmail.com

Słowa kluczowe: Humanista, filozofia wychowania

Krótkie wprowadzenie do całości rozważań

Swoją filozofię wychowania zawarłem w wielu publikacjach ostatnich lat¹. W tej prezentacji ukażę zarys sygnalizowanej w tytule problematyki. Zawiera on z konieczności określone skróty myślowe, które – być może – dają się usprawiedliwić tutaj ścisłym powiązaniem rozważań intelektualnych z problematyką egzystencjalną mojego życia i życia moich uczniów-przyjaciół. Te kwestie nigdy nie

¹ Na użytek niniejszego tekstu wymienię następujące: A. Sztylka (1989), *Czy młodzieży potrzebna jest wiedza powszechna i humanistyczna strategia życia?*, „Zeszyty Metodyczne” 2, 3, Towarzystwo, p. 77–85; idem (1999), *Jak stawać się Humanistą*, Warszawa – Radom, p. 112; idem (2001), *Wychowanie humanistyczne młodzieży* [in:] „Pedagogika Społeczna” no. 2, p. 41–46; idem (2003), *Odpowiedzialność w procesie wychowania* [in:] Irena Wojnar (ed.), *Ten świat – człowiek w tym świecie. Obszary sprzeczności edukacyjnych*, Warszawa, p. 254–258; idem (2006), *Powstawanie osobowości kulturalnej* [in:] Irena Wojnar (ed.), *Edukacja i kultura. Idea i realia interakcji*, Warszawa, p. 167–171; idem (2007), *Alternatywność pedagogiki humanistycznej* [in:] B. Śliwerski (ed.), *Pedagogika alternatywna. Postulaty, projekty i kontynuacje*, vol. 1. *Teoretyczne konteksty alternatyw edukacyjnych i wychowawczych*, Kraków, p. 97–110; idem (2008), *Podstawy humanistycznej sztuki życia*, Warszawa, p. 344.

Andrzej Sztylka, dr, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

mogą być do końca wyjaśnione, taka bowiem jest ich natura². Zajmując stanowisko w tej kwestii, również Władysław Tatarkiewicz dał znaczące motto dla swoich rozważań zawartych w książce *O szczęściu*³.

Gdy spotykam się z ludźmi i dyskutujemy nad sensem życia, zastanawiamy się, jakie warunki winny być spełnione, aby poprawić kształt otaczającej nas rzeczywistości, dochodzimy wspólnie do wniosku, że niebagatelnym czynnikiem, od którego zależy kształt świata, jest jakość kontaktów międzyludzkich oraz jakość samego człowieka jako jednostki, czyli jego „klasa”. Mówimy przecież o niektórych osobach, że są „ludźmi z klasą”. Czy jest ktoś wśród nas, kto – według własnego rozumienia – chciałby być gorszy niż jest? Z reguły nie, zwykle wszyscy chcemy być lepsi. Do tego miejsca zgadzamy się, akceptujemy to twierdzenie. Lecz właśnie w tym punkcie zaczyna się trudność zasadnicza. Bowiem czym innym jest **być** lepszym jako pewną jakością ontyczną – jakością istnienia – a czym innym jest tylko **czuć się** lepszym. Subiektywne przekonanie o tym, że jestem dobry, wcale nie gwarantuje tego, że taki naprawdę jestem. O ile więc owo „czucie się” ma nas nie mylić,

² Nieadekwatność metodologii matematyczno-przyrodniczej do problematyki ludzkiego działania znakomicie wykazał Ludwig von Mises w swym traktacie *Ludzkie działanie*, rozdz. *Epistemologiczne problemy nauk o ludzkim działaniu*, vide.: „Prakseologia” 3–4/1995, szczególnie strony 64–89.

³ Pochodzi ono z *Etyki nikomachejskiej* Arystotelesa i brzmi: „Wystarczy może, jeśli opracowanie naszego przedmiotu osiągnie ten stopień jasności, na jaki przedmiot ten pozwala; nie we wszystkich bowiem wywodach trzeba szukać tego samego stopnia ścisłości”.

ma łączyć się z naszym prawdziwym istnieniem, musi stawać się **jakością przeżycia**, przechodzenia przez życie (łac. *pertransivitas per viam vitae*), inaczej – doświadczania za pośrednictwem mocnych, wrażliwych zmysłów, gorącego serca i otwartego umysłu – czyli, jak to formułuję: być jakością gnoseologiczną – a nie tylko opierać się na naszych wrażeniach i domniemaniach. Dlatego, gdy dyskutuję z ludźmi na te tematy, staram się zasugerować moim rozmówcom i przyjaciółom, że być „lepszym” znaczy „stawać się Humanistą”⁴.

Program kształtowania w człowieku tzw. trwałych wartości humanistycznych jest programem ważnym. Nie ma bowiem sensu życie bez godności ludzkiej, wspólnoty, tworzenia, miłości, cierpienia, prostoty życia i wierności życiu prawdziwie ludzkiemu. Bez tych wartości nie ma sensu dążenie do szczęścia, tak dla ludzi ważne. Ale wartości te – jak zresztą każde wartości ludzkie – pozostają pustymi formułami, o ile nie docierają do egzystencji człowieka. To, co dla człowieka żyjącego inaczej niż Humanista jest tylko co najwyżej oderwanym od życia postulatem, w życiu, które nazwę humanistycznym, może stawać się żywą, praktyczną treścią – o ile jest lub o ile staje się **wartością egzystencjalną** tego życia, czyli czymś, bez czego człowiek nie może lub nie chce żyć. Ale te tzw. wartości ludzkie nie są wrodzone. Mamy jedynie wrodzone predyspozycje do ich nabywania i rozumienia. Codzienne

życie nie zawiera ich zbyt wiele – i nie może być inaczej, bowiem otaczająca nas rzeczywistość nie została zbudowana według prawideł rozumu ani według zasad dobroci lub prawości.

Jasny stąd wniosek pedagogiczny: człowiek nie może stawać się naszym partnerem w dążeniu do humanizmu, jeśli go do tego nie przygotujemy. Ale ten człowiek – to także my sami.

Występuje tutaj konieczność spełnienia przez nas samych i drugiego człowieka – w kontakcie ze sobą samym i z nami – pewnego niewyłączonego i zapewne nie jedyne, ale bardzo ważnego wstępnego warunku: jest nim wspólne i wzajemne odnajdywanie się w tak zwanym „**świecie humanistycznym**”. Warunek ten stanowi dla nas rację konieczną, choć niewystarczającą, jeżeli nasz kontakt z ludźmi, którym chcemy coś przekazać, opiera się na dążeniu do porozumienia, a nie na realizacji systemu nakazów i zakazów, nagród i kar. Dzięki wspólnocie „świata humanistycznego” staje się również możliwe spełnienie kolejnych dwóch warunków. Jednym z nich jest wybór drogi życiowej będącej ścieżką samorealizacji, a nie kariery, której samorealizacja byłaby podporządkowana. Wreszcie ostatnim warunkiem jest nietraktowanie rzeczywistości jednowymiarowo jako zespołu stosunków przedmiotowych (rzeczowych) i społecznych (międzyludzkich), ale co najmniej trójwymiarowo, gdzie obok wymiaru „socjologicznego” jawiłaby się jeszcze wewnętrzna psychofizyczna rzeczywistość konkretnej jednostki oraz świat wartości trwałych przebywających w substancji i dynamice struktur kultury i cywilizacji. I trzeba w tym miejscu zauważyć, że powyższe **trzy warunki** mają równocześnie charakter praktyczny, nie są one tylko ustanowieniem intelektualnym lub kwestią wyłącznie działaniową. Nie można

⁴ Wyrażenie „Humanista” piszę specjalnie z wielkiej litery, aby podkreślić, że mam wówczas na myśli konkretną Personę, a nie znaczenie pospolite. Pragnę też odróżnić *humanistyczną osobę* od takich kryteriów kwalifikacyjnych jak epoka, w której taka osoba żyje, kierunek i specjalizacja jej wykształcenia, praca zawodowa, którą wykonuje, funkcje, które pełni, etc. Humanistę tak określonego charakteryzuje specyficzny stosunek do rzeczywistości fizycznej, psychicznej i duchowej oraz związany z tym sposób życia. Vide: A. Sztylka, *Podstawy humanistycznej sztuki życia*, op. cit., p. 92.

bowiem zrozumieć świata humanistycznego, jeśli się nie potrafi bądź nie chce kochać życia i nie sympatyzuje się z człowiekiem niepokornym i o trochę artystycznej duszy. Nie można również wybierać drogi samorealizacji, jeśli się właśnie dąży do kariery, traktując życie swoje i życie innych jako zdobywanie, gromadzenie i dążenie do posiadania coraz większej liczby rzeczy i ludzi, jako tworzenie komfortu (wygody) kosztem innych wartości przez użytkowanie dóbr, jako wspinanie się po kolejnych szczeblach. Trudno też traktować świat wielowymiarowo, jeśli chodzi w nim głównie o wyprzedzenie innych i urządzenie się, jeśli marzenia o bezinteresownej, czyli autotelicznej przyjaźni i miłości, uczciwości odkłada się „na półkę”, bo są „nierealne”, a dla kultury i jej spraw przeznacza się określone miejsce w tak zwanym „czasie wolnym”. Nie można traktować świata wielowymiarowo, jeśli nie szanujemy własnej osobowości i trwałych wartości kultury.

Czym są te „wartości trwałe” i skąd się wywodzą? Odpowiedź na to pytanie jest równocześnie samookreśleniem i wyznaniem wiary autora tych rozważań. Ideową ich podstawą jest system wartości powstałych w śródziemnomorskiej kolebce kultury europejskiej oraz wszelkie twórcze kontynuacje tych wartościowań, jakie pojawiły się w wiekach późniejszych. Koncepcja „człowieka historycznego” winna być tu równoważona przez koncepcję człowieka w tym sensie ponad-czasowego, iż prowadzone przez niego życie jest samorealizacją humanistyczną wspartą o przesłanki wartości trwałych, jest więc ustawiczną rekapitulacją i rekonstrukcją tych wartości w teraźniejszym fenomienie istnienia⁵.

⁵ Cf.: Chałasiński J. (1958), *Przeszłość i przyszłość inteligencji polskiej*, Warszawa, p. 132–133.

To, co ludzkie, i powinności człowieka

Przytłaczający człowieka nowoczesnego zasób technicznych osiągnięć, z którym styka się na co dzień i który prowadzi do tego, że jego życie staje się coraz bardziej uregulowane, coraz mocniej wprzęgnięte w schemat pracy zawodowej – zmusza nas do zwrócenia szczególnej uwagi na te zdobycze kultury ogólnoludzkiej, które są nośnikiem nieprzemijających, wiecznotrwałych wartości, istotnych w kształtowaniu osobowości człowieka. Technicyzacja, czyli silne a wielokrotnie nadmierne nasycenie życia techniką, prowadzi do technokratyzacji życia, czyli jednostronnej dominacji techniczno-organizacyjnej nad innymi jego składowymi. Oznacza to coraz silniejszą schematyzację świata człowieka, w czym niebagatelną rolę odgrywa dehumanizacja pracy jako czynnik tej technokratycznej schematyzacji. Temu należy przeciwstawić trwałe wartości kultury będące czynnikiem wielostronnie kształtującej się osobowości człowieka. Dochodzimy więc do kwestii związku tradycji ze współczesnością i **powinności** człowieka wobec siebie samego oraz wobec otaczającej go rzeczywistości⁶.

Wartość życia może być w nas bowiem jedynie wówczas, gdy to, co poza nami, będzie przez nas integralnie ogarnięte i przezwyciężone. Te chwile przezwyciężenia, aktywności własnej, otwartości, rozumienia, humanizacji – one stanowią o sensie życia. Ale wartość życia drugiego człowieka, czy jakiegokolwiek innego dobra kultury czy cywilizacji, tylko przekazana nam jako informacja nie jest i nie może być wartością życia dla nas. Bowiem określona wartość może być wartością życia dla nas tylko wtedy prawdziwie,

⁶ Cf.: Michałowski K. (1986), *Jak Grecy tworzyli sztukę*, Warszawa, p. 7–8.

gdy stanie się częścią **naszego** życia, a więc nas samych. Dopiero współodczuwanie przez nas jaźni tego drugiego człowieka, czy charakteru i jakości określonego dobra kultury i cywilizacji – dopiero to może być dla nas wartością, bowiem jest nie tylko informacją, lecz naszym własnym zaangażowaniem, naszą własną treścią i przeżyciem. Prowadzi do rozumienia stałości związków jaźni ze światem, mimo zmienności ich rzeczywistych treści⁷.

W tym świetle jasno ukazują się przyczyny niepowodzeń wychowawczych (a zatem i dydaktycznych) naszego szkolnictwa, które wszelką wiedzę traktuje *de facto* jako „wiadomości o...”, a nie jako treść kultury i cywilizacji, w której nauczyciel i uczeń bezwzględnie uczestniczą, niezależnie od tego, czy są tego świadomi, czy nie i czy tego chcą, czy nie. Wiedza nie jest zatem traktowana jako treść ludzkiego życia i nie jako zbiór-zespół-system konkretnych zadań wychowawczych, którym podołać mają zarówno uczeń, jak i jego nauczyciel. A przecież „wiedza” jako składnik osobowości nie może być w życiu traktowana tak samo jak „wiadomości”, które nam się dostarcza, które zdobywamy, które są nam po coś potrzebne lub potrzebne nie są. Z sumy wiadomości nie powstaje jeszcze wiedza. Można mieć bardzo wiele wiadomości, a nie być wcale mądrym. Nie ma bowiem mądrości bez wiedzy jako wartości życia. Z twierdzenia: „wartość życia dla nas to tyle, co wartość naszego życia” wynikać może rola treści i norm humanistycznych jako składników przekształcających wiadomości i doświadczenia życiowe człowieka w wiedzę. Te treści i normy stwarzane i realizowane przede

wszystkim przez sztukę, ale również i przez naukę oraz życie społeczne i technikę, stają się siłami aktywizującymi naszą wyobraźnię, a przez to intensyfikującymi nasze życie i nas dla życia. Nasuwa się tu konieczność przypomnienia „trzech rzeczywistości”⁸. W każdej z nich sens życia jest czymś innym. W rzeczywistości ludzkiej psychiki sens życia ma znaczenie indywidualnego „poczucia”, które właściwe jest dla jednostki działającej. Dzięki temu poczuciu tworzy się indywidualna wartość życia. W rzeczywistości zewnętrznych stosunków z sobą samym, z innymi i ze światem sens życia wynika z porozumienia, jakie objawia się we współżyciu człowieka z człowiekiem, w koegzystencji z przyrodą i społeczeństwem. W świecie idei i wartości człowieka sens życia jest kategorią porządkującą to, co – będąc dzieckiem określonej kultury – człowiek w swoim życiu przeżywa, tworzy i osiąga. Tak powstaje, wyrastając z podłoża określonej kultury, to, co ogólnoludzkie.

Życie Humanisty przebiega co najmniej w tych trzech rzeczywistościach, gdzie sens życia jawi się poprzez **poczucie, porozumienie, porządkowanie**. Płaszczyzny te są oczywiście jednością. Ale zrozumienie tej jedności wymaga wysiłku i czasu. Tylko wówczas wiadomości będą przyczyniały się do powstawania wiedzy osobistej. Nie bez racji Arystoteles pisał, iż nie może być szczęśliwy ten, kto żyje zbyt krótko. Bowiem to nikt inny jak właśnie konkretny człowiek poznaje ten świat – i dopiero musi go poznać, wchłonąć, włączyć się, przeżyć; musi walczyć, cierpieć, kochać, ginąć – dopiero wtedy człowiek i świat zaczynają tworzyć jedność. Jedność ta nie jest „prostym istnieniem”,

⁷ Vide: Dewey J. (1975), *Sztuka jako doświadczenie*, Wrocław, p. 308.

⁸ Vide: Sztylka A., *Jak stawać się Humanistą*, op. cit., p. 23–46.

jest ona bowiem dążeniem do odtworzenia i do stworzenia na nowo świata w sobie samym. Charakter tej jedności nie jest tylko ogólny. Ma przede wszystkim wymiary osobiste. Zatem poczucie wartości istnienia, wartości życia, powstaje i wynika najpierw nie z ontologicznej, ogólnej, lecz dopiero z gnoseologicznej, osobistej jedności ze światem. Wychodząc z założenia, że „sens życia” nie jest szczegółową cechą życia, lecz najogólniejszą w swoim rodzaju kategorią to życie porządkującą, twierdząc, za Henrykiem Elzenbergiem⁹, że życie ludzkie powinno zawierać jakąś cechę lub cechy inne niż „sensowność”, a zarazem istotne z punktu widzenia określonego systemu wartości, i że o ile ten warunek spełnia, **jest** sensowne i równocześnie **ma** sens. W tym aspekcie „posiadanie” owych cech umożliwia sensowne „bycie”, a zatem nie występuje w takim życiu przeciwieństwo między tym, jakim się jest,

⁹ Elzenberg H. (1966), *O różnicy między pięknem a dobrem* [in:] idem, *Wartość i człowiek*, Toruń, p. 15–23: „Przez przymiotnik «wartościowy» rozumiem «taki, jaki powinien być», czyli [...] «posiadający cechę (albo cechy), którą (które) posiadać powinien» [15]. Jednak przedmiot powinien posiadać jakąś cechę [...] (albo więcej takich cech) [...] inną niż wartość [15]. Cechy te to owe cechy «wartościotwórcze» [15]. Wyrażenie powinien Elzenberg stosuje w [...] zasadniczym i «kategorycznym» znaczeniu, w jakim się go używa w etyce i aksjologii [16]. Jeżeli istnieje w języku osobny termin **piękny** dla przedmiotów wartościowych kontemplowanych lub które kontemplowane być mogą, to chyba tylko dlatego, że [...] kontemplacja jest jedną z naturalnych i nieprzypadkowych postaw człowieka wobec przedmiotu wartościowego [21]. Jeżeli więc «dobry» ma znaczyć coś mniej więcej takiego jak «wartościowy», to musi tu chodzić o chcenie w stosunku do wartości również nieprzypadkowe [22]. A więc «chcieć» nie będzie tu mogło znaczyć [...] «chcieć osiąść na własność» [...], gdyż to [...] jest w stosunku do wartości tego przedmiotu w sensie aksjologicznym – tzn. do tego, że jest on taki, jaki powinien być – okolicznością tak samo przypadkową, jak szerokość geograficzna [22]. Istnieją natomiast pojmowania słowa «osiąść» [...] także jako [...] «w pełni przeżyć kontemplacyjnie» [22]. Stąd wartościowy może tu oznaczać «wartościowy i taki, który ja chcę przeżyć kontemplacyjnie» [22]. W takim ujęciu «dobrem jest wartość, co do której [...] pragnę, by dla mnie stała się pięknem» [22]. Przedmiot wartościowy jest to więc nie tylko przedmiot «taki, jaki powinien być», ale zawsze również przedmiot «taki, jaki istota rozumna i obdarzona wolą powinna chcieć, żeby był» – tylko że ta druga cecha, jako pochodna, przy definiowaniu wartości nie potrzebuje być podawana [23].

a tym, co się posiada. Z kolei przeciwieństwo między **być** a tym, co się w życiu **czyni**, jak się żyje – jakie jest działanie jednostki, jest bardziej złożone. Ale tu z pomocą przychodzi twierdzenie, że kategoria sensu życia w życiu realnym jednostki czy społeczeństwa ma charakter procesu, pewnego „ciągu”. Ona trwa i jawi się jako poszukiwanie sensu. Zatem owe cechy, których obecność jest w ludzkim życiu, z punktu określonego systemu wartości, warunkiem życia wartościowego, czyli tak rozumując – sensownego, w realnym życiu ukazują się przez pryzmat ludzkich dążeń. Występują zawsze w związku z pewnymi ideami przyświecającymi życiu człowieka, nadającymi sens ludzkim dążeniom. Tak więc wartości te, stanowiące o sensie życia, mają, podobnie jak sama kategoria sensu, charakter dynamiczny. Stanowią tym samym podstawowe, zasadnicze – z punktu widzenia danego systemu wartości – odpowiedzi na pytanie: co czynić, aby sensownie być? Dlatego gnoseologiczna, indywidualna płaszczyzna nie wystarcza dla opisu i zrozumienia trwałych wartości humanistycznych jako kategorii sensu. Potrzebna jest perspektywa przekraczająca zarówno jednostkowy, jak i zbiorowy, systemowy charakter poszukiwań wartości życia.

Odpowiedź na pytanie „czym jest sens życia?” okazuje się więc złożona. Jeśli spytamy, co to jest **sens życia człowieka**, będziemy próbowali odpowiedzieć na to w kategoriach życia jednostki, a zatem w świetle wartości życia z jednostkowego punktu widzenia. To jest problematyka światopoglądu. Gdy spróbujemy dowiedzieć się, na czym polega **sens ludzkiego życia**, wtedy będziemy poszukiwać sensu ludzkiej wspólnoty, sensu wynikającego ze współżycia między ludźmi, sensu w świetle zbiorowości społecznej. I wówczas

zajmiemy się badaniem etyki społecznej, wzorców zachowań, stylu życia, aspiracji społecznych itd. Gdy wreszcie spytamy o **sens życia w aspekcie idei życia** – będziemy musieli tym samym odpowiedzieć na pytanie o sens człowieczeństwa. Sensu życia poszukamy w trwałych wartościach ludzkiego życia, uniwersaliach, w tradycji kulturowej, antropologii, historii kultury i historii idei, w wymiarach filozoficznych. Sens życia człowieka rzeczywistego w aspekcie cech człowieka prawdziwego wyznaczany jest przede wszystkim przez stan aktualności wymiaru „trzeciego”, czyli idei życia, dla wymiarów pozostałych – a więc obecnością trwałych wartości humanistycznych jako czynnika pośredniczącego między prawdą o rzeczywistości możliwej a stanem aktualnym rzeczywistości. Oto punkt widzenia przyjęty w toku tych rozważań. Obecnie spróbuję ten punkt wyjaśnić jeszcze dokładniej.

Samorealizacja humanistyczna

Analiza sensu ludzkiego życia prowadzona na płaszczyźnie historyczno-kulturowej ukazuje to zagadnienie jako poszukiwanie przez ludzi racji bytu rzeczywistości, w której żyją, i wartości własnego życia w tej rzeczywistości. Tym, co ludzi łączy w poszukiwaniu sensu istnienia, są pewne idee i wynikające z tych idei dążenia. Z różnic między tymi ideami wynika różnorodność ludzkich dążeń. Lecz to nie miejsce na opisywanie, jak to ludzie w różnoraki sposób poszukują sensu swojego życia i jakie cele życiowe sobie i innym stawiają, tego typu dociekania to przedmiot zainteresowania psychologów społecznych, socjologów, historyków i pisarzy. W tym rozważaniu chodzi o w miarę trafną i zwięzłą odpowiedź na pytanie: **jak stawać się Humanistą?**

Niezbędne w poszukiwaniu sensu życia jest dokonywanie **określonych wyborów życiowych**. Dokonanie określonego wyboru jest w tym świetle indywidualną, społeczną i kulturową próbą odpowiedzi na pytania, jakie przed nami stawia życie; jest wysiłkiem, aby odpowiadając na takie pytania, nadać swemu życiu określony sens. I tu trzeba stwierdzić, że z punktu widzenia **określonego systemu wartości** – wśród owych wyborów są takie konkretne posunięcia, których dokonywać trzeba, i są takie sfery wartości, których wybór umożliwia z kolei większą dowolność.

Jakich zatem wyborów dokonywać trzeba? Takich, które wyzwalają w człowieku zdolność do życia w sposób wartościowy. A nie może żyć wartościowo ten, którego czynami kieruje głównie przypadek, a nie rozum. Stąd konieczność przyjęcia określonej strategii w każdym życiu rozumnym. W systemie wartości narodzonych w kulturze śródziemnomorskiej nawet natchnienie, ów „boski” pierwiastek twórczości, nie jest przypadkiem, a coś dopiero gdy mowa o światopoglądowych czy etycznych aspektach życia. Dobrym dowodem na słuszność tego stwierdzenia jest wizerunek życia rozumnego przedstawiony w *Etyce nikomachejskiej* Arystotelesa. Analiza „dzielności etycznej” jako kryterium rozumności życia ujawnia istnienie konieczności dokonania pewnych wyborów w tym celu, aby nasze życie miało choćby szansę stawać się życiem wartościowym. Oto właśnie problem głównych zasad wyboru wartości¹⁰.

Analiza rozważań wybitnych myślicieli i filozofów potwierdza założenie, że istnieją pewne posunięcia o charakterze koniecznym, jeżeli życie

¹⁰ Vide.: Sztylka A., *Podstawy humanistycznej sztuki życia*, op. cit., p. 41–53.

ludzkie ma być życiem zgodnym z humanistycznym systemem wartości, a zarazem istnieniem indywidualnie dodatnio wartościowym. Przede wszystkim życie takich ludzi ma być samorealizacją humanistyczną, a nie być budowanym jako kariera wertykalna. Życie jako samorealizacja jest ciągłym, permanentnym wybieraniem własnego życia właśnie jako samorealizacji, a nie kariery. W takim życiu „być” jest oczywiście zawsze sprawą najważniejszą, ale jako „**być z**”, „**być wspólnie**”, dążyć ku wartości człowieka. Nie znaczy to, aby – poza przypadkami skrajnymi – „mieć” nie zawierało tu żadnej pozytywnej wartości. Wprost przeciwnie. Ale „mieć” jako czynnik o charakterze wertykalnym w samourzeczywistnieniu, czyli w urzeczywistnieniu człowieka autonomicznego, oznacza dla Humanisty wartość wyłącznie użytkową, wartość pochodną jakiegoś „bycia”: bycia pełniejszą osobowością, bycia człowiekiem o lepszych perspektywach własnego rozwoju, życia dla innych ludzi, którzy są mu bliscy teoretycznie bądź ideacyjnie jako **ludzy**, a mogą być również praktycznie bliżsi – we wspólnym dążeniu do podnoszenia jakości istnienia. Samorealizacja tak rozumiana wyznaczałaby zatem pewien ogólny profil dążeń ku lepszemu życiu, stanowiąc emocjonalno-orientacyjną podstawę **zasadniczych ustosunkowań** wobec istnienia świata, siebie, ludzi, żywych istot, tworców natury i kultury, wytworów ludzkiej pracy. Lecz tu druga konieczność: konieczność określenia, co to znaczy „dążyć ku lepszemu życiu?” Odpowiedź brzmi: życiu „lepszemu”, czyli bardziej wartościowemu z punktu widzenia humanizmu jako określonego systemu wartości i zasad oraz sposobów wartościowania. Samorealizacja jako taka skupia w sobie dynamizmy „naturalne”, takie

jak **cechy osobiste (indywidualne)** jednostki rozwinięte dzięki dziedzictwu genetycznemu oraz kulturowemu i przekształcone czy ukształtowane przez środowisko. Następnie dotyczy zastanych przez rodzącą się jednostkę i wpajanych celowo bądź mimowolnie konkretnych regulacyjnych **norm społeczno-historycznego ethosu**, które mogą sprzyjać bądź nie sprzyjać rozwojowi konkretnej indywidualności czy budowaniu wartościowych humanistycznie stosunków międzyludzkich, ale które zawsze tworzą tzw. etykę życia codziennego i ukazują – odciskając swe piętno na jednostce i grupie – jak osiągać istotne, bo uważane przez społeczeństwo swojego czasu za ważne, cele życiowe. Wreszcie samourzeczywistnienie za swą podstawę ma również pewne **idee** traktowane społecznie jako **naczelne**, w tym również **modele życia** uznawane w tym danym społeczeństwie za **wartościowe**. Niemniej idee te oraz wspomniane modele nie dają się sprowadzić do „etyki życia codziennego”, wykraczają bowiem swoim zasięgiem poza lokalne społeczeństwo ku kulturze, która stanowi normatywną wizję prawdziwej rzeczywistości, wizję tak zwaną „oczywistą”, czyli nie zawsze uświadamianą i przez to w swych „zastosowaniach” nie zawsze jednoznaczną.

Te trzy składowe samourzeczywistnienia: cechy osobiste, normy społeczne i idee kulturowe to są tak zwane **wartości zabezpieczające** samorealizację, ale nie stanowią one jeszcze tego samourzeczywistnienia, które określam mianem „humanistycznego”. Humanizm życia wymaga ustawicznego przekraczania tych wartości jako określonych barier, które zostały nam postawione przez historię i biologię naszego rozwoju.

Udowodnił to zresztą już Kazimierz Dąbrowski¹¹. Ale humanizm jako sens życia wymaga także przekraczania barier wyznaczanych nam przez etykę i obyczajowość społeczeństwa oraz czas, w którym przyszło nam żyć, i wreszcie przez dotyczącą nas, bo także ku nam skierowaną, interpretację ideałów mających charakter ideologiczny, polityczny, religijny oraz w ogóle – systemowy. Ta skierowana ku nam „zewnętrzna” interpretacja ideałów i idei jest nie tylko komentarzem stosowanym wobec określonych wartości. Jest również – i to może przede wszystkim – całokształtem prezentacji idei i ideałów, uwarunkowaną społeczno-ekonomiczno-geograficzno-religijnie i politycznie **samowolą** systemu wobec potencjalności rozwoju każdego człowieka jako jednostki i jako grupy. Właśnie w tym głębokim sensie należałoby przecież rozumieć to przejmujące stwierdzenie Antoine’a de Saint-Exupéry’ego: „w każdym z nas został Mozart zabity”. Na każdy system samorealizująca się jednostka odpowiada tworzeniem **osobistej struktury światopoglądowej** – strategii życia, a następnie szczególnej pragmatyki

jej stosowania. Humanizm konsekwentny jako generalna orientacja życia jest więc zawsze takim odniesieniem światopoglądowo-moralnym, które wymaga stałej reorganizacji życia rzeczywiście prowadzonego, wymaga przekraczania barier ustanawianych przez własny rozwój biologiczny, środowisko społeczne i dogmatyczne elementy kultury. Humanizm oznacza równocześnie ustawiczną walkę o odzyskanie praw do bycia prawdziwym człowiekiem, wymaga ciągle ponawianego współtworzenia prawdy o człowieku w warunkach rzeczywistego bytowania. Przekraczanie barier rozwojowych nie odbywa się zatem w jakimkolwiek, ale właśnie w **określonym** kierunku. Tak rozumiane urzeczywistnienie humanistyczne jest dążeniem do godności życia, do budowania wspólnoty ludzi żyjących z wyboru, a nie głównie z przypadku; jest dążeniem do tworzenia nowych, prawdziwych wartości w rzeczywistych układach międzyludzkich i kulturalnych odniesień; jest ukochaniem tego, co ludzkie; jest cierpieniem prowadzącym do samorealizacji, do tego, co jednocześnie moralnie ludzkie i egzystencjalnie elementarne. A w tym wszystkim humanizm wyraża pewną prostotę życia i wierność istnieniu prawdziwie człowieczemu, gdy postuluje dążenie do szczęścia. Takie więc wartości, jak godność, wspólnota, tworzenie, miłość, cierpienie, prostota i wierność oraz dążenie do szczęścia nazywam **normatywami samorealizacji humanistycznej**¹² i traktuję jako podstawowe kategorie sensu życia człowieka jako Humanisty. Czy są to kategorie jedyne? Myślę, że na pewno nie. Istnieje jeszcze wiele ważnych idei sensu. Ale myślę równocześnie, że są to kategorie

¹¹ Dąbrowski K. (1979), *Dezintegracja pozytywna*, Warszawa, p. 66–67: „musimy zapytać, co w rozwoju winno być poddane dezintegracji pozytywnej; jakie funkcje powinno się rozluźniać i dezintegrować. Istnieje chyba tylko jedna odpowiedź, mianowicie – funkcje niższe [66]. Rozwój nie może być stałym podtrzymywaniem „status quo”, nie może być stabilizacją, homeostazą, przystosowaniem do przeciętnej rzeczywistości. Przeciwnie – musi być przekraczaniem tej rzeczywistości, przekraczaniem poziomów niższych na korzyść wyższych. Rozwój nie może być tylko zmianą faz; musi być zmianą poziomów [66]. Ciągłe przystosowywanie się do codziennej rzeczywistości nie jest wyrazem postawy autentycznie ludzkiej. Wyższą postawę wyraża prospekcja, przewidywanie, planowanie przyszłości. Ale w tym planowaniu przyszłości musi być wizja własnego rozwoju i rozwoju innych, z uwzględnieniem starości, choroby i śmierci [66]. Nasze ludzkie zadania nie polegają na automatycznym poddawaniu się prawom okresów rozwojowych, a więc okresów dojrzewania, dojrzałości i dekadencji starczej, czy też na nieprzemyślanych automatycznych protestach przeciw nim, ale na ich analizie, opanowaniu, wprowadzeniu elementów wielopoziomowych, uniezależnieniu się w mniejszym lub większym stopniu od ich prymitywnego nacisku [66–67].

¹² Vide.: Sztylka A., *Podstawy humanistycznej sztuki życia*, op. cit., p. 101–193.

ważne i niezbędne. Zadajmy sobie bowiem pytanie, czy życie Humanisty może być na przykład życiem bez godności? Lub bez tworzenia? Lub bez wierności człowieczeństwu? Bez którejkolwiek z tych centralnych kategorii życie ludzkie byłoby jakimś odstępstwem od tego, co najistotniejsze dla humano-wartościowej samorealizacji. Ale czy tak rozumiane godność, wspólnota itd. mogą być w pełni urzeczywistnione przez konkretnego człowieka? Na pewno nie, takiego wniosku nie uważałbym za prawdziwy. Niemniej przecież można żyć **w imię** godności, wspólnoty, tworzenia itd., starając się o te wartości we własnym osobistym istnieniu, w urzeczywistnianiu innych osób jako jednostek **ludzkich**, wreszcie w tworzeniu dzieł... Słowem – w dokonywaniu wyborów życiowych o tych kategoriach trzeba pamiętać ustawicznie, zawsze mieć je za narzędzie swego intelektu, wreszcie – zawsze stosować je w konkretnej pragmatyce humanistycznej.

Czy zatem każdy człowiek może być Humanistą? Odpowiedź brzmi: tak, o ile żyje w określony sposób. ■

Andrzej Sztylka

Siedlce, Poland

andrzej.sztylka@gmail.com

Keywords: Humanist, philosophy of upbringing

How to become a Humanist: my upbringing philosophy – reflections on the space of humanistic activity

Abstract

With a reference to his theoretical analysis and philosophical-pedagogical practice author, in a socratic way, presents some features of his concept of education.

Emphasizing cognitive and moral subjectivity, author points its connection with issues of acting. He connects position of "becoming a better person, that is, a Humanist" with ontological categories, with a problem of Being. Path of becoming a Humanist leads through common and mutual finding oneself in, so called, humanistic world, which is a field and a result of humane achievements in philosophy, science, art, technics, social life and politics. Another factor of becoming a Humanist is a choice of life as self-realization, which is completely different from career. Third factor is a requirement of tri-reality, where person's inner world, a world of facts and empirical events and world of values manifested in culture and civilization are co-dependent, yet objectively existing realities.

Despite, yet thanks to existing conditions, a role of subject, active attitude to surrounding reality, tutelary, understanding and creative role is underlined. "Consequent humanism", that comprehended shows basic category of "way of life" in which essential and existential factors are connected.

Andrzej Sztylka, PhD, University of Natural Sciences and Humanities in Siedlce

Problemy wychowawcze w łódzkich szkołach średnich w latach I wojny światowej. Wybrane zagadnienia

Aneta Stawiszyńska

Łódź, Polska

Anetas83@wp.pl

Słowa kluczowe: Łódź 1914–1918, szkolnictwo łódzkie 1914–1918

Wybuch I wojny światowej, a także zmiany w społeczeństwie, jakie zaszły po zajęciu miasta przez wojska niemieckie w grudniu 1914 roku, przyczyniły się do zaistnienia zupełnie nowej sytuacji nie tylko w samej Łodzi, ale także w miejscowych szkołach. Pojawiała się zarówno bieda, w nieznanej wcześniej skali, a także nowe prądy polityczne i ideologiczne. Wielu uczniów z młodzieńczym zapałem oczekiwało wskrzeszenia państwa polskiego, będąc jednocześnie gotowymi do czynnej walki w tej sprawie. Wielu z nich aktywnie angażowało się też w działalność różnego rodzaju ruchów politycznych. Kwestie te stawały się powodem opuszczania murów szkolnych przez starsze roczniki uczniów. Coraz silniej zarysowywały się także znaczne rozbieżności ideologiczne między młodzieżą a kadrą pedagogiczną. Analiza materiałów archiwalnych dotyczących wybranych szkół średnich, przechowywanych w Archiwum Państwowym w Łodzi,

tj. np. protokołów posiedzeń Komitetów Pedagogicznych, pozwala zauważyć szkołę targaną wieloma sprzecznościami, a przede wszystkim trudności w porozumieniu się dwóch pokoleń – uczniów i ich wychowawców.

Problemem, z którym dość często stykali się polscy pedagodzy w latach Wielkiej Wojny, było zagadnienie stosunku mniejszości narodowych do sprawy polskiej. Pomimo że polskie szkoły średnie zazwyczaj przyjmowały osoby narodowości niemieckiej czy żydowskiej, to nie starano się jednak wychowywać ich na siłę w duchu polskości. Niepisaną zasadą było jednak oczekiwanie od tychże wychowanków lojalnej postawy wobec tzw. sprawy polskiej. W czasie wojny, kiedy coraz silniej zarysowywały się stanowiska nacjonalistyczne, nie zawsze wiadano, jak postępować z uczniami przejawiającymi negatywny stosunek wobec kwestii polskiej bądź też podkreślającymi swoją odrębność narodową.

Jednym z przykładów wspomnianego konfliktu ideologicznego mogła być sprawa ucznia Józefa Loewiego, uczęszczającego do klasy VII Gimnazjum Zgromadzenia Kupców w Łodzi¹. W zachowanych w zbiorach Archiwum Państwowego w Łodzi aktach szkolnych znajdujemy opis zachowania wspomnianego ucznia podczas obchodów

Aneta Stawiszyńska, doktorantka w Katedrze Historii Polski Najnowszej Instytutu Historii UŁ

¹ Prywatne Gimnazjum i Liceum Męskie Zgromadzenia Kupców m. Łodzi – do 1916 roku 7-klasowa szkoła średnia ogólnokształcąca uwzględniająca nauczanie wiedzy handlowej. Od 1916/7 – 8-klasowa szkoła realna z wydziałem handlowym, vide: Zarzycka U. (1979), *Prywatne Gimnazjum i Liceum Męskie Zgromadzenia Kupców miasta Łodzi. Wstęp do inwentarza*, Maszynopis w zbiorach Archiwum Państwowego w Łodzi, Łódź, p. 2–3.

rocznicy uchwalenia Konstytucji 3 Maja w 1917 roku. Podczas celebracji wspomnianego święta narodowego w synagodze przy ul. Wolborskiej, podobnie jak w roku poprzednim, zgromadzili się uczniowie pochodzenia żydowskiego uczęszczający do polskich szkół średnich². Bezpośrednio po odśpiewaniu pieśni *Boże coś Polskę* obecna na nabożeństwie młodzież z organizacji syjonistycznych³, w tym wspomniany Józef Loewi, zaintonowała hymn syjonistyczny *Nadzieja*⁴. Odśpiewanie tejże pieśni stało się przyczyną ogólnego zamieszania, gdyż obecni w synagodze uczniowie należący z kolei do propolskich organizacji żydowskich, takich jak chociażby „Żagiew”⁵ czy Organizacja Drużyn Skautowych

im. Tadeusza Kościuszki⁶, w odpowiedzi przystąpili do odśpiewania *Roty*. Wywołane zamieszanie przyczyniło się w ocenie pedagogów do „nastroju profanującego uroczystość”. Już w kilka dni po zajściu odbyło się nadzwyczajne posiedzenie Komitetu Pedagogicznego, na którym miano zdecydować o dalszym losie uczniów. Podczas posiedzenia Rady Pedagogicznej intonację hymnu syjonistycznego uznano za obrazę polskich uczuć patriotycznych⁷. Wszyscy zebrani nauczyciele byli zgodni co do tego, że Józef Loewi to uczeń o silnym charakterze, któremu szkoła nie zdołała wpoić ducha polskości. Problemem była przede wszystkim kwestia ewentualnej kary. Temat ten był żywo omawiany przez kadrę pedagogiczną. Profesor Bronisław Knothe⁸ stał na stanowisku, że Loewiego nie należy karać, gdyż w tym przypadku musiałaby być to kara nadzwyczaj surowa. Po jej wymierzeniu uczeń stałby się w oczach kolegów dzielącym jego poglądy niejako „męczennikiem idei”. Pedagog podkreślał jednak, że w murach polskiej szkoły

² We wspomnianej szkole istniał zwyczaj celebrowania rocznic narodowych w świątyniach wyznań, do których przynależeli uczniowie. Czasem wychowankowie modlili się w szkole. Uczniowie ewangelicy modlili się w kaplicy szkolnej, podobnie jak ich katolicki koledzy, lecz w różnych salach. Młodzież żydowska uczestniczyła zwykle w nabożeństwach w synagodze przy ul. Wolborskiej. Podobne zwyczaje panowały w pozostałych łódzkich szkołach średnich, vide: Archiwum Państwowe w Łodzi (dalej: APŁ), *Prywatne Gimnazjum i Liceum Męskie Zgromadzenia Kupców miasta Łodzi* (dalej: PGiLMZKmŁ), sygn. 126, k.127, *Protokół obchodów rocznicy uchwalenia Konstytucji 3 Maja*; ibidem, *Gimnazjum Męskie A. Zimowskiego* (dalej: GMAZ), sygn. 30, k. 20, *Protokół Rady Pedagogicznej z dn. 7 V 1916 roku*.

³ Syjonizm – ruch społeczny i polityczny zapoczątkowany przez Teodora Hertzla pod koniec XIX wieku, dążący do budowy państwa żydowskiego na terenie Palestyny. Zwolennicy ruchu nawoływali do przesiedlania się ludności żydowskiej na te tereny, vide: Pajewski J. (1971), *Historia powszechna 1871–1918*, Warszawa, p. 69.

⁴ Hymn *Nadzieja* (hebr. *Hatikva*) – pieśń autorstwa galicyjskiego Żyda, Naftaliego Herca Imbera, który w 1882 roku wyemigrował do Palestyny. Hymn wyraża pragnienie utworzenia państwa żydowskiego. W 1897 roku utwór stał się hymnem Światowej Organizacji Syjonistycznej. W 1948 roku *Nadzieja* stała się nieoficjalnym hymnem Państwa Izrael. W 2004 roku została zatwierdzona przez Kneset jako hymn oficjalny, vide: Chwalba A. (2000), *Historia Polski 1795–1918*, vol. 3, Warszawa, p. 525.

⁵ Związek Młodzieży Polskiej Pochodzenia Żydowskiego „Żagiew” – organizacja założona w 1915 roku w Warszawie; związana z żydowskim środowiskiem asymilacyjnym; w czasie okupacji niemieckiej prześladowana ze względu na swój niepodległościowy i propolski charakter; członkowie organizacji w listopadzie 1918 roku, razem z młodzieżą polską, brali udział w akcji rozbrajania Niemców; „Żagiew” wydawał w latach 1916–1920 oraz 1926–1927 pismo o tej samej nazwie, głoszące idee krzewienia patriotycznych tradycji Żydów polskich oraz asymilacji młodzieży żydowskiej; w 1924 roku organizacja

weszła do Zjednoczonego Związku Akademickiej Młodzieży Zjednoczonej, vide: Borzymińska Z., Żebrowski R. (2003), *Polski słownik judaistyczny*, vol. 2, Warszawa, p. 839, 850; Jurek K. (1986), *Organizacja skautowa młodzieży żydowskiej „Harczerz Polski”*. Przyczynek do problematyki mniejszości narodowych w ZHP, „Harcerstwo”, no. 6, p. 35.

⁶ Organizacja Drużyn Harcerskich im. Tadeusza Kościuszki – żydowska organizacja harcerska działająca pod patronatem „Harcerza Polskiego”, grupująca młodzież w wieku od 12 do 21 lat; organizacja miała propolski charakter, vide: APŁ, GiLMZKmŁ, sygn. 293, k.2-5, pismo stowarzyszenia „Harczerz Polski” do dyrektorów szkół średnich z dn. 25 I 1917 roku; „Harczerz Polski”, *Jednodniówka drużyn skautowych im. T. Kościuszki w stuletnią rocznicę zgonu ich patrona*, Łódź 1917.

⁷ APŁ, PGiLMZKmŁ, sygn. 19, k.nlb, *Protokół posiedzenia Rady Pedagogicznej z dn. 2 VI 1917 roku*.

⁸ Bronisław Knothe (1881–1957) – nauczyciel historii, absolwent Wydziału Filologicznego UJ, autor wielu publikacji o charakterze patriotycznym, np. wydawanych z okazji rocznic narodowych; w latach 1922–1927 poseł na sejm, vide: APŁ, PGiLMZKmŁ, sygn. 931, k. 9, Spis nauczycieli; Majewski P., Kunert A. K., Mazur G. (2005), *Posłowie i senatorowie Rzeczypospolitej Polskiej 1919–1939. Słownik Biograficzny*, vol. 2, Warszawa, p. 129.

nie powinno być miejsca dla idei syjonistycznych. Podobnego zdania był prof. Adamowicz, który wzięwszy udział w dyskusji, podkreślił, że syjonizm jest groźny dla odbudowującego się państwa polskiego i nie należy w przyszłości przymykać oczu na podobne zachowania. Wobec braku konkretnych wniosków co do formy ewentualnej kary, prof. Wolanowska zaproponowała, aby w przyszłości zrezygnować z udziału pedagogów szkoły w obchodach świąt państwowych w synagodze. Wstępnie postanowiono ukarać Józefa Loewiego oraz pozostałych uczniów „Handlówki”, biorących udział w zająciach, naganami⁹.

Jedną z bardziej zapalnych kwestii w ówczesnych szkołach średnich była działalność harcerska. O ile w czasach carskich była ona zakazana i rozwijała się w konspiracji, to w czasie okupacji niemieckiej nastąpił znaczny rozwój skautingu, który mógł rozwijać się oficjalnie – władze niemieckie godziły się na tego rodzaju działalność i wydawały stosowne pozwolenia na zakładanie kolejnych drużyn¹⁰. Rozwój ruchu skautowego nie wzbudzał jednak entuzjazmu wśród dyrektorów łódzkich szkół średnich. Wśród argumentów przeciwnych skautingowi przeważały te dotyczące możliwości zaangażowania sympatyzującej z harcerstwem młodzieży w politykę Legionów Polskich. Nie było to twierdzenie bezpodstawne, gdyż większość instruktorów harcerek była związana była z obozem niepodległościowym¹¹. Młodzież wstępująca do harcerstwa w pierwszych miesiącach wojny angażowała się m.in. w pracę poczty skautowej, stanowiącej integralną część

Poczty Polowej Legionów Polskich, przenoszącej listy z terenów okupacji austriackiej. Skauci łódzcy przenosili korespondencję na trasie Łódź – Piotrków Trybunalski¹². Harcerze uczęszczający do łódzkich szkół wstępowali też do utworzonej w sierpniu 1915 roku Kompanii Skautowej Legionów Polskich. Kompania, na czele której stanął skaut-legionista Mieczysław Buła-Nabielak, została sformowana w składzie 6 Pułku Piechoty Legionów. Formacja ta poniosła duże straty m.in. w bitwach nad Styrem, pod Maniewiczami i Kostiuchnowką, co przesądziło o jej rozwiązaniu jesienią 1916 roku¹³.

Wśród najbardziej zagorzałych przeciwników harcerstwa znalazł się nauczyciel biologii, a zarazem dyrektor Gimnazjum Towarzystwa „Uczelnia”¹⁴, Jan Czeraszkiewicz¹⁵. W swoim wywodzie *Szkoła a harcerstwo*, opublikowanym na łamach „Nowego Kuriera Łódzkiego”, dowodził, że „[...] Skauting od chwili narodzin u nas stał się

¹² Czernik M. (1996), *Łódzkie poczty podczas I wojny światowej*, Wrocław, p. 54.

¹³ Jurek K. (1985), *Łódzkie okręgi Polskiej Organizacji Skautowej w latach 1915–1916*, „Harcerstwo”, p. 54.

¹⁴ Prywatne Gimnazjum Towarzystwa „Uczelnia” – szkoła uruchomiona w 1906 roku jako gimnazjum męskie. Realizowała program szkoły średniej filologicznej, absolwenci mieli możliwość kontynuowania nauki w szkołach wyższych. Placówkę upaństwowiono w 1919 roku w związku z jej problemami finansowymi; obecne Liceum Ogólnokształcące im. M. Kopernika w Łodzi, vide: Baranowski K., Błaszczak W., Jałmużna T. (1973), *Z dziejów Liceum im. Mikołaja Kopernika* [in:] *Z dziejów Gimnazjum i Liceum Mikołaja Kopernika*, Łódź, p. 5–20.

¹⁵ Jan Czeraszkiewicz (1867–1924) – absolwent prawa na UW, od 1906 dyrektor Szkoły Handlowej w Zgierzu, w latach 1912–1924 dyrektor Gimnazjum Towarzystwa „Uczelnia”, współwydawca „Entomologa Polskiego”, od 1912 prezes Łódzkiego Oddziału PTK, w marcu 1916 roku po raz kolejny został wybrany prezesem, vide: Kozanecki Z. (1979), *Powstanie łódzkiego Oddziału PTK i jego pierwsi działacze* [in:] Hempel K. (ed.), *70 lat społecznej turystyki i krajoznawstwa w woj. łódzkim*, Łódź, p. 70; „Nowy Kurier Łódzki” (dalej: NKŁ) 4 III 1916 no. 63, p. 3; Skorek H.W. (2001), *Jan Czeraszkiewicz (1867–1924)* [in:] Jałmużna T. (ed.), *Rola szkolnictwa Łódzkiego w tworzeniu dziedzictwa kulturowego Łodzi w XX wieku. Tradycje i współczesność łódzkich szkół średnich*, Łódź, p. 192; Felisiak P. (ed.) (1987), *Słownik biologów polskich*, Warszawa, p. 114.

⁹ APŁ, PGiLMZKmł, sygn. 19, k.44, *Protokół posiedzenia Rady Pedagogicznej z dn. 11 V 1917 roku*.

¹⁰ Szerzej na temat działalności łódzkiego harcerstwa przed wybuchem wojny: Jurek K. (1994), *Łódzki tajny skauting w latach 1908–1914*, „Rocznik Łódzki”, passim.

¹¹ Jurek K. (2006), *Lilijka i łódka. Historia harcerstwa łódzkiego do 1939 roku*, Łódź, p. 23.

szkołą konspiracji". Krytyce poddawał też zaangażowanie polityczne instruktorów, którzy mogli zaszczerpić je młodzieży¹⁶. Pedagog podkreślał również bezkrytyczne naśladownictwo angielskich założeń skautingu, które według niego miało być niedostosowane do polskich warunków. Kolejną wadą istniejącego systemu pracy skautowej według Czeraszewicza był brak podziału zasad wychowawczych na te dla chłopców i te dla dziewcząt. Autor serii artykułów podawał też liczne przykłady nagannej postawy moralnej skautów, a także absurdalne w jego ocenie „dobre uczynki”, które skauci byli zobligowani wpisywać co dzień do specjalnych dzienniczków (np. „Otworzyłem drzwi służącej, gdy niosła mi obiad”)¹⁷. W ocenie pedagoga nie tylko polska młodzież, ale i całe ówczesne społeczeństwo nie dorosło do idei proponowanych przez prekursora ruchu skautowego, Roberta Baden-Powella.

W niektórych szkołach zwracano uwagę na niewłaściwe zachowanie uczniów związanych z ruchem skautowym. W 1917 roku w Gimnazjum Zgromadzenia Kupców odnotowano przypadek przyścia przez jednego z wychowanków do szkoły w mundurze harcerskim, rozpiętym pod szyją, a także z przytroczonym do wspomnianego stroju nożem. Zachowanie chłopca skłoniło pedagogów do dyskusji na temat pojawiania się uczniów w murach szkoły w takim stroju¹⁸.

¹⁶ W artykule czytamy: „[...] A ileż to razy posługiwano się młodzieżą skautową na wiecach politycznych, zmuszając ją do przysłuchiwania się brudnym wymysłom i obelgom, wywleczonym jak kubły pomyi, na głowy swoich przeciwników. Czy sceny nienawiści partyjnej, sprawy zakulisowe z życia prywatnego i publicznego, brudy i insynuacje wzajemne – miałyby być szkołą ćwiczenia się w cnotach obywatelskich młodzieży skautowej? [...]”, vide: NKŁ 12 III 1918 no. 69, p. 3.

¹⁷ NKŁ14 III 1918 no.71, p. 2, ibidem 15 III 1918 no.72, p. 2; ibidem 16 III 1918 no. 75, p. 3.

¹⁸ APŁ, PGiLMZKmŁ, sygn. 127, k. 40-42, *Protokół posiedzenia Komitetu Pedagogicznego z dn. 23 IV 1917 roku*.

Podobnie nieprzychylną postawę przyjęły dyrekcje łódzkich gimnazjów w związku z wydanym w 1917 roku nakazem Naczelnej Komendy ZHP, nakładającym na skautów obowiązek noszenia krzyży harcerskich także w szkołach¹⁹.

Większość pedagogów, wobec niemożności wyeliminowania ruchu skautowego ze szkół, dążyła do takiego stanu, by harcerstwo było podporządkowane tzw. Patronatom, składającym się z przedstawicieli nauczycieli i rodziców. Stąd też w związku z rozbiem miejscowego harcerstwa na dwie organizacje: Związek Harcerstwa Polskiego oraz Łódzki Związek Harcerzy Polskich, miejscowe szkoły znacznie przychylniej patrzyły na działalność ŁZHP, gdzie Patronat stanowił najwyższą władzę. Pozycję Patronatu można określić jako niezachwianą, ze względu na to, że organ ten działał z woli rodziców²⁰. ŁZHP wystosowało np. w październiku 1916 roku prośbę do dyrekcji Gimnazjum Zgromadzenia Kupców o przyjęcie udziału w Patronacie²¹. W tym samym czasie funkcję wiceprzewodniczącego Patronatu pełnił wspomniany wcześniej Jan Czeraszewicz. Wobec silnej pozycji Patronatu ŁZHP, który poddawał młodzież wszechstronnej kontroli, organizacja ta systematycznie traciła jednak członków, którzy przenosili się do ZHP, gdzie Patronat spełniał jedynie funkcję pomocniczo-doradczą. Ostatecznie w 1919 roku doszło do połączenia ZHP i ŁZHP²².

Niewątpliwie najpoważniejszym problemem, który podzielił uczniów i pedagogów, była kwestia zaciągu starszych roczników do wojska

¹⁹ Jurek K., *Lilijka...*, op. cit., p. 28.

²⁰ Ibidem, p. 25.

²¹ APŁ, PGiLSZKmŁ, sygn.128, k. nłb, *Protokół posiedzenia Rady Pedagogicznej z dn. 30 VII 1917 roku*, Jurek K., *Lilijka...*, op. cit., p. 26.

²² Jurek K. (1986), *Łódzki Związek Harcerzy Polskich (1916–1919)*, „Harcerstwo”, R. XXVIII, p. 36–39.

i uczestnictwa w akcji rozbrajania Niemców w listopadzie 1918 roku. Problem ten był ściśle związany z omawianą wcześniej sprawą działalności harcerstwa. W tym czasie z inicjatywy Naczelnego Inspektoratu Harcerskiego zorganizowano Pogotowie Młodzieży²³, którego zadaniem, o czym informowano za pośrednictwem odezw popierającego akcję Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, było pełnienie wart i patroli, a także służba sanitarna²⁴. Posterunki Pogotowia miały mieścić się w szkołach średnich, co spotęgowało niechęć, jaką żywili dyrektorzy tychże placówek do angażowania się uczniów w tego typu działalność²⁵. Szczególną niechęć pedagogów wywoływała postać skauta, a zarazem Komisarza Mobilizacyjnego POW, Antoniego Olbromskiego, którego oceniano jako niedojrzałego młodzieńca²⁶.

Podczas wiecu zorganizowanego 11 listopada w gmachu Gimnazjum „Uczelnia” przysłała wiadomość o rozbrajaniu Niemców na ulicach miasta. Zebrani harcerze, a zarazem uczniowie wspomnianego gimnazjum, wobec braku broni wyruszyli na miasto uzbrojeni w pręty od drabinek z sali gimnastycznej. W czasie wiecu pojawił się dyrektor J. Czeraszewicz, nakazując uczniom udanie się do domów. Część z obecnych posłuchała pedagoga, większość jednak wzięła udział w akcji rozbrajania okupanta. Harcerzom udało się opanować

magazyny i szpital wojskowy przy ul. Pańskiej (obecnie ul. Żeromskiego), rzeźnię miejską oraz fabrykę konserw²⁷. Podczas nieudanej akcji ataku oddziału POW na Prezydium Policji²⁸ przy al. Kościuszki 14 ranny został członek ZHP, 17-letni uczeń Gimnazjum „Uczelnia”, a zarazem plutonowy POW Stefan²⁹ Linke. Harcerz zmarł kilka dni później w jednym z łódzkich szpitali. Stefan Linke został pośmiertnie odznaczony srebrnym krzyżem Orderu Virtuti Militari. Jego pogrzeb, w którym wzięły udział tysiące mieszkańców miasta, przerodził się w wielką manifestację patriotyczną³⁰.

W pracy Pogotowia na terenie Łodzi włączyło się 254 harcerzy w służbie czynnej oraz 180 w służbie pomocniczej. Działalność Pogotowia Młodzieży trwała do stycznia 1919 roku³¹. Poległych w latach 1914–1920 harcerzy łódzkich upamiętnia tablica w miejskiej katedrze³².

Tuż przed odzyskaniem niepodległości Naczelny Inspektorat ZHP wzywał harcerzy, o ile nie mieli innych ważnych obowiązków, do wstępowania do wojska³³. Obowiązkowi temu mieli podlegać uczniowie klas VII i VIII, zarówno ze szkół miejskich, jak i podłódzkich miejscowości,

²⁷ Jurek K., *Harcerze w wydarzeniach...*, op. cit., p. 32.

²⁸ W miejscu tragedii przy al. Kościuszki 14 zawisła tablica projektu Zygmunta Kowalewskiego upamiętniająca zdarzenie; pierwotna tablica została zniszczona przez hitlerowców podczas II wojny światowej, obecnie wisząca powstała w 1978 roku, vide: Bogalecki T. (1993), *Rozbrajanie Niemców w Łodzi w listopadzie 1918 roku* [in:] Badziak K., Szymczak J. (ed.), *75-lecie odzyskania niepodległości przez Polskę. Materiały z sesji naukowej, Łódź 12 XI 1993*, Łódź, p. 64; Jurek K., *Lilijka...*, op. cit., p. 31; Kempa A., Zawadzka M. (2008), *Tablice pamięci*, Łódź, p. 22; Rachlewski P. (1935), *Zastygły nurt życia. Łódź, która odeszła*, Łódź, p. 83.

²⁹ Niektóre opracowania podają błędnie imię Edward lub Jan.

³⁰ Bogalecki T., op. cit., p. 64; Budziarek M., Łossowski P. (1986), *Zerwane pęta. Usunięcie okupantów z ziem polskich w listopadzie 1918 roku*, Warszawa, p. 145; Rachlewski P., op. cit., p. 221.

³¹ Jurek K., *Lilijka...*, op. cit., p. 32; idem, *Harcerstwo łódzkie w walce o niepodległe państwo polskie* [in:] *75-lecie...*, op. cit., p. 157.

³² Kempa A., Zawadzka M., op. cit., p. 95.

³³ APŁ, MGPT „U” w Ł., sygn. 22, k. 22, Naczelny Inspektorat Harcerstwa Polskiego. Rozkaz L2 z dn. 6 XI 1918 roku.

²³ Pogotowie Młodzieży – organizacja powstała z inicjatywy Naczelnego Inspektoratu Harcerskiego, grupująca młodzież od lat 14, która miała działać w porozumieniu z organami bezpieczeństwa publicznego, vide: Jurek K. (1988), *Harcerze w wydarzeniach listopadowych 1918 roku*, „Harcerstwo”, no. 9, p. 31.

²⁴ APŁ, Męskie Gimnazjum Polskie Towarzystwa „Uczelnia” (dalej: MGPT „U” w Ł.), sygn. 76, k. 23, Pismo Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego do dyrekcji szkół średnich z dn. 11 XI 1918 roku.

²⁵ Nowosielski L. (1987), *Walka z okupantami niemieckimi w 1918 roku i zaciąg ochotniczy do Wojska Polskiego* [in:] Skorek H.W. (ed.), *Gimnazjum i Liceum im. M. Kopernika w Łodzi 1906–1986. Wybór źródeł*, Łódź, p. 77.

²⁶ Jurek K., *Lilijka...*, op. cit., p. 34.

a także uczniowie klas niższych, o ile ukończyli 17 lat. Pedagodzy protestowali przeciwko temu, podkreślając, że może to przynieść katastrofalne skutki nie tylko samej młodzieży, ale i ogółowi społeczeństwa. W ten sposób miało dojść do zaprzepaszczenia starań o karność szkolną młodszych roczników, zaś starszym rocznikom groziłaby utrata ciągłości nauki. Opóźniłaby się także emisja dwóch roczników „wykwalifikowanych naukowo sił”. Według szacunków dyrektorów i nauczycieli w ten sposób „wykolejeniu” uległaby przynajmniej połowa uczącej się młodzieży. Wychowawcy podkreślali też, że ewentualna „danna krwi” zostanie złożona nie dla ratowania ojczyzny, lecz dla partyjnych, bratobójczych walk³⁴. Obawy nauczycieli nie zmieniły jednak postaw tej części młodzieży, która pragnęła zasilić szeregi armii. Dnia 10 listopada grupa ochotników wyruszyła w stronę Piotrkowa³⁵. Skauci łódzcy weszli w skład Batalionu Harcerskiego Wojsk Polskich, pełniącego służbę do kwietnia 1919 roku³⁶.

Masowe wstępowanie wyższych roczników do wojska zdeorganizowało pracę wielu szkół średnich. W listopadzie 1918 roku zawieszeniu uległy zajęcia m.in. w Gimnazjum Filologicznym im. ks. Skorupki³⁷. Mimo ogólnej niechęci kadr

pedagogicznych szkół średnich wobec opisywanego zjawiska liczono jednak, że uczniowie ci powrócą, dlatego np. w Gimnazjum „Uczelnia”, zamiast skreślać ich z list uczniów, postanawiano przyznawać specjalne urlopy tym, którzy zaciągnęli się do wojska³⁸.

Oprócz scharakteryzowanych powyżej problemów wynikających z rozbieżności ideologicznych pomiędzy młodzieżą szkolną a pedagogami, pojawiały się też typowe problemy związane z dyscypliną czy też zachowaniami świadczącymi o braku kultury osobistej uczniów, zarówno na terenie szkoły, jak i poza nią.

W czasie trwania I wojny światowej dochodziło także czasem do zatargów między łódzkimi uczniami a przedstawicielami powszechnie znienawidzonych niemieckich władz okupacyjnych. We wrześniu 1918 roku do dyrekcji Gimnazjum Zgromadzenia Kupców wpłynęła skarga dwóch urzędników niemieckich, którzy twierdzili, że mijający ich na ulicy uczeń szkoły nazwał ich „niemieckimi świniami”. Sprawa ta, po omówieniu podczas posiedzenia Komitetu Pedagogicznego, nie skończyła się jednak wymierzeniem chłopcu kary, gdyż opisane przez urzędników zajście uznano za bardzo mało prawdopodobne i nie dano wiary ich słowom³⁹.

Niekiedy zastanawiano się, w jaki sposób połączyć wymaganą w murach szkolnych kindersztubę z zachowaniem porządku na lekcjach. W Gimnazjum Męskim A. Zimowskiego⁴⁰ w 1917 roku decyzją

³⁴ APŁ, MGPT”U”wŁ., sygn. 3, k. 7, Pismo Rady Opiekuńczej do J. Czeraszkiewicza.

³⁵ Nowosielski L., op. cit., p. 77.

³⁶ Batalion Harcerski – w myśl WW NIH miał grupować wszystkich harcerzy zdolnych do noszenia broni; na czele Batalionu stał por. T. Młodkowski; batalion liczył 3 kompanie strzeleckie oraz 1 kompanię karabinów maszynowych, jego członkowie pełnili zazwyczaj służbę wartowniczą, vide: Jurek K., *Harcerze w wydarzeniach...*, op. cit., p. 32.

³⁷ Prywatne Gimnazjum Męskie im. ks. Skorupki – szkoła założona w 1904 roku przez Mieczysława Witanowskiego jako polskie gimnazjum z wykładowym językiem rosyjskim. W 1915 roku językiem wykładowym w placówce był polski i szkoła działała jako Polskie Ośmioklasowe Gimnazjum Filologiczne. W 1917 roku dyrektorem szkoły został Wacław Davidson, vide: APŁ, Prywatne Gimnazjum Męskie im. ks. Skorupki, sygn. 49, k. 8, Księga pamiątkowa roku szkolnego 1917/1918; Zarzycka U.

(1979), *Prywatne Gimnazjum Męskie im. ks. Skorupki. Wstęp do inwentarza*. Maszynopis w zbiorach APŁ, Łódź, p. 1.

³⁸ APŁ, MGPT”U”wŁ., sygn. 8, k. 25, *Protokół posiedzenia zarządu szkoły z dn. 1 XII 1918 roku*.

³⁹ APŁ, PGiLMZKmŁ., sygn. 129, k. 10, *Protokół Komitetu Pedagogicznego z dn. 2 IX 1918 roku*.

⁴⁰ Prywatne Gimnazjum Męskie A. Zimowskiego – szkoła uruchomiona w 1909 roku (klasy przedwstępne). W 1913 roku przekształcona w 2-klasową szkołę, przemianowaną następnie

Rady Pedagogicznej przyjęto następujący schemat postępowania. W przypadku wejścia do klasy któregoś z nauczycieli bądź też dyrektora szkoły nie powinna wstawać cała klasa, gdyż powodowało to zbyt duże zamieszanie i niekorzystną przerwę w toku lekcji. Zdecydowano więc, że w imieniu klasy powinien wstać jeden wybrany wcześniej uczeń i powiedzieć do osoby wchodzącej: „Dzień dobry Panu”⁴¹.

Kwestia witania się czy też kłaniania pedagogom była też przedmiotem dyskusji podczas posiedzenia Komitetu Pedagogicznego Gimnazjum Zgromadzenia Kupców w grudniu 1916 roku. Omawiano wtedy zachowanie jednego z uczniów klasy siódmej wspomnianej szkoły. Wychowanek przestał kłaniać się jednemu z profesorów, gdyż, jak wyjaśniał, był na pedagoga obrażony. Uczeń wezwany na rozmowę do dyrekcji szkoły wykazał jednak skrucę, co ostatecznie zakończyło sprawę⁴².

Pewne nowe problemy wychowawcze pojawiały się w związku z gwałtownym ubożeniem społeczeństwa łódzkiego. W większości szkół nauczyciele starali się kształtować odpowiednie postawy, choćby takie jak wspieranie potrzebujących. Podczas posiedzenia rady pedagogicznej w Gimnazjum A. Zimowskiego jesienią 1915 roku zdecydowano, że dzieciom z bogatszych rodzin należy delikatnie sugerować, że pieniądze, które otrzymują od swoich rodziców na zakup słodyczy, powinni (o ile sami są syci) przekazywać na

zakup chleba czy obiadów dla uboższych kolegów. Jednocześnie zabraniano jakichkolwiek transakcji finansowych, np. pożyczek między uczniami szkoły⁴³. Podobnie zachęcano uczniów szkoły do przekazywania fantów na loterię towarzyszącą Wielkiej Ogólnokrajowej Kweście „Ratujcie Dzieci”⁴⁴. Popularne wśród bogatszych uczniów było wspieranie biedniejszych kolegów. Tendencje te były też silnie wspierane przez nauczycielstwo. W Gimnazjum A. Rothert⁴⁵ działało Koło Samopomocy „Szkłanka Mleka”, finansowane z cotygodniowych składek zamożniejszych uczennic⁴⁶. W szkołach średnich propagowano też idee spółdzielcze. W Gimnazjum Zgromadzenia Kupców w 1918 roku powstał antykwariat utrzymywany przez działającą w szkole organizację Samopomocy Szkolnej, zajmujący się wymianą podręczników między klasami⁴⁷.

Niektórzy spośród uboższych uczniów posuwali się czasem do kradzieży. W maju 1916 roku jeden z wychowanków Gimnazjum A. Zimowskiego został przyłapany w jednym z łódzkich kościołów na kradzieży pieniędzy z puszek. Grono pedagogiczne, nie znajdując jakichkolwiek

⁴³ APŁ, GMA.Z, sygn. 30, k. 138, *Protokół posiedzenia Rady Pedagogicznej z dn. 29 X 1915 roku*.

⁴⁴ APŁ, GMAZ, sygn. 43, k. 7, *Pismo Łódzkiej Miejskowej Rady Opiekuńczej do dyrekcji Gimnazjum A. Zimowskiego z dn. 18 V 1918 roku*.

⁴⁵ Gimnazjum Angeliki (Anieli) Rothert – pięcioklasowa szkoła założona w 1878 roku. Pierwsza siedziba placówki mieściła się przy ul. Piotrkowskiej 118, skąd przeniesiono ją do gmachu przy al. Kościuszki 71. Od 1906 roku wykładowym językiem w szkole był niemiecki. W 1918 roku szkoła została przekształcona w ośmioklasowe gimnazjum realne z uprawnieniami szkoły państwowej. Od 1922 roku współwłaścicielem szkoły był Bruno Guthke, vide: Woźniak K., (2007), *Łódzkie Gimnazjum Anieli Rothert*, „Ziemia Łódzka”, no. 1, p. 22.

⁴⁶ Vogel H. (1928), *Unser Selbsthilfe Verein* [in:] *Denkschrift anlässlich des 5-jährigen Bestehens des Gymnasiums von A. Rothert 1878–1928*, Łódź, p. 100.

⁴⁷ Głaszcz K. (1978), *Szkoła Zgromadzenia Kupców (1898–1939). Zarys dziejów*. Maszynopis pracy magisterskiej ze zbiorów APŁ, Łódź, p. 73.

na 4-klasowe progimnazjum. Od roku szkolnego 1914/1915 8-klasowe gimnazjum filologiczne. Właścicielem i dyrektorem placówki był Aleksy Zimowski. Szkoła początkowo mieściła się przy ul. Piotrkowskiej 271, od 1917 roku – przy ul. Targowej 85/87. W 1916 roku uczęszczało tu 227 uczniów, vide: Zarzycka U. (1979), *Wstęp do zespołu Gimnazjum Prywatnego Męskiego A. Zimowskiego w Łodzi*. Maszynopis w zbiorach APŁ, Łódź, p. 2–3.

⁴¹ APŁ, GMAZ, sygn. 29, k. nlb, Rozporządzenie szkolne z dn. 15 XI 1917 roku.

⁴² APŁ, PGiLMZKml, sygn. 127, k. 93, *Protokół posiedzenia Komitetu Pedagogicznego z dn. 19 XII 1916 roku*.

okoliczności łagodzących dla tak karygodnego występu, wydalilo ucznia z placówki⁴⁸.

Opisywane powyżej problemy, z jakimi musieli zmierzyć się pedagodzy łódzkich gimnazjów, były w większości przypadków dowodem na to, że niepodległa Polska rodziła się w niezwykle trudnych warunkach. Społeczeństwo podzielone było nie tylko ze względu na pochodzenie, wyznanie czy stan majątkowy. Przeszło sto lat rozbiórów spowodowało głębsze podziały. Starsze pokolenie niechętnie popierało czynną walkę o niepodległość, odrzucając chociażby idee legionowe. Ówczesna młodzież dążyła do tego, by jej dorosłe życie mogło upłynąć w niepodległej Polsce. Wobec zestawienia poglądów dwóch pokoleń, dwóch różnych postaw, nieunikniony był upadek autorytetu szkoły i poszczególnych pedagogów. Pojawiały się też problemy związane z karnością czy uczciwością młodego pokolenia. Na przestrzeni lat wojennych silnie ujawniał się jednak przede wszystkim, znany ludziom każdej epoki, problem przepaści pokoleniowej – tyleż poważny, co nierozwiązywalny, o czym świadczy fakt, że do dziś nie udało się go przezwyciężyć. ■

⁴⁸ APŁ, GMA.Z, sygn. 30, k. nIb, *Protokół posiedzenia Rady Pedagogicznej z dn. 8 V 1916 roku.*

Aneta Stawiszyńska

Lodz, Poland

anetas83@wp.pl

Keywords: Lodz 1914–1918, education in Lodz 1914–1918

Behavior issues in high schools in Lodz during the First World War. Selected issues

Abstract

The ongoing war had an immense influence on functioning of the schools operating in Lodz. There were numerous factors causing the aforementioned state of affairs, such as economic conditions, undertakings performed by the invading country, actions of local authorities, as well as ideological issues connected, among others, with anticipated reconstruction of the Republic of Poland. Headmasters and teachers working in high schools in Lodz must have made numerous difficult decisions in war realms that were changing constantly. In many cases, those issues resulted in serious disputes and deepening of the generation gap between teachers that had been brought up in the annexation era and teenagers, opting for independence-related approaches to education.

Aneta Stawiszyńska, doctoral student at The Chair of Polish Modern History of Historical Institute of University of Lodz

Evolution of the Ideas about Creativity in Psychological and Pedagogical Concepts of 19th -20th century

Olexander Didenko

Khmelnyskyi city, Ukraine

didenko12.69@mail.ru

Keywords: creativity, innovating, creative traits, creative personality, creative qualities, the concept of creativity

A man always seeks to create consciously or not consciously. Each of us has got great creative potential and boundless possibilities for its realization. Creating something new, changing the world, people constantly grow and change themselves. Therefore, the search for new ideas and original solutions is a manifestation of the continuous striving for yourself, your self-knowledge and personal development.

Creative thinking is a key to success in almost all the areas of our lives. The ability to think in a substandard way presents great opportunities for professional self-fulfillment. That is why the attempts to understand the essence of creativity led to the emergence of a great number of conflicting psychological theories and concepts. The creative components of intellectual processes attracted the attention of many scientists for the development of psychological science. It is worth mentioning

Didenko Olexander Vasylovych, PhD, professor, The Head of Border Studies Department, The National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine

the original researches of Alfred Binet, Frederic Bartlett, Max Wertheimer, Wolfgang Köhler, Carl Dunker, performed in line with Gestalt psychology, and many other interesting researches. However, most of these works do not actually take into account individual differences in creative abilities, while it is obvious that different people are provided with these abilities not in the same way.

In the 19th century, more and more authors support the approach, according to which the genius is based on an extraordinary level of the originality, that in turn depends on the ability to set up the associations between the ideas.

The attempts to answer the question: "What is creativity? How does it manifest itself? What properties are inherent in the creative personality? How do they function?" appeared in the works of F. Galton. The scientist believed that mental abilities, like the mental characteristics are innate. He tested this idea by statistical investigation of outstanding people, famous for their works or recognized by society as geniuses. This attempt was a methodological innovation, it can be regarded as the beginning of the empirical creativity studies. F. Galton also paid special attention to the study and explanation of the nature of individual differences, following the idea (different from the ideas of Plato and his contemporaries) of gradual transition from the uncreative individual to the genius.

Moreover, F. Galton conducted a study on himself through the introspection: he wrote all the thoughts that came into his mind while he

was walking around London all day. By virtue of this, he found that there is a sequence of mental impressions: the main source of new ideas is the "mental objects" stored in the "basement of mind" and activated by associations. "The ideas in the conscious mind are connected with the ideas in the unconscious mind by the threads of similarity"¹.

By the beginning of 20th century the study of creativity has involved many scientists, as well as individual scientific schools. For example, E. Toulouse explores such famous people as Emile Zola and Henri Poincare. He examines various aspects (perception, memory, thinking, personality traits) of psychological functioning of these people in order to determine whether the creativity is not connected with some psychological sensitivity. A. Binet investigates separate cases in the field of literary creation. He considers the creative thinking that is based on the associations as a part of intelligence². In the first version of the scale of intelligence, which he developed together with T. Simon³, we can find the original tasks designed to measure the creative imagination. Ch. Spearman⁴ in his book about the creative mind makes an assumption that the basis of intellectual creativity is the ability to form links between different ideas (find conformity or similarity between them).

¹ Galton F. (1978), *Psychometric experiments*, „Brain”, no. 2, p. 162.

² Lubart T., Mouchiroud C., Tordjman S., Zenasni F. (2003), *Psychologie de la créativité [Psychology of creativity]*, Paris, Armand Colin, p. 214.

³ Binet A., Simon T. (1905), *Methodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux*, „L'Année Psychologique”, no. 11, p. 191–244. – Режим доступу: http://ssi.sagepub.com/cgi/pdf_extract/17/2/231. – Заголовок з екрану.

⁴ Spearman C. (1930), *Creative Mind*, London, Nisbet & Co. First edition. With the bookplate of Stillman Drake. Cloth. – p. 153.

T. Ribot examines the role of intelligence, emotions and unconscious in creative thinking in his works, and also traces the course of its development and various forms of its expression – literary, scientific, enterprising⁵. K. Cox held a biographical study of 300 people, known for their creative work. She showed that high intelligence (average IQ of surveyed people totaled 154) in combination with the motivation and specific traits is an important factor that determines the level of creativity⁶. Finally, G. Wallace opened a new direction, offering a model of the creative process, which consists of four stages: mental training (search of information), incubation phase, illumination phase (when the creative idea enters the mind) and the phase of verification the idea⁷. Based on this model, K. Patrick observed the work of artists, poets and ordinary people. J. Hadamard studied the creative process of mathematicians and scientists. In the tradition of Gestalt psychology M. Wertheimer suggested that the creative process consists of forming the integrated units of thinking that represent “good shapes”. The motivating force of creativity is more insight than the association line⁸.

The results of analysis of the scientific literature on the research problem affirm that

⁵ Ribot T. A. (1990), *Everyday creativity, eminent creativity, and health. «Afterview» for Creativity Research Journal issues on creativity and health*, “Creativity Research Journal”, no. 3 (4), p. 300–326.

⁶ Cox C. M. (1926), *Genetic studies of genius. The early mental traits of three hundred geniuses* (Vol. 2), Stanford, Stanford University Press, p. 865. Режим доступу: <http://www.amazon.co.uk/Early-Mental-Traits-Hundred-Geniuses/dp/0804700109>. – Заголовок з екрану.

⁷ Wallas G. (1926), *The Art of Thought*, New York, Harcourt Brace, p. 360. Режим доступу: <http://wiechers.ws/kreativ/wolke>. – Заголовок з екрану.

⁸ Lubart T. (2003), *Psychologie...*, op. cit., p. 214.

in the US in the 50–60 years special programs of differentiated studying and programs designed to ensure the full development of the creative individual potential have already begun. D. Guilford, K. Taylor, E. Torrance and others were engaged in its treatment.

The interest in the individual differences in creative abilities increased due to the obvious advances in the research of testmeasuring intelligence, and also with no less obvious gaps in this area. By the 60-ies of 20th century the great intelligence testing experience has been accumulated, which, in turn, raised some new problems facing the researchers. In particular, it became clear that professional and life success is not related to the intelligence, which is calculated by using IQ tests. It was found that people with average IQ level are more able to achieve success than those whose IQ is much higher. Therefore it is suggested that the crucial role here is played by some other personality traits that they cannot be detected by traditional testing.

Since matching the successful solution of problematic situations to the traditional intelligence tests in most cases showed no connection between them, some psychologists have concluded that the effectiveness of problem solving depends not on the knowledge and skills that they are measured by intelligence tests, but on the special ability “to use the submitted in the tasks information in different ways and in up-tempo”. Such an ability is called creativity⁹.

In the second half of the 20th century the extending one’s knowledge of the abovementioned approaches and developing new directions take place. The whole age was formed by Guilford and

tests created himself. The concept of creativity as universal cognitive creative ability gained popularity just after after his works. The basis of the concept is the three-dimensional model of intelligence within which the fundamental difference between the two types of thinking is solved: convergent (the basis of intelligence) and divergent (the basis of creativity). Describing the concept of creativity, it should be mentioned that intuition, imagination, emotional and personal factors are not reflected in it. According to scientist “creativity is an ordinary human property and the structure of this activity is fundamentally the same at all levels”¹⁰.

D. Guilford proposed to start the research of creative personality with the development of the creative personality structural model to have an idea about the nature of the creative process, because he believed “that the research energy should not be wasted on the analysis of eminent persons, but it is necessary to explore the natural personal features, which do not have to be notable among the others by its creative abilities”¹¹. Scientist did the research on the creative processes by factor analysis based on the exact sciences material to show the preferences for the intellectual processes. The detailed analysis of D. Guilford’s study results gives us the reason to confirm that nowadays his model allows the teachers to use various methods of stimulation the learning process, which are beyond and different from the usual educational programs.

D. Guilford and his colleagues identified 16 hypothetical mental abilities that characterize creativity. Among them – the rate (the number

⁹ Guilford J.P. (1950), *Creativity*, “American Psychologist”, Vol. 5. p. 444–454.

¹⁰ Guilford J.P. (1986), *Creative talents: Their nature, uses and development*, Buffalo – New York, Bearly Limited, p. 133.

¹¹ Guilford J.P. (1950), *Creativity*, op. cit., p. 446.

of ideas that occur in a time unit), flexibility (the ability to move from one idea to another) and originality (the ability to produce the ideas that are different from conventional), thinking and curiosity (the increased sensitivity to the problems that do not cause interest in other persons), irrelevance (the logical independence reactions from incentives). In 1967 this scientist combined these factors to the general concept of "divergent thinking". Compared with convergent thinking, which focuses on the well-known and trivial problem solution, divergent thinking is revealed only when the problem still must be defined and when there is no predefined set way to solve it.

The results of D. Guilford's study affirm that the scientist firstly included to creativity structure, except divergent thinking, the ability to change, the accuracy of solution and other intellectual parameters. Thus the scientist declared positive relationship between intelligence and creativity. During the numerous experiments it was found that the erudite test members have not always shown their creativity in solving the problems, but there were no people with low intellectual level that would demonstrate high levels of creativity.

Unlike D. Guilford's experiments, which were mainly focused on diagnostic of the creativity levels and studying its relationship with some cognitive aspects of personality, another creative processes researcher – E. Torrance studied creativity in dynamics and investigated the possibilities of purposive influence on its development.

E. Torrance considered "creativity as natural process caused by the strong personal need to relieve stress that is a result of her discomfort because of uncertainty or incompleteness the

activity"¹². Creativity, in his opinion – "is a process that consists of sensitivity to the problems, feelings of dissatisfaction and lack of knowledge, sensitivity to deficient elements and disharmony, problem awareness, solve searching, assumptions associated with that what is not enough to solve, to formulate the hypotheses, to test and re-test these hypotheses, their modifications, and also declaration the results"¹³.

As the result of his studies E. Torrance concluded that the development of creativity is determined not only genetically, but depends on the culture and environment in which the person is educated. The scientists showed experimentally that the decay in the development of creativity can be removed by special training.

Other authors concentrated on the problem of creativity development working out the methodological and educational programs to enhance the creativity: for example, "brainstorming" by A. Osborne, a method of "solving creative problems" proposed by S. Parnes and his co-workers from the Creative Education Foundation.

At the same time A. Rowe (1952), D. McKinnon (1962), H. Gow (1979) and other researchers from the Institute of learning and measuring the personality studied the personal traits and motives associated with the creativity. In these studies the correlation methods and methods of comparing the groups with different levels of creativity were used. It was shown that many features may be connected with the creativity: self-confidence, mind independence, predisposition to risk. For K. Rogers (1954) and A. Maslow (1968) creativity is a means to realize their potential (self-actualization), it is

¹² Torrance E.P. (1962), *Guiding creative talent*, Englewood Cliffs, New York – Prentice-Hall, p. 11.

¹³ Ibid.

associated with such features as acceptance of self and inner freedom¹⁴.

In the 80's and 90's of the 20th century, the connection of creativity with conative alternates continues to attract the attention of specialists in social psychology of creativity. So, T. Emeyl with the co-workers examine the role of inner motivation in creativity. Other studies are devoted to the influence of the cultural surrounding. For example, D. Saymonton in his "history-metrical" researchs found that certain characteristics of society, such as political diversity (democracy) effect on the creativity of its members throughout the whole historical development.

During the last twenty years a cognitive approach to creativity has developed, the representatives of which are M. Boden (1992), R. Veysberg (1993), and S. Smith, T. Ward and R. Faynk (1995). The experiments, studies of individual cases and simulations using the artificial intelligence allow study mental representations and also the processes involved in the creation and transformation of the information (producing the analogies, search, development and synthesis of ideas). According to some representatives of the cognitive approach (M. Bink and R. Marsh), creativity is based on normal cognitive processes, even if the results of these processes are "unusual"¹⁵. Finally, it should be mentioned that in the same period a great number of theories, according to which creativity is the result of the convergence of cognitive, conative and environmental factors was suggested. These theories are based on the position that provides the ability to influence human creative expressions.

The history of research development and teaching practice of gifted and talented children in the native psychology developed all the system of problems and tasks that are relevant nowadays. Moreover, on the initial pre-revolutionary and the first post-war stages, these studies were the part of the international and European studies' system.

Based on the creative theory in the late 19th – early 20th century the psychology of creativity is formed. The subject of this science is the mental structural level of creative activity organization. One of the first in this trend was published in 1923 in Minsk work of C. Hruzenberha "Introduction to psychology and art theory"¹⁶.

The results of the comparable and comparative analysis shows that at the initial stage of the creative psychology, till the end of 19th century theoretical studies of artistic, scientific and philosophical works were dominated. The last one was considered as a distinct manifestation of the human spirit freedom, which is very difficult or even impossible to study scientifically, and which can influence human conscious activity. The impetuous development of production in the late 19th – early 20th century actualized the scientific study of creativity. The scientific creativity researches as one of the central problems of science of science, the practical task of which was the creative potential increase are appeared.

In the second half of the XX century, the social need in the management of science and creativity in the interests of production increased. But extensive empirical studies conducted in this

¹⁴ Lubart T. (2003), *Psychologie...*, op. cit., p. 19.

¹⁵ Bink M.L., Marsh R.L. (2000), *Cognitive regularities in creative activity*, "Review of General Psychology", no. 4 (1), p. 59–78.

¹⁶ Грузенберг С. О. Введение в психологию и теорию творчества / Грузенберг С. О. – Л. : Изд-во Сойкина, 1964. – 253 с.

period (J. Hettsels, F. Jackson, C. Taylor, F. Barron) are not used enough in practice.

In the works of O. Potebnja and his students, including O. Veselovsky, D. Ovsyaniko-Kulikovsky, O. Beletsky, I. Lapshin, B. Lezin and others the researches of the crucial problems of the creation theory were firstly propounded (the creation nature and creative activity criteria, researching methods, creation processes, creative abilities and personal traits). Group of these scientists is known as the Kharkov school yet. Ponomarev called them "the creativity psychology pioneers"¹⁷. Under the guidance of scientists in the coming 1907-1923 years the collection entitled "The Issues of Theory and Psychology of Creativity" was published. The problems of the creation nature, creative activity criteria, studying methods of processes of creativity, creative abilities and personal traits were analyzed. In his paper "Thought and Language" O. Potebnja examines the process of creativity as passing labor stages, unconscious work and inspiration. This work is necessary for the consciousness content filling, which then processes the unconscious field¹⁸.

According to the results of the scientific studies of the definite period the followers of O. Potebnja tried to explain creativity on the principle of "force economy in thinking". Here are some main points of these scientists: the central creativity link mechanism associated with intuition, the unconscious; language is the means of saving; thought that belongs to the unconscious, saves the human energy (this point is noticeable in the famous genius men); the word fixes unconscious

automatic thought processes; there are finished (a priori) unconscious grammatical forms that filled with thought become the grammatical opinion, the more diverse a priori grammatical forms are, the greater the contribution of the unconscious into the consciousness sphere is.

The summary of the analysis results of the O. Potebnja and his followers study may ascertain that they widely used the observation methods of the famous writers, poets, scientists analyzed their notebooks, sayings. They proposed to distinguish the following stages of the creative process: work (filling the mind with the content for the unconscious sphere functioning); unconscious work ("secret world" for unknown, as is); inspiration (transition the finished conclusion from the unconscious to the consciousness).

O. Potebnja and his followers believed that the genius of the extraordinary concentration, attention pressure, vulnerability, the ability to see the essence, intuition, foreboding, The researchers enlisted fantasy, fiction, pattern's distinction, originality, subjectivity, breadth of knowledge to the qualities of the creative personality.

The method of this group of scientists should be called syncretic because it combines literary, linguistic, philosophical aspects of creativity without distinguishing the psychological one.

The creativity problem analysis in psychology will be incomplete if we leave aside the results of V. Bekhtereva who followed reflexive views on this complex personality formation. In his opinion, the problem is an irritant, creativity is the reaction to it. The problem evokes the concentration reflex that causes facial expression somatic reflex, which provides more energy and brain activity stimulation. In the higher

¹⁷ Пономарев Я. А. Психология творчества / Пономарев Я. А. — М. : Наука, 1983. — С. 19.

¹⁸ Потебня А. А. Мысль и язык / Потебня А. А. — К. : Синто, 1993. — С. 269.

nervous activity the dominant appears, which concentrates on the experience about the problem, while the other experience is short-stopped.

The representative of V. Pavlov School V. Savich defined creativity as the formation the new conditioned connections. This researcher ignored the effects of psychological and social laws.

In the 20's a lot of works were devoted to the scientific creativity. Often their authors were scientists from different branches of science such as M. Bloh (the chemistry historian), F. Levinson-Lessing (geologist, wrote about the role of fantasy), V. Omelyanskyi (microbiologist, studied the role of case).

New period – 30's years – is marked by denial the role of intuition and the role of subconscious. It is argued that the focus of the creative problem should be consciousness (V. Polonskyi, S. Rubinshtein).

However, the psychological and pedagogical studies were suspended together with the pedagogy science in 1936 by the famous decree of the CPSU (b) "About the pedagogical distortions in the Commissariat system". In the same time the decline of scientific creativity studies becomes noticeable. But this could not stop the movement of science totally. In the domestic psycho-pedagogical literature the works of A. Kovalev, N. Leites, V. Myasysheva, V. Teplov and others which are devoted to the studying and researching the different aspects of creativity are widely known.

Researching the psychology of creativity has also occurred in the Western Ukraine of pre-Soviet period. I. Franco, S. Baley, G. Kostelnik, J. Yarema who used in their works the latest achievements of the association experimental psychology (V. Wundt, G. Ebbinghaus, G. Muller.

G. Shtayntalya), psychoanalysis (S. Freud), structural psychology (V. Dilthey, J. Heyzynyh, E. Spranger). The scientists have attempted to identify specific patterns of the creative process, its main components considered intuition, imagination, thinking and inspiration¹⁹.

In the middle of 50's O. Leontiev explores the moment of finding the solving idea principle that in fact contains intuition. I. Sumbayev revives the concept of intuition, treating it as a reflection of subconscious activity that predominates in the early period of creativity. The unconscious thinking components were studied by Y. Ponomarev, V. Pushkin, A. Tikhomirov, V. Zinchenko, E. Ratanov.

Continuing the tradition of 30's G. Altshuler developed a widely known among the engineers system TRIS (Theory of Inventive Problem Solving). This system is based on the philosophical identity ideas and overcoming the contradictions in the inventive tasks. In his publications, G. Altshuler attempts to deny the psychological approaches and methods of forming the inventive capacities. However the real ways of G. Altshuler essentially tend to the psychology. This is understandable from the given nature of invention²⁰.

B. Kedrov studying the problem of scientific discovery emphasizes its complexity, distinguishes the central link of the psychological research, including intuition mechanisms. The scientist treated intuition as unexpected association, the effect of intersections not previously connected events.

¹⁹ Черемных В. Ю. Психолого-педагогические условия развития творческих способностей школьников в процессе решения многозначных физических задач : автореф. дисс. на соиск. науч. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теория и методика профессионального образования» / Черемных В. Ю. – Саратов, 2002. – 16 с.

²⁰ Альтшуллер Г. С. Теория решения изобретательских задач / Альтшуллер Г. С. // Наука и техн. прогресс. – Баку : Азернешр, 1988. – 32 с.

Considering the problem of creativity in the Soviet Union and Russia in the last quarter of the 20th century, it should be mentioned that the scientists of this period studied the particular issues of the psychology of creativity. For example, O. Matyushkin researched the problem situations and creativity motivation, D. Epiphany paid attention to the intellectual initiative and oversituational activity. A. Brushlynskyi and K. Abulkhanova-Slavskaya investigated the efficient thinking, V. Davydov studied the problem of creative personality and ontogeny. Considerable contributions of Y. Ponomarev into the experimental psychology are studies that show some features of unconscious mental mechanisms with the help of which the experience of solution of the similar tasks promotes the problem's decision.

In 60-70's psychologists conducted studies that admitted to get a great material about the problems of the psychology of creativity, general and special abilities, psychology and psychophysiology of the individual differences in creative development in the various periods of its formation.

In 80's the knowledge about the nature of talent, psychological laws and means of stimulation of the creativity to improve the content and methods of teaching the gifted children began to be used in practice.

The results of analysis of the scientific publications concerning the problem of forming a creative personality suggest that in Ukraine in the last quarter of 20th – early 21st century the psychological creativity issues have been studied by V. Klimenko, V. Molyako, V. Romenets and their scientific schools.

In particular the Ukrainian psychologist V. Romenets developed a theory about the nature

and the mechanisms of human creativity, describing it in his works called "Fantasy, Knowledge, Creativity", "The Psychology of Creativity", "Formation of the Creative Abilities in Students". This study includes three components: general, genetic and applied psychology of creativity. In the general part the scientist opposes the intellectualization of creativity, its identification with thinking. The author notes that, on the one hand, it is not enough to distinguish the creative thinking with imagination and intuition. On the other hand, the notion of creativity extends to the space phenomenon, to the way of the universal development and the researcher agrees with these facts. V. Romenets studies the psychological mechanism of creativity, which he considers as the transduction – transition from the sub-objective-psychological system (by the project) to the material (expressed in the definite project subject). The author characterizes this transition as the act of personality. The scientist determines the structure of the creative process, distinguishing four phases. His theory B. Romenets calls the transductive and believes that the main task of the creativity psychology is exposing the conditions under which it is possible to overcome the opposition of theoretical and practical activities based on the originality and communication.

In the genetic psychology of creativity V. Romenets develops the model of the human creative possibilities formation from the early childhood till the transition into the mature personality. The applied psychology of creativity, according to V. Romenets is called to solve the individual human problems, provides the assistance with the realization of the creative potential as fully as possible, development of the creative abilities.

V. Molyako from the psychology viewpoint reveals the essence of creativity and emphasizes that creativity refers to the process of creating something new for a particular subject. What is important is the scientist's conclusion that "creativity in one form or another is not a talent of "selected people", it is available to everyone. And the student who learns new skills, solves new and unknown task, and a worker who performs a new technical challenge, and a farmer who needs during the harvest to consider the spike's humidity, the wind direction – all of them are engaged in creativity and solve the creative problems"²¹. The scientist also develops the problems of creative psychology, which are directly related to the teaching practice. V. Molyako explores creativity foremost as a process of solving the creative problems, presents the periods of this process, separately studies each of them, in particular the stage of the notion of the task, the stage of making the plan. The author has developed an effective method of teaching the students how to solve creative problems – CARUS (the abbreviation of five the most common design strategy names: combination, analogy, reconstruction, universal strategy and the strategy of unexpected substitutions).

The summary of results of the analysis of the W. Klimenko theory suggests an important role the scientist provides to the harmony between all the components of the creative mechanisms. On the basis of harmony he distinguishes 15 types of creative personality, which he combines into three groups: one-actioned if one of the

components of the creativity mechanism is dominated (thinking, feeling, imagination); two-actioned if two components are well defined, but one of them is the leading; three-actioned (harmonious) if all three mechanisms of creativity are equally well developed and their usage is regulated depending on the task special features²².

The theoretical and practical parts of the modern pedagogy of the creativity problem was based on the theoretical development of such scientists as V. Andreev^{23, 24}, N. Kichuk²⁵, N. Kuzmina²⁶, M. Mahmutov²⁷, S. Sysoeva²⁸, A. Hutorskoy²⁹ and others.

It should be mentioned that in the current period of the pedagogical development the researches of problems of the educational process in higher education are mainly focused on the formation of the creative personality, on development of the conditions that are able to provide high effectiveness of the higher institution's educational system and provide the perspective

²² Клименко В. В. Психологія творчості : навчальний посібник / Клименко В. В. – К. : Центр навч. л-ри, 2006. – 480 с.

²³ Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития : в 2 ч. / Андреев В. И. – Казань : Изд. Казан. ун-та, 1996. – Ч. 2. – 567 с.

²⁴ Андреев В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности : метод. пособие / Андреев В. И. – М. : Высш. шк., 1981. – 240 с.

²⁵ Кічук Н. В. Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Кічук Н. В. – К., 1993. – 30 с.

²⁶ Кузьмина Н. В. Формирование педагогических способностей / Кузьмина Н. В. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1961. – 98 с.

²⁷ Махмутов М. И. Теория и практика проблемного обучения / Махмутов М. И. – Казань : Таткнигиздат, 1972. – 551 с.

²⁸ Сисоева С. О. Педагогічна творчість : монографія / Сисоева С. О. – К. : Каравела, 1998. – 150 с.

²⁹ Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / Хуторской А. В. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2003. – 415 с.

²¹ Моляко В. А. Активизация познавательной деятельности школьников на занятиях кружков научно-технического творчества / Моляко В. А., Смульсон М. Л., Третьак Т. Н. – К.: РСЮТ, 1987. – С. 17–18.

on personality as a dynamic creation and source of subjectivity in its highest manifestation – creativity. According to O. Kirichuk³⁰ and V. Molyako³¹, such system should promote the self-knowledge, self-appraisal, self-actualization of the professional and creative potential of the personality during her its preparation for the creative activity. In the recent years the creativity problem concerns more and more researchers, in whose studies creativity is considered as an important aspect of solving the specific pedagogical tasks.

The scientific literature analysis on the formation of the creative personality indicates that the current state of the creativity research is characterized as a process of rapprochement between two approaches: procedural (study the phases, states, stages and the results of the transformation of the creation object) and personal (research the subject of creativity – its needs, motives, knowledge, skills, characteristics, identity, emotions, feelings) (D. Epiphany, L. Vygotsky, V. Davydov, D. Elkonin, G. Kostuk, O. Matushkin, V. Molyako, V. Rubalka, M. Holodna, V. Jurkewich, etc.).

With the approval of a new philosophy of training and education – individual approach – the educational priorities in Ukraine are changed. Modern teachers decide about the problem of developing the learning subjects creative abilities in the context of humanizing education. Their ideas became the source of humanistic renewal of the

educational technology, that cultural background, which provides the significant opportunities for personal development.

Some scientists (L. Gurov, A. Yesaulov, O. Matyushkin, V. Molyako, P. Prosetskyi, V. Semychenko, S. Sysoeva, V. Rybalko, etc.) studied and developed the ways of creative possibilities of youth. In the scientific studies of these authors the attention is paid to the methods of activation the information retrieval, means of intensification the creative activity, the methods of solving the creative problems, designing the relationships in the research group, the development of creative abilities of young people during the work.

O. Padalka among the essential characteristics of the creative personality emphasizes: “the ability to see interesting, special, unusual in everyday life, everyday facts”³², O. Luk – thinking clairvoyance, integrity apprehension, association facility, memory availability to present the necessary information in the right time, flexibility of thinking, ease to generate the ideas, speech mobility, ability to curtail the mental operations, to transfer the experience, evaluation, the rapid connecting of new information with the known one, modeling, modifying³³. V. Romenets supplements to these points imagination and inspiration³⁴.

Thus, on the basis of the held research analysis in psychology and pedagogy we can make a conclusion that creativity and its manifestations

³⁰ Розвиток творчої особистості в умовах екологічної кризи: наук.-прогр.-метод. посіб. для дир. шк. та позашк. закл., метод., вчителів, кер. гуртків і фак. та шк. психологів / за наук. ред. О. В. Киричука, В. Б. Рибалки. – К. : Либідь, 1993. – Ч. I. : Результати експериментальних і науково-практичних досліджень. – 124 с.

³¹ Моляко В. А. Концепция воспитания творческой личности / Моляко В. А. // Рад. шк. –1991. – № 5. – С. 47–51.

³² Педагогічні технології : навчальний посібник / О. С. Падалка, А. С. Насімчук, І. О. Смолюк, О. Т. Шпак. – К. : Укр. енцикл., 1995. – С. 38.

³³ Лук А. Н. Психология творчества / Лук А. Н. – М. : Наука, 1978. – С. 73.

³⁴ Роменець В. А. Психологія творчості : навчальний посібник / Роменець В. А. – 3-є вид. – К. : Либідь, 2004. – 288 с.

attracted the attention of many scientists. Following the work of D. Guildford the conception of creativity as a universal cognitive creative ability became popular. As a result of his research E. Torrance concluded that the development of creativity is not genetically determined, but depends on culture and surrounding in which person educates. In Ukraine the psychological issues were most actively studied by O. Potebnya, V. Romenets, V. Molyako, V. Klimenko and their scientific schools. Summarising the nature of creativity it is suggested that creativity in the psychological context denotes everything that is connected with something new, the actual process of the creation, the result of this process, its subject, the circumstances in which the creative process occurred. The scientists are unanimous that creativity in this form or another is inherent for everyone. ■

Olexander Didenko

Khmelnytskyi city, Ukraine

didenko12.69@mail.ru

Keywords: creativity, innovating, creative traits, creative personality, creative qualities, the concept of creativity

Evolution of the ideas about creativity in psychological and pedagogical concepts of XIX-XX centuries

Abstract

The general conclusion of psycho-pedagogical theories and concepts of creative personalities who emerged during the XIX-XX centuries is presented in the following article. On the basis of the research in psychology and pedagogy it was concluded that creativity and its manifestations attracted the attention of many scientists. Therefore, the attempts to understand the essence of creativity led to the advent of great numbers of contradicting psychological theories and concepts. Till the beginning of XX century the study of creativity involved many scientists as well as individual schools. In the USA in 50-60's of XX century the developing of special programs to ensure the full development of creative potential started. At the end of XIX – early XX century psychology of creativity is formed. Summarising the positions about the nature of creativity it should be mentioned that creativity in the psychological context is represented by everything that is connected with the creation of something new, the actual process of the creation, the result of this process and its subject, the circumstances in which the creative process is occurred. The scientists are unanimous that creativity in this form or another is inherent for everyone.

Didenko Olexander Vasylovych, PhD, professor, The Head of Border Studies Department, The National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine

Elementy teorii człowieka w koncepcji wychowawczej ks. Franciszka Karola Blachnickiego. Część 1¹

Marek Mariusz Tytko

Kraków, Polska

marek.mariusz.tytko@uj.edu.pl

Słowa kluczowe: Blachnicki Franciszek Karol (1921–1987), antropologia, wychowanie, kultura chrześcijańska, chrześcijaństwo, polska myśl pedagogiczna, teoria wychowania

I. Wstęp

Stan badań

W literaturze przedmiotu dotyczącej twórczości ks. Franciszka Karola Blachnickiego częściowo opisano już niektóre zagadnienia wychowawcze², łączące się z problematyką człowieka, jak np. animację kultury chrześcijańskiej metodą skautingu

¹ Dalszy ciąg artykułu będzie publikowany w kolejnym numerze czasopisma „Kultura i Wychowanie”.

² Np. Marczewski M. (1997), *Młodzież w Kościele w wizji ks. Franciszka Blachnickiego*, „Ateneum Kapłańskie”, vol. 128, issue 2, p. 180–188; Marczewski M. (1998), *Pedagogika katolicka jako pedagogika wiary w ujęciu ks. Franciszka Blachnickiego*, „Paedagogia Christiana”, vol. 2, p. 56–77; Narecki Z. (1998), *Formacja duchowa chrześcijan świeckich w ujęciu Sługi Bożego ks. Franciszka Blachnickiego*, „Roczniki Teologiczne”, issue 8, p. 31–51; Werbiński I. (2000), *Droga do dojrzałości chrześcijańskiej według ks. Franciszka Blachnickiego*, „Studia Włocławskie”, vol. 3, p. 296–311; Kowalski M.T. (2002), *Wychowanie elit chrześcijańskich w ujęciu ks. Franciszka Blachnickiego*, „Paedagogia Christiana”, vol. 2, p. 177–188.

Marek Mariusz Tytko, dr, nauczyciel akademicki Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie, prezes Fundacji Naukowej Katolików „Eschaton” w Krakowie

w Ruchu Światło-Życie, która to animacja wyrasta z chrześcijańskiej (personalistycznej) pedagogiki kultury, prezentowanej w istocie przez założyciela tzw. oaz³, odrębnie także zaprezentowano elementy koncepcji wychowania⁴, pedagogikę kultury chrześcijańskiej (wychowanie do wiary, nadziei i miłości) w ujęciu ks. F. Blachnickiego⁵, zarys jego koncepcji kultury⁶, studia teologiczne i początki koncepcji świętości⁷, koncepcję wartości⁸ itd.

W literaturze przedmiotu dotyczącej twórczości ks. Franciszka Karola Blachnickiego brakuje jednak odrębnego studium na temat jego ogólnej koncepcji antropologicznej. Co prawda, szczegółowa koncepcja „nowego człowieka”⁹ w ujęciu

³ Tytko M.M. (2009), *Animacja kultury metodą skautingu w Ruchu Światło-Życie ks. Franciszka Karola Blachnickiego* [in:] Petkiewicz A. (ed.), *Wychowanie chrześcijańskie metodą harcerską*, Lublin, p. 285–303.

⁴ Tytko M.M. (2011), *Elementy wychowania chrześcijańskiego w koncepcji ks. Franciszka Karola Blachnickiego*, „Pedagogika Katolicka”, vol. 5, no. 1 (8), p. 65–77.

⁵ Tytko M.M. (2008), *Pedagogika kultury chrześcijańskiej. Wychowanie do wiary, nadziei i miłości w koncepcji ks. Franciszka Karola Blachnickiego* [in:] Jeżyna K., Zadykowicz T. (ed.), *Wychowanie w rodzinie chrześcijańskiej. W 25. rocznicę adhortacji apostolskiej Jana Pawła II »Familiaris consortio«*. Przesłanie moralne Kościoła, Lublin, p. 192–220.

⁶ Tytko M.M. (2009), *Kultura w ujęciu Franciszka Karola Blachnickiego*, „Kultura i Edukacja”, no. 4 (73), p. 127–134.

⁷ Tytko M.M. (2009), *Studia teologiczne Franciszka Karola Blachnickiego w Uniwersytecie Jagiellońskim 1945–1950 oraz początki koncepcji świętości w jego teologii moralnej i pastoralnej*, „Archiwa, Biblioteki i Muzea Kościelne”, vol. 91, p. 343–354.

⁸ Tytko M.M. (2012), *Elementy teorii wartości w koncepcji ks. Franciszka Karola Blachnickiego* [in:] Zimny J., Król R. (ed.), *Wartości drogą ku wzrastaniu. Praca zbiorowa*, Stalowa Wola – Kijów – Rużomberok, p. 226–268.

⁹ Cf. Maślanka J. (2003), *Ideał nowego człowieka w duchowości chrystologicznej ks. Franciszka Blachnickiego*, „Ateneum Kapłańskie”, vol. 140, issue 1, p. 98–108.

Blachnickiego została już opisana, ale było to ujęcie wybiórcze, zawężone do pewnego aspektu antropologicznego, stąd niniejszy artykuł, próbujący przyczynkowo uzupełnić lukę w literaturze pedagogicznej w zakresie jego „ogólnej” teorii człowieka. Chodziłoby obecnie o skierowanie uwagi na niektóre wskazówki ks. Blachnickiego dotyczące antropologii w kontekście wychowania, co zostało pokazane na przykładach. Nie chodziło tu o całościowe, wyczerpujące ujęcie typu monograficznego, ale tylko o zasygnalizowanie problematyki badawczej w kontekście wychowawczym. Z uwagi na ograniczone ramy niniejszego artykułu – analiza wszystkich, bardzo różnorodnych wątków antropologicznych u Blachnickiego byłaby tu niemożliwa do przeprowadzenia. W istocie Blachnicki zbudował pedagogikę kultury chrześcijańskiej w oparciu m.in. o antropologię chrześcijańską, której uchwycenie w jego bogatej twórczości nie jest zagadnieniem łatwym z uwagi na pozostawiony obszerny materiał (*edita* oraz *inedita*).

Metodologia badań

Dla rekonstrukcji antropologicznej teorii wychowania w ujęciu Blachnickiego autor artykułu stosował historiograficzną metodę badawczą, tzw. analizę dokumentu¹⁰. W istocie bowiem antropologia Blachnickiego jest częścią teorii wychowania, podbudowuje tę teorię, jako podstawa „filozoficzna”. W analizie każdej koncepcji pedagogicznej zawsze należy za punkt wyjścia obrać antropologię (koncepcję człowieka), następnie aksjologię (koncepcję wartości) lub etykę z tejże antropologii wynikającą, by przejść w końcu

do koncepcji wychowawczej (koncepcji wychowania) jako logicznej implikacji, wytworzonej przez danego teoretyka pedagogiki na podstawie koncepcji antropologiczno-aksjologicznej, antropologiczno-etycznej (stąd właściwa kolejność analizy powinna być w zasadzie następująca: człowiek, wartości [dobra], wychowanie, nigdy na odwrót). Posługując się tym samym schematem, należy próbować odtworzyć w zarysach koncepcję antropologiczno-etyczną, przy czym nie zwracano w niniejszym artykule uwagi na chronologię powstania (porządek chronologiczny w ramach porządku rzeczowego), bo cytowane¹¹ teksty Blachnickiego opublikowano w dużej części już po śmierci ich autora. Niniejsza rekonstrukcja teorii antropologiczno-pedagogicznej w obszernej rozprawie, artykule o typie jakby monograficznym, mimo wszystko ma charakter przyczynkarski, a nie całościowy, jakkolwiek stara się dotrzeć do elementów ogólnej koncepcji (teorii) człowieka u Blachnickiego.

II. Człowiek w koncepcji ks. Franciszka Karola Blachnickiego

Mamy do czynienia niewątpliwie z chrześcijańską koncepcją antropologiczną, a więc człowiek-osoba występuje tu w zasadzie w relacji do Boga osobowego albo w relacji do innego człowieka lub wspólnoty osób, w kontekście tradycji, cywilizacji, kultury, religii chrześcijańskiej¹². Człowiek jako

¹¹ Wszelkie „dopowiedzenia” w cytowanych w niniejszym artykule tekstach ks. F. Blachnickiego, pochodzące od autora niniejszego artykułu (a nie od ks. F. Blachnickiego), ujęto w nawiasy kwadratowe.

¹² U ks. Blachnickiego można znaleźć odwołania do koncepcji chrześcijańskiego kierownictwa duchowego (duchowego formowania człowieka), według ujęć Alexis Carrel lub Richarda Gräfa, co wymagałoby osobnego, całościowego zbadania genetyczną (w sensie: odnoszącą się do genezy) metodą komparatystyczną (teologia porównawcza). Cf. Carrel A. (1954), *Podróż do Lourdes oraz Fragmenty dziennika i Rozmyślania*, wyd. „Veritas”, Londyn; Carrel A. (s.a.), *Człowiek istota nieznana*,

¹⁰ Cf. Łuczyńska B. (1998), *Badania historyczne w pedagogice* [in:] Palka P. (ed.), *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, Kraków, p. 121–134.

taki (z użyciem wielkich kwantyfikatorów: „każdy”, „żaden”) u Blachnickiego jest charakteryzowany wszechstronnie, ale z wielką ostrożnością (podejście umiarkowane, „niekategoryczne”, nieautorytatywne w kontekście cnót, np. sprawiedliwości): „Żaden człowiek nie może sprawiedliwie osądzić bliźniego – jeden Bóg może sądzić, bo pod sąd podpadają tylko zmarnowane łaski, a te jeden Bóg może znać. Czy możemy wiedzieć, jakie obciążenia dziedziczne, jaka konstytucja psychofizyczna i jaka przeszłość składają się na powstanie wad bliźniego? Czy wiemy, ile wkłada on wysiłku w opanowanie swych wad, jak żałuje po upadku, jak boleje nad swą niemocą w opanowaniu siebie i jakie otrzymał łaski, jak na nie odpowiedział? Dlatego nie wolno nam nikogo sądzić, a jedno[,] co nam pozostaje, to obejmowanie nieustannie każdego miłosnym wejrzeniem, takiego, jakim on jest”¹³. Kategoria „miłości duchowej” jest obecna w koncepcji antropologicznej ks. F. Blachnickiego, według którego człowiek jednak powinien być aktywnym, a nie pasywnym (biernym), tak samo jak chrześcijanin (służący drugiemu człowiekowi) ma wykazywać inicjatywę, dokonywać czynu (aktywizm, altruizm), bo: „Być biernym to znaczy oczekiwać na to, co mi się należy, co mi się dostanie, oczekiwać na to, że ktoś mi usłuży. Bierność to nie żadna postawa pokorna, to jest zakamuflowana pycha”¹⁴. Pojawia się też w antropologii Blachnickiego rys subiektywnego poczucia bezsilności i poczucia winy ludzkiej w obliczu zła. „Dopiero poznanie własnej niemocy i nędzy pozwala mi

zrozumieć bliźniego”¹⁵. Ową „nędzę” i „nicość” człowieka akcentował już np. w swoim dzienniku założyciel Zmartwychwstańców – Bogdan Jański (1807–1840)¹⁶, a także o. Piotr Semenenko¹⁷. Z ludzką nędzą i nicością łączy się błąd antropologiczny, który wynika z ludzkiego zaprzeczenia Bogu. „Człowiek popełnił najstraszniejszy błąd, kiedy uwierzył w pokusę «staniecie się jako bogowie», kiedy sądził, iż się uniezależni”¹⁸.

Antropologia chrześcijańska ma rys pedagogiczny, ponieważ Bóg wobec człowieka postępuje jak pedagog, stopniowo ujawniając prawdę (*Paedagogia Divina*). „Bóg swoją łaską wybawia [człowieka] z [...] więzienia błędu, daje mu [człowiekowi] stopniowe poznanie swych wad, w miarę jak jest zdolny do zniesienia obrazu swojej nędzy”¹⁹. Można powiedzieć, że człowiek istnieje „dla” (dla innych ludzi, dla Boga), podobnie jak Bóg stał się w postaci Jezusa Chrystusa sługą dla ludzi. Owo bycie „dla” innych, istnienie dla innych, owa egzystencja „dla” innych została nazwana przez Blachnickiego „**proegzystencją**”²⁰, przy czym chodzi o przedrostek: *pro-*, czyli „dla”, a nie o przedrostek: *pre-*, *pra-*, tj. „przed”, np. w słowach: *praegzystencja* czy *preegzystencja*. Człowiek wierzący w Chrystusa urzeczywistnia się jako chrześcijanin istniejący „dla” innych (altruizm, duchowa miłość bliźniego, zaprzeczenie egoizmowi, miłości własnej, swojej pysze). Wychowanie chrześcijańskie wymaga więc, aby wiedzieć najpierw, kim jest chrześcijanin.

Warszawa; Gräf R. (1938), *Tak, Ojczy! Na co dzień z Bogiem*, Kraków. Tu pomijamy komparatystyczne zagadnienie genezy ww. szczegółowej koncepcji ks. F. Blachnickiego.

¹³ Blachnicki F. (1996), *Spojrzenia w świetle łaski*, Lublin, p. 22.

¹⁴ Blachnicki F. (1992), *Pielgrzymowanie nadziei. Nowenna*, vol. 2. *Modlitwa o dar Nowej Wspólnoty*, p. 27.

¹⁵ Blachnicki F., *Spojrzenia...*, op. cit., p. 24.

¹⁶ Jański B. (2003), *Dziennik 1830–1839*, Rzym, p. 814.

¹⁷ Cf. np. Semenenko P. (1969), *Interior life*, Roma; idem (2001), *O pokusach*, Warszawa; idem (1931), *Życie duchowe*, Lwów, passim.

¹⁸ Blachnicki F. (1985), *Prawda – Krzyż – Wyzwolenie. Ku polskiej teologii wyzwolenia*, Carlsberg, p. 30.

¹⁹ Blachnicki F., *Spojrzenia...*, op. cit., p. 44.

²⁰ Blachnicki F., *Prawda – Krzyż – Wyzwolenie...*, op. cit., p. 30.

Według Blachnickiego „być chrześcijaninem to znaczy należeć do Chrystusa i myśleć, i czuć w swoim sercu razem z Chrystusem. To znaczy myśleć z troską, z poczuciem odpowiedzialności o braciach: o całym naszym narodzie, o całym Kościele, a nawet o całej rodzinie ludzkiej. Chrześcijanin – ten, który jest Chrystusowy, nie może już prowadzić życia prywatnego, nie może już zamknąć się w swoim świecie”²¹. Występuje tu jawne zaprzeczenie „prywatnej” koncepcji religii, ponieważ chrześcijaństwo ma z istoty swojej wymiar publiczny, a człowiek będący chrześcijaninem nie może się zamykać na wspólnotę (komunitariański wymiar antropologii u Blachnickiego to osobny problem badawczy w kontekście np. wspólnot oazowych). Należy jednak wspomnieć, że autor ten m.in. twierdził, że ludzie popełniają błąd moralny wskutek antykomunitariańskiego indywidualizmu: „Największy grzech nas chrześcijan, katolików [...], to ten, że każdy z nas zamyka się w swoim małym świecie, wyłącza ze swojej świadomości sprawę dobra ogólnego, sprawę braci, Kościoła, narodu i myśli: niech się inni o to martwią”²². Zrzucenie odpowiedzialności na innych jest nieodpowiedzialnością społeczną. Każdy człowiek funkcjonuje w różnych wymiarach życia i za wszystkie te sfery życia (rodzinną, religijną, narodową) jest odpowiedzialny w swoim zakresie, a wychowanie ma do tego przygotować. Chrześcijaństwo nie jest kwestią prywatną chrześcijanina, lecz publiczną, także więc w wychowaniu chrześcijanin daje świadectwo swojej wiary w Boga, nie tylko indywidualnie, ale i we wspólnocie, publicznie, a ściślej rzecz biorąc, czyni to np. „oazowicz”, animator, moderator,

ksiądz i człowiek świecki. Tak zostało to (ogólnie) uchwycone i ujęte przez Blachnickiego. Zauważył on jednak pewną trudność w związku ze wspólnotą (społecznością) i wychowaniem do wspólnoty (wychowaniem społecznym). „Pewien dylemat najtrudniejszy do rozwiązania polega na tym, że nie można wdrażać do wspólnoty bez istnienia wspólnoty. Wspólnota powinna być właściwym podmiotem procesu inicjacji. Z drugiej strony nie może ona powstać bez katechumenatu, który ją warunkuje”²³. Nie ulega wątpliwości, że wspólnotowy (komunitariański) aspekt personalistycznej antropologii chrześcijańskiej występuje u Blachnickiego, przy czym „społecznościowy”, „wspólnotowy” nie oznacza bynajmniej „kolektywny”, ale uwzględnia pełny wymiar osobowy, aspekt personalistyczny człowieka.

Blachnicki skrytykował chrześcijaństwo czysto „zewnątrzne”, obrzędowe, wyjaśniał, że trzeba zejść głębiej, aby nastąpiła we wnętrzu człowieka internalizacja („introcepcja”) wartości, przyjęcie wartości chrześcijańskich za swoje własne, a wtedy wychowanie osiągnie swój cel. Autor pisał następująco o człowieku wierzącym, który zatracił prawdziwy sens swojej wiary: „Cóż zrobiliśmy dzisiaj z chrześcijaństwa! Dla przeciętnego człowieka chrześcijaństwo to jest jakaś suma dogmatów, w które trzeba wierzyć koniecznie pod utratą zbawienia, zakazów, które musimy spełnić pod grozą grzechu ciężkiego lub lekkiego. Chrześcijaństwo to jest suma obrzędów, które musimy spełniać od czasu do czasu. W tym wszystkim znikła gdzieś nam sama istota, sama dusza chrześcijaństwa. Na każdym kroku spotykamy chrześcijan, którzy skrupulatnie wypełniają wszystkie obrzędy i potrafią nawet wyliczyć wszystkie dogmaty,

²¹ Blachnicki F. (1999), *Wolni i wyzwajający*, Krościenko, p. 21.

²² Ibid., p. 21.

²³ Blachnicki F. (1987), *Charyzmat „Światło-Życie”*, Światło-Życie [Krościenko], p. 21.

w które wierzą, i wyrecytować formułę wyznania wiary; widzimy chrześcijan, którzy znają dobrze przykazania Boże i w rachunku sumienia, z książeczki do nabożeństwa, robią przegląd tych przykazań, wyliczają swoje grzechy na spowiedzi, ale przy tym potrafią zupełnie zatracić w swoim życiu prawdziwą miłość, są między sobą skłócenii, żyją w nienawiści, w niczym nie przypominają na zewnątrz, nie odtwarzają rysów prawdziwej chrześcijańskiej *koinonii*, braterskiej wspólnoty w Chrystusie i w Duchu Świętym. Takie chrześcijaństwo nikogo dzisiaj nie pociągnie. Takie chrześcijaństwo nie jest dla nikogo atrakcyjne”²⁴. Chrześcijańska teoria człowieka opiera się na miłości jako głębokiej relacji człowieka z Bogiem i z innym człowiekiem, przy czym miłość międzyludzką rozumie się tu jako rozróżnioną troskę o dobro innego (drugiego) człowieka, a nie jako zabieganie o dobro własne, zwłaszcza o dobra materialne (egoizm). Antropologia świadectwa uwypuklona została w cytowanym tekście, bo człowiek musi żyć zgodnie z tym, w co wierzy, i postępować zgodnie z tym, w co wierzy, tj. innymi słowy – myśleć, mówić i czynić wszystko, zgodnie z tym, w co wierzy. Chrześcijańska antropologia domaga się maksymalizmu moralnego od człowieka wierzącego (etyka konsekwentna). Człowiek, jeśli jest głęboko zanurzony w Bogu, nie uczyni niczego złego drugiemu człowiekowi. Pusta obrzędowość zewnętrzna, gdy wewnętrzne sumienie jest nieuporządkowane i gdy człowiekowi brak miłości duchowej – nie ma sensu. Sensem życia człowieka jest miłość duchowa ku drugiemu.

Autor budował w uczestnikach oazowego Ruchu Światło-Życie „nowego człowieka”, nowego chrześcijanina, którego czyni i słowa, wewnątrz

i zewnątrz będą ze sobą w pełnej harmonii, czyli w jedności ewangelicznej: tak – tak, nie – nie. Owe rysy rzeczywistego przejęcia się cnotami rozwijał w wielu swoich dziełach na wzór św. Pawła czy św. Jana Ewangelisty. Można powiedzieć, że był on w praktyce antropocentrykiem perfekcjonistycznym (perfekcjonizm antropocentryczny, zasada perfekcjonizmu antropocentrycznego), skoro wprost stwierdził: „Wartością najwyższą jest człowiek. Wszelki postęp o tyle jest postępem, o ile doskonalili człowieka”²⁵. Nie znaczy to, że Blachnicki przedkładał człowieka ponad Boga, ale że na ziemi, wśród stworzeń, przydawał człowiekowi pozycję niewątpliwie najwyższą.

Wychowanie człowieka jest wychowaniem przez tzw. wartości (a ściślej mówiąc: przez cnoty), w kulturze zatem mamy do czynienia z personalistyczną pedagogiką kultury (aksjologiczną, etyczną). Nie dziwi ten fakt, skoro Blachnicki był bezpośrednim uczniem Stefana Kunowskiego, polskiego teoretyka pedagogiki kultury (pedagogiki aksjologicznej, personalistycznej), obronił u niego swoją (postmagisterską) naukową pracę licencjacką w Lublinie (*Metoda przeżyciowo-wychowawcza dziecięcych rekolekcji zamkniętych. Studium pedagogiczno-pastoralne*, 1963). Animacja kultury chrześcijańskiej w Ruchu Światło-Życie ma swoją podbudowę pedagogiczną w pedagogice kultury, którą prezentował w swojej koncepcji *de facto* założyciel ruchu oazowego. Pisał on m.in. następująco: „Wszystko w tym świecie, co nazywamy kulturą, cywilizacją, musi pomagać w rozwoju człowieka, musi być narzędziem, środkiem, a nie celem. Tymczasem ludzie chcieliby przy pomocy materii i świata materialnego

²⁴ Blachnicki F. (2000), *Koinonia. Jak budować wspólnotę*, Katowice, p. 17.

²⁵ Blachnicki F. (2000), *Życie moje oddaję*, vol. 8, seria „Szkoła Modlitwy”, Krośnice, p. 38.

doprowadzić człowieka do pełni szczęścia”²⁶. Realizm etyczny Blachnickiego zasadzał się na jego realistycznej antropologii, uwzględniającej ludzkie wady i słabości, dostrzegającej upadki, grzechy, winy, niedoskonałości, skażenie moralne człowieka. W jego wypowiedziach uchwycić można łatwo wpływ myśli prof. dra Stefana Kunowskiego o wartościach kultury jako o wartościach instrumentalnych, co Kunowski opisał w swoim dziele z 1939 r. (rękopis) pt. *Wartości w procesie wychowania* (wyd. pośmiertne, Kraków 2003). Kunowski nauczał, że kultura jest tylko środkiem do celu, a celem jest człowiek i jego doskonalenie. Blachnicki był antyredukcjonistą kulturowym, nie redukował wartości kultury do wymiarów materialnych, nie uważał również, aby materialistyczny ejdetyzm w antropologii pedagogicznej był koncepcją właściwą i prawdziwą. Ruch oazowy dawał (i nadal daje) szansę na oderwanie się od błędnych, redukcjonistycznych koncepcji kultury i na realizację chrześcijańskiej pedagogiki kultury w praktyce. Autor rozwijał swoją antropologię w duchu dialogicznym, spotkaniowym i personalistycznym zarazem. Dążył do uchwycenia człowieka na gruncie realizmu metafizycznego, co miało swoje konsekwencje w jego koncepcji wychowania chrześcijańskiego, urzeczywistnianego różnymi metodami, ale u swoich podstaw mającego określoną wizję człowieczeństwa, uchwyconą w aspekcie relacyjnym (bardziej: personalizm relacyjny, jak u ks. Karola Wojtyły, mniej: personalizm substancjalny, jak u św. Tomasza z Akwinu). Blachnicki pisał następująco o człowieku: „Dopóki człowiek nie dojdzie do umiejętności nawiązywania dialogu z Bogiem [...], nie wypełnia swojego powołania,

nie jest w pełni człowiekiem”²⁷. Dialogiczność relacyjna, dialogizm relacyjny – tak można nazwać ww. aspekt koncepcji antropologicznej w teorii wychowania u Blachnickiego.

Aktywizm jest cechą ludzką, stąd wychowanie mogło bazować na owym pierwotnym, ludzkim aktywizmie. W realistycznej koncepcji człowieka dostrzec tu można, poza aktywizmem, także filozoficzne rysy arystotelizmu (człowiek jako istota duchowo-psychiczno-fizyczna, trójpodział grecki). „Człowiek w swojej naturze psychofizycznej jest stworzony w ten sposób, że jest nastawiony nie tyle na spoczywanie w posiadanych wartościach, ile na ciągłą walkę i zdobywanie w trudzie nowych wartości. Człowiek w warunkach dobrobytu, posiadania, spokojnego używania degeneruje się pod względem i fizycznym, i psychicznym, a przede wszystkim [-] duchowym. Kiedy natomiast człowiek walczy, wspina się wzwyż, zdąża w wielkim trudzie do wyższych wartości, to wtedy normalnie się rozwija na wszystkich płaszczyznach. [...] W społeczeństwach dobrobytu, które otrzymały nazwę społeczeństw konsumpcyjnych [...], objawia się dziś wielki kryzys człowieka, człowieczeństwa, kultury. Bo człowiek nie jest stworzony do takich warunków życia, jakie panują. Dlatego trzeba dobrze przemyśleć istotę bytu istoty ludzkiej, trzeba głęboko wniknąć w prawa rozwoju osoby i dopiero na tej podstawie wyciągnąć pewne wnioski dotyczące środowiska, kierunku rozwoju cywilizacji i tworzenia środowiska, by sprzyjało ono [środowisko] człowiekowi, a nie stanowiło dla niego [człowieka] zagrożenia [...]. Inaczej ten szalony rozwój cywilizacji może doprowadzić [...] ludzkość do katastrofy. [...] Nie trzeba być prorokiem, żeby ją przepowiadać, żeby widzieć

²⁶ Ibid., p. 39.

²⁷ Blachnicki F. (1999), *Panie, naucz nas modlić się*, seria „Szkoła Modlitwy”, vol. 3, part 2, Krościenko, p. 35.

już jej oznaki – właśnie na skutek braku właściwej wizji człowieka, braku poprawnej antropologii”²⁸.

Na tym przykładzie widać, jak istotna była w jego koncepcji właściwa wizja człowieka (prawidłowa teoria antropologiczna). Blachnicki był jednak daleki od katastrofizmu, w tym katastrofizmu w typie np. Mariana Zdziechowskiego lub Oswalda Spenglera. Jego realistyczna, chrześcijańska antropologia była w gruncie rzeczy optymistyczną (przez wiarę, nadzieję i miłość), a u podłoża wychowawczych metod skautingu (z którego wyrastał Blachnicki) i ruchu oazowego (który to ruch Blachnicki stworzył jako swego rodzaju „skauting bez mundurów”) leży wspólna antropologia chrześcijańska (u korzeni religijna, ale w praktyce życia realistyczna), nastawienie na dobro drugiego człowieka (altruizm), co wyraża się w służeniu innym. Dlatego Blachnicki m.in. mógł połączyć w wychowaniu oazowym cele religijne (teologiczne, ewangeliczne) z metodami harcerskimi (skautingowymi) w sposób jednolity. Pisał następująco: „Pozostaje jednak zagadka do wyjaśnienia, ponieważ [...] prawdy o człowieku nie można wyjaśnić w naturalny sposób, gdyż poświęcenie życia dla drugiego człowieka jest sprzeczne z tym, co widzimy powszechnie i co uważamy za prawo natury. [...] W całym świecie przyrody [...] panuje prawo walki o życie, o utrzymanie istnienia, działa instynkt samozachowawczy, najwyżej instynkt zachowania gatunku. Nie spotyka się sytuacji, w której jakieś zwierzę poświęciłoby swoje życie dla ratowania życia drugiego zwierzęcia. Człowiek w świecie przyrody jest jakimś wyjątkiem. [...] Zawsze, w każdej epoce, w każdej kulturze człowiek, poświęcający się bezinteresownie dla drugiego człowieka czy dla

społeczności ludzkiej, jest czczony, uważany za bohatera. Ludzkość stawia pomniki takim ludziom, którzy potrafili swoje życie oddać dla ratowania drugiego człowieka, dla ratowania ludzkości, ojczyzny, społeczeństwa, rodziny itd. Jest w tym jakaś zagadka”²⁹. Blachnicki przestrzegał przed egoistycznym eudajmonizmem w antropologii, co koresponduje z nakazem służenia bliźniemu w chrześcijaństwie (w chrześcijańskim skautingu, w chrześcijańskim ruchu oazowym). „Człowiek, który szuka tylko swego szczęścia, nie może go znaleźć. To jest paradoks ludzkiego istnienia”³⁰. Z pewnością jednak dążenie do osobistego szczęścia jest wpisane w naturę człowieka w relacji z innymi ludźmi i z Bogiem. Blachnicki pisał o dialogiczności relacyjnego bytu ludzkiego w duchu filozofii spotkania (filozofii dialogu Martina Buber, Emmanuela Levinasa, Franza Rosenzweiga), m.in. twierdząc, że „Człowiek nie może siebie w pełni urzeczywistnić, jeżeli zamyka się w kręgu własnego «ja», własnej osoby, jest bowiem stworzony do dialogu, do spotkania z drugim człowiekiem”³¹. Indywidualny egoizm ludzki na pewno nie jest celem bycia chrześcijańskiego, jak wynika z koncepcji Blachnickiego.

Jednakże poza relacją do drugiego człowieka (aktywizm) istnieje także wymiar kontemplacyjny (urzeczywistniony w człowieku wewnętrznym). Czynno-kontemplacyjny wymiar człowieka ma swoje konsekwencje w chrześcijańskiej miłości duchowej, nawet w relacji wobec nieprzyjaciół. „Człowiek wewnętrzny [...] chce być zwyciężony z Chrystusem, który miłuje nieprzyjaciół i za nich

²⁹ Ibid., p. 17–18.

³⁰ Blachnicki F. (2000), *Oto Matka twoja*, seria „Szkoła Modlitwy”, vol. 9, Krościenko, p. 21.

³¹ Blachnicki F. (1995), *Oaza Rekolekcyjna Diakonii Ruchu Światło-Życie. Podręcznik*, p. 75.

²⁸ Blachnicki F. (1999), *Kim jest człowiek*, seria „Szkoła Modlitwy”, vol. 1, Krościenko, p. 13.

się ofiarowuje, [...] wszystkim wydarzeniom nadaje głębszy, nadprzyrodzony sens, [...] nie chce osiągnąć niczego, co nie byłoby zgodne z wolą Bożą”³². Blachnicki przedstawił źródła błędu antropologicznego (redukcjonizmu) we współczesnej cywilizacji: odrzucenie Boga (ateizm, konsumpcjonizm, hedonizm powodują redukcjonizm), za czym idą: dezintegracja wewnętrzna, depersonalizacja, instrumentalizacja człowieka, dehumanizacja, barbaryzacja. Model redukcjonistyczny jako model instrumentalistyczny, narzucony przez władzę w danej (anty)kulturze, gdzie człowiek jest tylko „produktem”, a nie osobą, na mocy zasady naśladownictwa i wzorczości jest następnie powielany przez pokolenia, tj. ma miejsce błędne wychowanie (nie tylko „państwowe”) oparte na błędnej antropologii i błędnej aksjologii, tzn. błędnej etyce. „Można wskazać rysy człowieka współczesnego [...], które są bądź źródłem, bądź owocem współczesnych kryzysów cywilizacyjnych. [...] Człowiek będący produktem współczesnej cywilizacji jest człowiekiem zdeintegrowanym, wewnętrznie rozbitym [...]. Jest to często dezintegracja wskutek nadmiaru informacji. Jednak przede wszystkim jest to dezintegracja pomiędzy sferą poznawczą, umysłem a wolą, pomiędzy prawdą poznaną a działaniem i postawą życiową; pomiędzy «wiedzieć» a «być». [...] Skutkiem [...] jest człowiek rozbity, żyjący w jakiejś głębokiej schizofrenii. Człowiek współczesny jawi się [...] jako człowiek konsumpcyjny, jednostronnie nastawiony na konsumpcję dóbr materialnych. [...] Przez jednostronne nastawienie na konsumpcję staje się pasywny, mało aktywny i [mało] twórczy. Nie widzi [...] celu życia w tworzeniu, zdobywaniu wyższych wartości. [...] Wrodzona naturze ludzkiej dążność

do absolutu prowadzi do wynaturzenia w postaci np. alkoholizmu, narkomanii lub do wynaturzeń w dziedzinie seksualnej. Dzieje się tak dlatego, że pragnienie użycia łączy się z dążeniem do jego potęgowania w nieskończoność. [...] Następne wypaczenie obrazu człowieka we współczesnej cywilizacji [...] wyraża trafnie [...] termin [:] [...] człowiek wyczynu. [...] Człowiek taki koncentruje wszystkie swoje siły i dążenia do osiągnięcia wyników w jakiejś wąskiej, wyspecjalizowanej dziedzinie i mierzy swoją wartość tym osiągnięciem. Liczy się [...] jego [człowieka] wyczyn, jego osiągnięcie przynoszące sławę, podziw, poklask lub inne doraźne korzyści, np. materialne. [...] Wszystkie [te] przejawy i tendencje prowadzą do depersonalizacji człowieka. Ich rezultatem jest człowiek stada, człowiek masy, człowiek bez «ja». [...] Człowiek taki [...] jest przedmiotem wielorakich manipulacji. Myśli [...] i działa według sloganów [...]; kieruje się [...] modą, panującą opinią [...]; jest niewolnikiem manipulowanym przez innych”³³.

Widać, że poza indywidualnym egoizmem ludzkim wielkim zagrożeniem dla wychowanków jest kolektywizm traktujący człowieka tylko jako część zdepersonalizowanej masy, jako część bezimiennego tłumu, którym łatwo kierować, manipulować odgórnie poprzez „inżynierię dusz”. W tak celnie sformułowanych opisach i analizach Blachnickiego, przedstawiających w sposób uniwersalny nie tylko obserwacje z życia wzięte, ale i źródła depersonalizacji człowieka, można dostrzec także m.in. wpływ Lubelskiej Szkoły Filozoficznej (realizm metafizyczny, realizm antropologiczny, realizm etyczny), wpływ myśli personalistycznej, antykonsumistycznego podejścia

³² Blachnicki F. (2001), *Rekolekcje więzienne*, Krośnice, p. 40.

³³ Blachnicki F. (1985), *Charyzmat i wierność*, Carlsberg, p. 110–113.

np. Jana Pawła II, o. Mieczysława Alberta Krąpca, Wincentego Granata (problematykę genezy antropologicznej koncepcji Blachnickiego należałoby pogłębić w osobnym studium, tu tylko sygnalizuje się kierunek dalszych komparatystycznych badań z tego zakresu, ponieważ Blachnicki wyszedł z tzw. Lubelskiej Szkoły Filozoficznej, jej twórcy byli jego mistrzami, wykładowcami na KUL). Wychowanie chrześcijańskie nie może podążać drogami depersonalizacji, instrumentalizacji, dehumanizacji, barbaryzacji, manipulacji dokonywanych wobec kolejnych młodych pokoleń. Blachnicki szukał zatem teoretycznego i praktycznego pozytywnego rozwiązania problemu wychowawczego na gruncie antropologii chrześcijańskiej. Jego teoria wychowania miała jednak nie tylko źródła filozoficzne i teologiczne, ale i posiadała swoje implikacje praktyczne w postaci *paidagogii* realizowanej w ruchu oazowym praktycznie.

Człowiek toczy dialog z Bogiem, to jest dialog wiary, dialog nadziei, dialog oparty na danej w Objawieniu obietnicy, w którą uwierzył człowiek i na spełnienie której człowiek ma nadzieję. Dialogiczna natura człowieka jest charakterystycznym rysem antropologii głoszonej przez Blachnickiego. Chodzi tu o dialog wertykalny, antropologię teocentryczną, nakierowaną poprzez człowieka na Boga. „Dialog zbawczy pomiędzy Bogiem a człowiekiem opiera się z jednej strony na słowie Bożej obietnicy, z drugiej strony zaś na wierze człowieka w spełnienie się tej obietnicy. To jest właśnie zasadnicza treść dialogu zbawczego między Bogiem a człowiekiem, rozpoczynającego się w dziejach zbawienia od historii Abrahama, który pierwszy uwierzył słowu obietnicy”³⁴.

Dialogów, prowadzony między „niebem a ziemią” oraz między „ziemią a niebem”, wcale nie jest bezproblemowy, lecz przeciwnie, dynamizuje siły przeciwne, staje się dramatyczny w niektórych momentach. „Historia zbawienia objawia się nam jako dialog prowadzony przez Boga i ludzi. Jest to często dramatyczny dialog, w którym człowiek nie zawsze odpowiada Bogu, lecz sprzeciwia się, buntuje, przeciwstawia Bogu swoje własne plany i nadzieje. Dialog ciągle się urywa wskutek grzechu”³⁵.

Pedagogika świadectwa we wspólnocie jest czymś, co wynika z określonej wizji człowieka, z chrześcijańskiej antropologii. „Dobrym chrześcijaninem nie możemy stać się[,], nie opierając życia na słowie Bożym, liturgii, modlitwie, wspólnocie oraz świadectwie”³⁶. Człowiek jest doświadczony w życiu codziennym przez Boga, w celu wypróbowania ludzkiej wiary w Stwórcę (to jest motyw z Księgi Hioba). Bez owych doświadczeń (negatywnych) nie byłoby jednak pełnej koncepcji człowieka. Cierpienie wpisane jest w kondycję ludzką i w „naturalny” los człowieczy, tj. „w naturę rzeczy”, a twórcą owej „natury rzeczy” (tu: natury człowieczeństwa) jest Bóg doświadczający, sprawdzający wiarę ludzi, umożliwiający człowiekowi samopoznanie poprzez realne doświadczenie życiowe. „Bóg tak kieruje ludzkim życiem, że może ono być ciągłym doświadczaniem naszej wiary, naszej ufności. Przez różne sytuacje, różne próby, Bóg chce doprowadzić do tego, żeby nasza ufność wobec Niego stała się żywa, głęboka, żebyśmy umieli Mu zaufać wbrew wszelkim trudnościom. Bóg często dopuszcza takie sytuacje, które wydają

³⁴ Blachnicki F., *Oto Matka...*, op. cit., p. 10.

³⁵ Blachnicki F. (1985), *Homilie w Oazie Nowego Życia I stopnia*, Krościenko, p. 89.

³⁶ Blachnicki F., *Oaza Rekolekcyjna Diakonii Ruchu...*, op. cit., p. 98.

się być ponad nasze siły, w których wydaje się nam, że jesteśmy przez Niego opuszczeni, że On nas zapomniał. Wtedy przychodzą chwile zwątpienia, lęku. [...] W planach Bożych to wszystko zmierza tylko do tego, żeby poddać próbie, oczyścić, pogłębić i umocnić naszą wiarę i ufność. Jeżeli potrafimy zaufać Bogu w takich sytuacjach, wtedy po chwilach ciemności i doświadczeń znów okaże się moc Boża i dobroć Boga względem nas³⁷. Owo doświadczenie „nocy ciemnej” (jak u św. Jana od Krzyża) jest czymś immanentnie wpisanym w pedagogię wiary i nadziei stosowaną wobec człowieka przez Boga. Człowiek ma rozpoznać owo doświadczenie i właściwie na nie odpowiedzieć. Stąd wychowanie chrześcijańskie do wiary, nadziei i miłości jest tak istotną komponentą wychowania człowieka rozumianego nieredukcjonistycznie.

Antropologia Blachnickiego to jest również optyka *homo patiens*, człowieka cierpiącego, odnajdującego sens życia w pełni także poprzez cierpienie. „Właśnie przez cierpienia, oczyszczenia odnaleźliśmy prawdziwy sens życia, inny jego wymiar, inny sposób patrzenia i wartościowania wszystkich naszych spraw”³⁸. Autor zdawał sobie sprawę z przygodności bytu ludzkiego oraz niewystarczalności człowieczego istnienia. „Bóg dopuszcza różne doświadczenia w tym celu, żeby człowiek zrozumiał, że sam sobie nie może wystarczać, że sam sobie nie może pomóc, że sam siebie nie może zwalczyć. Różne doświadczenia, różne sytuacje jak gdyby zmuszają człowieka do tego, żeby szukał pomocy w górze, u Boga, żeby do Boga się zwracał”³⁹. Bóg, przygotowując człowieka do spotkania ze sobą „twarzą w twarz”, najpierw oczyszcza

człowieka, zgłębiając świadomość ludzką „w mroczach bezsilności”, a przy tym „droga do spotkania z Bogiem żywym prowadzi tylko przez zdruzgotanie, strącenie z piedestału fałszywych bożków. Stary człowiek pychy i kłamstwa musi w nas umrzeć, a to musi nieraz strasznie boleć”⁴⁰. Ów Pawłowy ton o śmierci starego człowieka i o narodzeniu się człowieka nowego (Chrystusowego) spotkał się tu z doświadczeniami Hiobowymi, ponieważ jesteśmy istotami wielowymiarowymi w sensie duchowym. Mamy tu do czynienia z tzw. kenozą (gr. *kenosis*), a kenotyczny aspekt życia ludzkiego w chrześcijaństwie wprowadza nasze cierpienie w wymiar wyższy, duchowy, nadaje sens cierpieniu człowieka „zdruzgotanego” przez los.

Jednocześnie u Blachnickiego pojawia się inne przeciwstawienie antropologiczne: człowiek natury (człowiek opierający się na swojej przyrodzonej naturze ludzkiej) i człowiek łaski (człowiek opierający się na nadprzyrodzonej naturze łaski Boga). Ten drugi podział (natura – łaska) wywodzi się także z pism św. Augustyna. Można twierdzić, że „stary człowiek” to ów „człowiek natury” (słuchający przyrodzonego głosu natury), a drugi – „nowy człowiek”, to człowiek słuchający nadprzyrodzonego głosu łaski. Blachnicki rozwinął kwestię, odwołując się do psychologii nieświadomości, ale nie do psychoanalizy. Głos natury jest głosem emocji, namiętności, pożądliwości (łac. *appetitus*), głosem uczuciowej sfery nierozumnej. „Jakie są znamiona głosu natury? Najpierw owo wydobywanie się gdzieś z głębi, z dołu, z mej podświadomości. Łączy się z tym pewien charakter natrętny, namiętny i uparty tych myśli. Gdy opanują one świadomość, trudno je stamtąd usunąć, wypierane, ciągle wracają. To

³⁷ Blachnicki F., *Kim jest człowiek...*, op. cit., p. 37.

³⁸ Ibid., p. 38.

³⁹ Blachnicki F. (1985), *Homilie w Oazie Nowego Życia II stopnia*, Krościenko, p. 30.

⁴⁰ Blachnicki F. (2000), *Aż dojdziemy do człowieka doskonałego*, seria „Szkoła Modlitwy”, vol. 6, Krościenko, p. 24.

niewątpliwy znak głosu namiętności. Głosy te przybierają charakter oczywistości, starają się mnie popychać do czynu. Jeżeli jednak wyjdą one na zewnątrz w formie słów czy czynu, od razu okazuje się ich niedorzeczność i nierealność⁴¹. Scharakteryzował głos łaski (nadprzyrodzonej, pochodzącej od Boga w człowieku) następująco: „Głos łaski zjawia się niespodziewanie – jako pewna myśl wśród innych myśli. Ale ta myśl nie ustępuje jak inne, lecz idzie z nami. Zaczynamy się jej przyglądać – potem napełnia nas radosna pewność, że to jest głos łaski”⁴². „Człowiek nowy” jest to osoba akceptująca łaskę Boga (pomoc duchową Stwórcy, skierowaną do człowieka), starająca się żyć w pozytywnej relacji do Boga, we współpracy z Bogiem dla własnego doskonalenia. Nikt nie jest pozbawiony łaski, Bóg daje ją każdemu, problem jednak w tym, że nie wszyscy chcą z tej pomocy duchowej skorzystać, ale tu istnieje wolny wybór, nie ma przymusu akceptacji łaski Boga, co jednak pociąga za sobą określone konsekwencje dla człowieka i dla jego wychowania. Deifikacja człowieka jest błędem antropologicznym, tak samo jak depersonalizacja, ponieważ deifikując człowieka, przydajemy mu cechy Boga (absolutność, nieskończoność), których człowiek *de facto* realnie nie posiada, bo jest bytem przygodnym, czasowym. Deifikacja jest wg Blachnickiego tylko pozą, pozorem, a metodą na przywrócenie realności antropologii jest „de-deifikacja”, czyli „od-bóstwienie” człowieka, sprowadzenie człowieczeństwa do „ludzkich” wymiarów, *stricte* realistycznych, takich, jakimi są w istocie, wraz z bagażem człowieczych wad, przywar, słabości, upadków, niedoskonałości,

grzechów, zła, ale i z momentami pozytywnymi: dobrem, szczęściem, miłością duchową, nadzieją, wiarą w innych i w Boga.

Autor napisał o przebudowaniu świadomości ludzkiej w „upadku grzechowym”, kiedy to „[...] człowiek odwrócił swój wzrok od Boga i spojrzał na siebie, zrezygnował ze szczęścia, którego mu udzielał Bóg, aby szukać szczęścia w używaniu własnego istnienia. Człowiek przybrał pozę Boga i przez to przepaścią oddzielił się od Niego. Ta postawa wewnętrzna – jako grzech pierworodny – przechodzi z pokolenia na pokolenie. Tendencja samoubóstwienia stanowi odtąd zasadniczy element konstytutywny świadomości ludzkiej, występuje w niej w różnym natężeniu i w różnych odcieniach, odgradzając mniej lub bardziej danego człowieka od Boga i zamykając mu dostęp do przeżycia religijnego. Aby znaleźć dostęp do sfery religijnej, trzeba odbyć drogę powrotną «odbóstwienia» własnej jaźni”⁴³. Wątek „odbóstwienia” (przeciwny motywowi „przebóstwienia”) Blachnicki przejął od Maxa Schelera po lekturze dwóch jego dzieł: *O rehabilitacji cnoty* (Warszawa, 1937) i *Von Ewigen im Menschen* (Leipzig, 1923)⁴⁴, zatem fenomenologia Schelerowska występowała u polskiego autora (jednak to zagadnienie na odrębne studium komparatystyczne z filozofii człowieka i filozofii wartości, którego celem byłoby porównanie koncepcji Blachnickiego i Schelera). Tu tylko sygnalizuje się tę kwestię (*res ad inquiriendi*).

Blachnicki umiejscowił człowieka w relacji do Boga (personalizm relacyjny): „Bóg wkracza

⁴¹ Blachnicki F., *Spojrzenia...*, op. cit., p. 25.

⁴² Ibid.

⁴³ Blachnicki F. (1997), *Świętość w świetle filozofii religii*, Lublin, p. 20.

⁴⁴ Blachnicki F. (2002), *Myśli. Wyznania. Testament*, Lublin, p. 53; cf. Scheler M. (1921), *Vom Ewigen im Menschen*, Band 1, *Religiöse Erneuerung*, ed. 1, Leipzig 1921 (ed. 2. Leipzig 1923); Scheler M. (1937), *O rehabilitacji cnoty*, Warszawa (tytuł oryginału: *Zur Rehabilitierung der Tugend*).

zawsze w historię człowieka ze swoją mocą po to, żeby wyprowadzić człowieka z nieszczęścia, w którym się znalazł z własnej winy i z którego sam nie może się wydobyć. Kiedy jednak człowiek uzna, że sam sobie pomóc nie może i zwróci się do Boga z wołaniem o ratunek, wtedy Bóg wkracza w jego życie. Wtedy Bóg przychodzi zbawiać, przychodzi wydobyć człowieka z tego stanu, w którym się znalazł wbrew Jego woli. Bóg wybawiciel⁴⁵. O błędnych relacjach człowieka z Bogiem, w których człowiek zastępuje Boga „bożkami” (tj. gdy pojawia się niewłaściwa, odwrócona hierarchia wartości) – autor pisał następująco: „Człowiek sobie stawia różne bożki w sercu, hołduje im, Jego [człowieka] bożkiem jest kariera, władza, jego bożkiem są zmysły i dopiero, kiedy w jakiś gwałtowny sposób Bóg ingeruje w jego życie i następuje zdruzgotanie, zniszczenie tych bożków, wtedy dopiero w sercu człowieka powstaje miejsce na prawdziwego Boga”⁴⁶. Zdruzgotanie człowieka nie jest destrukcją, ale znakiem danym z góry, mocnym sygnałem do przemiany serca, do nawrócenia (gr. *metanoi*). Kategorię „zdruzgotanie”, używaną przez Blachnickiego, można by tu przyrównać do kategorii „ogołocenie” z pism św. Jana od Krzyża czy znanej postaci: ogołoconej, zdruzgotanej, zmiażdżonej cierpieniem osoby ludzkiej, tj. Sługi Jahwe (prototypu Chrystusa) z kart Biblii (z Księgi Izajasza). Owo „zdruzgotanie” cierpieniem (*kenosis*, gr. *kenosis*) człowieka jest silnym antidotum na współczesny konsumpcjonizm, hedonizm, (nad)używanie duchowości człowieczeństwa dla niskich, egoistycznych, zmysłowych celów, które zaprzeczają duchowemu powołaniu ludzi.

⁴⁵ Blachnicki F., *Homilie w Oazie Nowego Życia II stopnia*, op. cit., p. 10.

⁴⁶ Ibid., p. 35.

Autor zdawał sobie sprawę z dobrodziejstw życia wspólnotowego (personalistyczny komunizm, komunitariański personalizm), życia dla drugiego człowieka, jednocześnie zaś dostrzegał konsumpcjonizm jako zagrożenie dla osoby. Konsumpcjonizm wyrasta z nieopanowania popędów (pożądliwości, łac. *appetitus*) indywidualnej natury ludzkiej i prowadzi w skrajnej postaci do wynaturzenia człowieka. Przeciwwstawiał egoizm człowieka-konsumpcjonisty (zakłamaną osobę ludzką) – altruizmowi człowieka nowego, „uduchowionego”, tj. człowieka wiary, nadziei i miłości (duchowej), czyli prawdziwemu obrazowi człowieka (chrześcijanina). „Człowiek jest nienasycony, szuka coraz silniejszych środków zaspokajających jego pożądania, dlatego zawsze wynikiem nastawienia człowieka na konsumpcję – są narkomanie, nałogi społeczne, zwłaszcza alkoholizm. Także w dziedzinie przekazu życia następuje traktowanie drugiego człowieka jako przedmiotu konsumpcji, zaspokajania swoich pożądliwości. To jest ostateczna konsekwencja stylu konsumpcji. Wynaturzenia w dziedzinie seksu, jaskrawe przejawy upadku moralności [...] to już zupełna dekadencja cywilizacji współczesnej, to po prostu grozi zagładą ludzkości, bo ostatecznie prowadzi do wymierania całych narodów i społeczeństw. Dlatego tu jest największe zagrożenie. Tym zagrożeniom przeciwstawiamy przede wszystkim prawdziwy obraz człowieka, który osiąga swoją wielkość i godność przez to, że posiada siebie w dawaniu siebie. Nowy człowiek jest dokładną antytezą człowieka konsumpcyjnego”⁴⁷. *Imago Dei* wryty w sercu człowieka przez Boga, na obraz i podobieństwo Stwórcy – pozostaje trwałym punktem odniesienia dla każdej chrześcijańskiej antropo-

⁴⁷ Blachnicki F., *Oaza Rekolekcyjna Diakonii Ruchu...*, op. cit., p. 172.

logii. *Imago Dei* w człowieku staje się punktem wyjścia każdego chrześcijańskiego wychowania i każdej pedagogiki chrześcijańskiej, nie można go ominąć, aby nie wpaść w redukcjonizm. Podobnie istnieje *per analogiam* obraz człowieka w Bogu (*imago homini*), a obraz ten jest śladem w pamięci Boga o każdym indywidualnym człowieku jako o odrębnej osobie, co gwarantuje, że Bóg nas nie opuści, nie pozostawi samym sobie, nie „zapomni” o kimś. Bóg zna każdego z nas indywidualnie, „po imieniu”, nawiązuje z każdym człowiekiem osobno kontakt, szuka każdego bez wyjątku, aby mu pomóc łaską duchową urzeczywistnić życie lepiej, mądrzej, prawdziwiej, piękniej, w sposób bardziej wolny i pełny.

Autor w duchu filozofii spotkania i realistycznego personalizmu chrześcijańskiego opisywał relację osobową człowieka i Boga, która urzeczywistnia się m.in. poprzez liturgię (stąd jej personalistyczny wymiar, co ma także przełożenie na tzw. chrześcijańskie wychowanie liturgiczne): „W liturgii chodzi [...] o spotkanie z żywym Bogiem. Wszystko inne jest elementem pomocniczym, pośredniczącym w tym spotkaniu. A Bóg żywy to jest Osoba, żywa Osoba, która myśli, czuje, ma swoją wolę. Bóg jako żywa Osoba chce z nami nawiązać kontakt. Może się to dokonać tylko w głębi naszej osoby. Osoba z osobą może się spotkać tylko na płaszczyźnie aktów osobowych. Wszystkie zewnętrzne elementy w liturgii są wezwaniem skierowanym do nas. Słowa, gesty, czynności musimy odebrać nie na płaszczyźnie zewnętrznej tylko, ale w głębi naszej osoby jako odezwanie się Boga do nas. Jeżeli poprzez znaki, zewnętrzne elementy nie dochodzi do skontaktowania się z żywym Bogiem w głębi naszej osoby, to wtedy liturgia jest martwa”⁴⁸.

Komunikacyjna struktura liturgii ma na celu doprowadzenie do skomunikowania się (dialogu) pomiędzy człowiekiem a Bogiem (tj. między człowiekiem-nadawcą i Bogiem-Odbiorcą oraz pomiędzy człowiekiem-odbiorcą i Bogiem-Nadawcą). Przy tym jest to komunikacja interpersonalna, dwustronna (przebiegająca w obie strony równolegle), a więc możemy próbować zanalizować tę międzyosobową płaszczyznę komunikacyjną, określić jej cechy przy pomocy teorii komunikacji (nadawca, odbiorca, komunikat, kod, kontekst, w ujęciu Jakobsonowskim) oraz filozofii personalistycznej. To dla wychowawczych aspektów religii (liturgii religijnej) ma istotne znaczenie, zwłaszcza w zakresie aksjologicznym, tj. głównie etycznym (odbiór liturgii przez człowieka: przyswojenie, uwewnętrznienie wartości, tj. internalizacja, introcepcja wartości, ale także procesy odwrotne: nadawanie wartości, wyrażanie wartości, uzewewnętrznienie wartości, eksterocepcja wartości, eksternalizacja wartości przez człowieka podczas liturgii poprzez śpiew, gesty, modlitwę, przyjęcie sakramentów). W innym miejscu należałoby bliżej szczegółowo zanalizować antropologiczną koncepcję Blachnickiego przez pryzmat teorii komunikacji i filozofii dialogu (filozofii spotkania), ponieważ dialog, spotkanie i komunikacja to rzecz ludzka, szerszej: osobowa.

Typologia antropologiczna jest obecna w koncepcji autora, który charakteryzując człowieka pod względem siły duchowości osoby, zauważył, że istnieją różne typy ludzkie: jedni ludzie są bardziej uduchowieni (ludzie wewnętrzni), inni mniej (ludzie zewnętrzni): „Bardzo wielu ludzi nie posiada [...] nawet w słabym stopniu rozwiniętego życia wewnętrznego. Ich życie rozgrywa się tylko na płaszczyźnie reakcji na bodźce, które przychodzą ze świata materialnego, zewnętrznego. Ludzie ci

⁴⁸ Blachnicki F. (1992), *Tajemnica Żywego Kościoła*, Lublin, p. 30.

żyją tym, co przynosi codzienna prasa lub inne środki [...]. Ich świadomość ciągle napełnia się tymi wrażeniami czy informacjami i nie potrafią żyć bez tego. Nie potrafią znaleźć w sobie żadnej treści, która mogłaby ich zająć, zainteresować, poruszyć i dlatego muszą ciągle przyjmować w siebie potok wrażeń zewnętrznych. A bardzo rozbudowane dzisiaj środki przekazu społecznego dbają o to, żeby nigdy nie zabrakło człowiekowi jakiejś sensacji, jakiejś informacji, która zaspokajałaby jego ciekawość, jego pragnienie zapełnienia czymś pustki swojej świadomości. Tacy ludzie muszą dopiero odkryć ten inny świat, świat wewnętrzny⁴⁹. Należy jednak dążyć do wychowania poprzez uduchowanie ludzi „zewnętrznych”, poprzez pogłębienie ich duchowości, o ile to możliwe. Człowiek pusty wewnątrz jest człowiekiem niejako zredukowanym, „odduchowionym”, żyjącym w gruncie rzeczy „materialnością”, „wegetatywnością, zewnętrznością, powierzchownością życia, bez pogłębienia jego duchowej istoty. Człowiek uduchowiony żyje pełniej, uwzględniając wymiar wewnętrzny, duchowy, głęboki własnego życia i do tego prowadzi w istocie chrześcijaństwo, a co w teorii wychowania jest tak ważne (nieredukcjonistyczna koncepcja człowieka). Teoria wychowania chrześcijańskiego, jaką zaprezentował Blachnicki, a której podstawy antropologiczne (elementy teorii człowieka) próbuje się zrekonstruować w zarysach w niniejszym artykule, na pewno jest warta uwagi pedagogów, niezależnie od prezentowanej opcji światopoglądowej. Pogłębiona koncepcja człowieka według Blachnickiego odsłania niebanalność istoty ludzkiej i banalność zła, które zagraża każdemu z nas jako osobie (od wewnątrz i od zewnątrz).

⁴⁹ Blachnicki F., *Aż dojdziemy...*, op. cit., p. 5.

Marek Mariusz Tytko

Krakow, Poland

marek.mariusz.tytko@uj.edu.pl

Keywords: Blachnicki Franciszek Karol (1921–1987), anthropology, education, Christian culture, christianity, Polish pedagogical idea, theory of education

Some elements of theory of a man in educational conception of rev. Franciszek Karol Blachnicki

Abstract

The author shows some elements of theory of a man (anthropological theory) by rev. Franciszek Karol Blachnicki a follower of prof. Stefan Kunowski, pedagogue of culture. In Blachnicki's oeuvre there are some fragments on theme theory of a man in aspect of Christian religious education. The author explains some universal elements of Blachnicki's concept of a man in aspects connected with internal life of soul and external interpersonal relations, also in relations a man with God relationship through prayer (individual and in Christian community). Blachnicki's theory of a man contains e.g. such elements of antynomian categories as: "an old man" – "a new man" (from St. Paul), "an external man" – "an internal man", God – a man, image of God in a man (Imago Dei) – image of a man in God (imago homini), God's Will – the human will, human weakness – power of God, moral defects – moral virtues, falsehood – truth, slavery – freedom, the fall – perfecting, humility – pride, a person – community (koinonia), human nature – the grace of God, the sin – purification from the sin, turning away from God – conversion to God (metanoia), salvation by God, self-saving by a man, religious education – demoralisation by excessive consumption.

Marek Mariusz Tytko, PhD., a scholar at the Jagiellonian University in Cracow [Krakow], the president of the Scholarly Foundation of Catholics "Eschaton" in Cracow [Krakow]

Warsztat twórczy jako przestrzeń rozwoju podmiotowego – pedagogiczne inklinacje sztuki współczesnej¹

Eugeniusz Józefowski

Krępiec, Polska

eugeniusz@jozefowski.com.pl

Janina Florczykiewicz

Siedlce, Polska

janinaflorczykiewicz@poczta.fm

Słowa kluczowe: sztuka, edukacja przez sztukę, warsztat twórczy

Nowatorskie realizacje artystyczne sztuki współczesnej przyczyniły się do całkowitej rewizji poglądów na istotę sztuki, czego efektem jest zmiana, obowiązującego przez długi okres, paradygmatu estetycznego. Obecnie negowana jest konieczność istnienia w dziele wartości estetycznych², ich znaczenie zostaje zawężone do

¹ Publikacja zrealizowana w ramach projektu badawczego. Projekt został sfinansowany ze środków Narodowego Centrum Nauki, przyznanych na podstawie decyzji numer DEC-2011/03/B/HS2/03496.

² Konieczność istnienia wartości estetycznych ujawniających się w przedmiocie estetycznym podważa się m.in. w kognitywistycznych i kulturologicznych teoriach sztuki.

Eugeniusz Józefowski, prof. zw. Katedra Mediacji Sztuki, Akademii Sztuk Pięknych im. Eugeniusza Gepperta we Wrocławiu

Janina Florczykiewicz, dr, adiunkt w Katedrze Edukacji Artystycznej Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach

odczucia związanego z przeżyciem estetycznym oraz strukturalnymi i zmysłowymi wartościami dzieła³.

Sztuka nowoczesna powołuje się głównie na wartości artystyczne i wzbudzone przez nie przeżycia podmiotowe. Przyjmuje się, że jej rolą jest tworzenie możliwości dotarcia do rzeczywistości wykreowanej w jej przestrzeni, także tej wewnętrznej, odzwierciedlającej przeżycia psychiczne twórcy. Kluczową wartością wielu jej realizacji stały się: proces twórczy i towarzyszące mu doświadczenia, także te wzbudzone podczas tworzenia dzieła/ obiektu artystycznego. Zmiana sposobu myślenia o sztuce wyraża się w nowym ujęciu dzieła, wyrażającym się w trzech prawidłowościach:

- a) zniesieniu dystansu między dziełem a odbiorcą;
- b) przeniesieniu akcentu z idei kontemplatywności dzieła na rzecz procesualności;
- c) założeniu interaktywności.

W świetle współczesnych poglądów dzieło wielokrotnie „staje się” w procesie konkretyzacji, którego istotą jest nadawanie przez odbiorcę znaczenia obiektowi artystycznemu. Ów obiekt stworzony przez artystę ma status „zapośredniczonego śladu”, niedookreślonego schematu wymagającego dopełnienia⁴. Ujęcie to mieści się jeszcze w modelu kontemplacyjnym, natomiast wiele z realizacji sztuki nowoczesnej wykracza poza ten schemat.

³ Stanowisko to jest reprezentowane także przez: C. Korsmeyera, T. Kulkę, N. Wolterstorffa, B. Dziemidoka; vide: Polit K. (2000), *Sztuka awangardy w teoriach estetycznych*, Lublin, passim.

⁴ Cf. Berger K. (2000), *Potęga smaku*, Gdańsk, passim.

Granice współczesnych dzieł są wyznaczone przez przestrzeń kreacji. Charakterystyczną ich cechą jest „narzucanie się odbiorcy”, ich koncepcja wymaga niekiedy wejścia do środka, znalezienia się w centrum aranżowanej sytuacji artystycznej i podjęcia działania. Zaistniała zmiana rodzi oczywiste konsekwencje dla odbiorcy, który konstytuując dzieło, dookreślając je podczas percepcji, staje się jego współtwórcą (np. environment, assemblage).

Zatem dzieło z obszaru sztuk wizualnych przestało być już tylko obiektem kontemplacji estetycznej; dziełem staje się aranżowana sytuacja, w różnym stopniu kontrolowana przez artystę, a wypełniana treścią przez uczestników (happening, sztuka akcji, workshop), a nawet sam artysta i jego działania (performance). Istotą większości tego rodzaju współczesnych manifestacji artystycznych jest skupienie uwagi na samym współuczestnictwie w doświadczaniu jako najważniejszej wartości sztuki⁵.

Teoretycznym odzwierciedleniem prezentowanego ujęcia sztuki współczesnej są twierdzenia sformułowane w koncepcji estetyki zaangażowania rozwijanej przez Arnolda Berleanta⁶:

- 1) sztuka składa się z sytuacji, w której generowane są doświadczenia uczestniczącego w nich podmiotu⁷;
- 2) natura doświadczenia estetycznego zakłada aktywność podmiotu, która w zależności od charakteru dzieła, przyjmuje postać czynnego zaangażowania w proces odbioru sztuki albo włączania się w proces kreacji;

⁵ Cf. Florczykiewicz J., Józefowski E. (2013), *Warsztat twórczy jako forma działania artystycznego w przestrzeni sztuki. Wybrane aspekty teoretyczne i studium empiryczne* [in:] Roguska A. (ed.), *Media w edukacji. Obszary lokalności – różnorodność współczesności, Siedlce*.

⁶ Cf. Berleant A. (2007), *Prze-myśleć estetykę*, Kraków, p. 85–94.

⁷ Czasem tworzone są obiekty artystyczne, jednak one nie stanowią o istocie sztuki, są jedynie dopełnieniem artystycznej struktury.

- 3) zaangażowanie „widza” w tworzenie dzieła polega nie tylko na fizycznej czy percepcyjnej aktywności, lecz obejmuje również istnienie kognitywnej świadomości oraz inicjowanie wyobrażeń, które w zamyśle mają dopełniać dzieło.

Warsztat twórczy jako forma sztuki interaktywnej

Jedną z form sztuki nowoczesnej spełniającą wskazane postulaty jest warsztat twórczy. Jego zorientowanie na doświadczanie wewnętrznej rzeczywistości podmiotu oraz właściwość generowania przeżyć wyznacza zakres pedagogicznych inklinacji. Idea warsztatu twórczego w Polsce sięga lat 80. ubiegłego wieku, tradycja jego stosowania wywodzi się z działań edukacyjno-artystycznych podejmowanych przez artystów i pedagogów, tworzących wówczas grupę pARTner⁸.

Sama nazwa tego działania artystycznego, mieszczącego się w nurcie postawangardowych przejawów sztuki, zapożyczona, celem kategoryzacji, z terminologii sztuki współczesnej, jest umowna. Konsekwencją odwoływania się do założeń awangardowych⁹, w tym postulatu personalizacji sztuki, jest odrzucenie rygoru istnienia dzieła narzucanego przez strukturę artystyczną. Istotą warsztatu jest funkcjonalny związek między głównymi uczestnikami wydarzeń estetycznych – twórczym artystą, odbiorcą oraz przedmiotem, polegający na doświadczaniu sztuki. Przypisane im funkcje nakładają się na siebie, tworząc pole estetyczne¹⁰ – swoistą

⁸ Grupa pARTner została utworzona w latach 80. ubiegłego wieku. Skupiała pedagogów i artystów, którzy propagowali ideę nowoczesnego podejścia do edukacji artystycznej. Jej członkami byli: Jacek Bukowski, Janusz Byszewski, Blanka Gul-Olszewska, Eugeniusz Józefowski, Wiesław Karolak.

⁹ Termin „awangarda” stosowany jest tu w ujęciu szerokim – dla oznaczenia twórczości nowatorskiej.

¹⁰ Pole estetyczne jest rozumiane jako funkcjonalny związek pomiędzy wszystkimi uczestnikami wydarzeń estetycznych; ogólne pole doświadczenia. Cf. Berleant A. (2007), *Prze-myśleć estetykę. Niepokorne eseje o estetyce i sztuce*, op. cit., p. 79.

przestrzeń sztuki, która inicjuje doświadczenia podmiotu.

Przyjęte w zamyśle warsztatu zasady koncentracji na procesie twórczym inicjowanym w przestrzeni różnych dyscyplin sztuki oraz łączenia środków wyrazu i technik w jednym zaplanowanym działaniu określają jedynie ogólny jego charakter, pozostawiając szeroki zakres swobody zarówno dla formy warsztatu twórczego, jak i formułowanych celów. Warsztat należy traktować jako odrębne dzieło – działanie artystyczne aranżowane przez artystę. Jego forma określona przez stosowane inspiracje i reakcje uczestników jest wyrazem indywidualnego stylu artysty, który wyznacza zwykle autorską koncepcję warsztatu. Zamyśl warsztatu odnosi się do wszystkich złożonych nań elementów i obejmuje: 1) ideę, rozumianą jako problematykę, 2) miejsce realizacji, 3) tworzywo, 4) aktywność uczestników, 5) działania – prowokacje artysty¹¹. Działania artysty mają charakter prowokacji artystycznej. Jego zadaniem jest aranżowanie sytuacji twórczej, inspirującej uczestników do podjęcia kreacji artystycznej i innych działań skierowanych na transformacje w zastanym układzie artystycznym (jego strukturze), które prowadzą do jego dookreślenia i wypełnienia treścią. Forma warsztatu zakłada zniesienie dystansu między dziełem a odbiorcą, który nie tylko wkracza do środka dzieła, ale bierze aktywny udział w jego tworzeniu. Stopień ustrukturalizowania aranżowanych sytuacji określa zakres koniecznego zaangażowania „odbiorcy” w kreację dzieła – struktura artystyczna określona w niskim stopniu, jedynie zasugerowana, inicjuje wyższe zaangażowanie „odbiorcy” w jej kształtowanie¹². Wielopoziomowe

interakcje zachodzące w działaniu warsztatowym pomiędzy artystą, strukturą artystyczną a odbiorcą wyznaczają przestrzeń sztuki – pole estetyczne; stopień ustrukturalizowania aranżowanej sytuacji twórczej określa niezbędny zakres interpretacji dokonywanych przez uczestników.

Autorska koncepcja warsztatu Eugeniusza Józefowskiego

W założeniu autorskiej koncepcji warsztatu twórczego, rozwijanej w praktyce artystycznej Eugeniusza Józefowskiego od przeszło dwudziestu lat, lokuje się on w dwóch przenikających się obszarach: sztuki i edukacji. Indywidualność stylu działania jest określona przez strukturę działania artystycznego, na którą składają się wymienione wcześniej elementy warsztatu.

Idea warsztatu odzwierciedla zamyśl w całej złożoności i wieloaspektowości tej formy działania artystycznego. Wymaga określenia: 1) zamyśłu mentalnego, ujawniającego przyjętą ideologię i wynikające z niej cele, oraz 2) struktury wskazującej na przewidywane formy aktywności uczestników i rezultat końcowy (dzieło). Idea ujawnia jednocześnie charakter warsztatu, pozwalając na przyporządkowanie go do obszaru edukacji lub sztuki albo umieszczenie „pomiędzy”. Podstawą przyporządkowania jest układ celów – ukierunkowanie na rozwój podmiotowy plasuje warsztat w obszarze edukacji artystycznej, akcentowanie doświadczeń estetycznych pozwala na skategoryzowanie go w obszarze sztuki, z kolei równowaga między wskazanymi ukierunkowaniami świadczy o charakterze interdyscyplinarnym.

Idea warsztatu znajduje również odzwierciedlenie w proponowanej problematyce, należy jednak

¹¹ Józefowski E. (2009), *Edukacja artystyczna w działaniach warsztatowych na podstawie doświadczeń własnych*, Łódź, passim; idem (2012), *Arteterapia w sztuce i edukacji*, Poznań.

¹² Wysokim stopniem niedookreślenia odznaczają się zwłaszcza dzieła awangardowe, które będąc ukierunkowane jedynie na

poruszenie osobowości, sugerują tylko znaczenia, pomijając konkluzję, co sprawia, że ciężar interpretacji zostaje w całości przeniesiony na odbiorcę – vide: Szkolut T. (1999), *Awangarda, neoawangarda, postawangarda*, Lublin, passim.

pamiętać, że nie przesądza o charakterze warsztatu, a stanowi jedynie dopełnienie jego koncepcji.

Miejsce realizacji warsztatu jest również ściśle powiązane z jego koncepcją. Nie może być przypadkowe, powinno zostać dobrane tak, aby jego właściwości fizyczne i symbolika sprzyjały budowaniu właściwego klimatu działania warsztatowego, tzn. inicjowały pogłębione przeżywanie specyfiki przestrzeni oraz inspirowały uczestników do wyboru nietypowych tworzyw, czerpanych z otoczenia, oraz pobudzały wyobraźnię i myślenie metaforyczne (twórcze).

Intencjonalny wybór miejsca wynika z koncepcji, celów warsztatu i zamierzonego efektu. W niektórych projektach oryginalność miejsca jest fundamentalna, z uwagi na potrzebę intensyfikowania postawy eksploracji i inspirowanie do polisensorycznego doświadczania rzeczywistości, czemu, jak się oczekuje, będą towarzyszyć niekonwencjonalne sposoby interpretacji bodźców¹³. Miejsca najbardziej odpowiednie do realizacji warsztatów powinny cechować się: 1) obecnością, względnie dostępnością różnorodnych surowców naturalnych, mogących posłużyć jako tworzywo do przekształceń plastycznych, 2) oryginalnością oraz brakiem powiązania z miejscem dotychczasowych doświadczeń plastycznych uczestników, 3) swoistym klimatem i atrakcyjnością – właściwościami „przyciągającymi” uczestników.

Główną aktywnością warsztatową jest kreacja wizualna. Wybór techniki tworzonego dzieła / obiektu artystycznego jest podyktowany charakterem i celami warsztatu. Wykorzystuje się w nich zarówno techniki czysto plastyczne – malarskie, rysunkowe, graficzne, rzeźbiarskie, jak i mieszane, używane do tworzenia kolaży, montażu, instalacji.

Założeniem wielu warsztatów jest wykorzystanie tworzyw naturalnych, pochodzących z miejsca realizacji działania. Ma to miejsce w przypadku większości działań plenerowych; wykorzystanie tworzywa dostępnego w miejscu kreacji stanowi naturalną konsekwencję zaplanowanej inspiracji. Tworzywa i elementy naturalne zastępują środki wyrazu wykorzystywane w tradycyjnych technikach plastycznych – kreskę, plamę, bryłę. Łagodzi to stres powodowany niską zwykle oceną własnych umiejętności plastycznych uczestnika, ponadto pobudza wyobraźnię i myślenie twórcze, poszerzając pole doświadczeń zmysłowych towarzyszących kreacji¹⁴.

Autorska metoda warsztatu E. Józefowskiego opiera się na określonym scenariuszu, wyznaczającym aktywności przewidziane dla uczestników, tworzące kolejne etapy działania warsztatowego. Należą do nich: 1) trening wyobraźniowy, 2) kreacja wizualna, 3) dyskusja inspirowana pracami. Kolejność aktywności jest ściśle określona, a każdej z nich przypisana jest inna rola w całości procesu warsztatowego.

Warsztat rozpoczyna trening wyobraźniowy, który jest realizowany jako oddziaływanie grupowe lub indywidualne. Przyjmuje formę werbalną, zmierzającą do stymulowania wyobrażeń w warunkach odprężenia i relaksu. Podczas treningu pada prośba o przyjęcie wygodnej pozycji, zamknięcie oczu i poddanie się narracji prowadzącego. Treść narracji nawiązuje do tematyki warsztatu w sposób metaforyczny, obrazowy, jej celem jest wzbudzanie wyobrażeń transformicznych, opartych na swobodnym przechodzeniu między modalnościami zmysłowymi¹⁵. Zakłada

¹³ Józefowski E. (2009), *Edukacja...*, op. cit.; idem (2012), *Arteterapia...*, op. cit.

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ Vide: Maruszewski T. (2001), *Psychologia poznania. Sposoby rozumienia siebie i świata*, Gdańsk, p. 256–263.

się, że bodźce werbalne w powiązaniu z oddziaływaniem klimatu miejsca i jego właściwości wywołują skojarzenia, które zostają przekształcane na wyobrażenia wizualne; te zaś są podstawą dla tworzenia symboli wizualnych – kodu ikonicznego zapisywanego w powstającym dziele.

Mechanizm treningu indywidualnego jest analogiczny. Różnica sprowadza się do braku elementu werbalizacji; uczestnik prowadzi trening wyobrazeniowy samodzielnie, w dowolnym czasie i miejscu, na podstawie tekstu. Zaletą tej odmiany treningu jest możliwość wielokrotnego powrotu do zawartej w nim inspiracji.

Istotą kreacji artystycznej jest ekspresja przeżyć wywołanych podczas treningu. Jej przestrzenią jest wewnętrzny dialog prowadzony podczas tworzenia pracy; towarzyszącym mu refleksjom, ustaleniom odpowiadają transformacje formy wizualnej, te zaś ujawniają nowe konteksty oceny rozważanych zagadnień. Kreacja plastyczna jest więc procesem ujawniania nowych aspektów posiadanego umysłowego obrazu rzeczywistości, kreowania nowego sposobu jej rozumienia, inspirowanego doświadczeniem warsztatowym.

Działanie warsztatowe wieńczy etap omawiania powstałych prac. Uznaje się zasadę dobrowolności wypowiedzi oraz przyjmuje taką ich kolejność, że autor wypowiada się na końcu, po komentarzach innych uczestników. Stosowanie tej zasady jest istotne, z uwagi na dostarczenie komunikatów zwrotnych, które ujawniają często niedostrzeżone przez autora aspekty podmiotowego doświadczenia, zakodowane w wizualnej strukturze pracy.

Każdy ze wskazanych etapów działania warsztatowego ma określone znaczenie, żaden nie może zostać pominięty ani być realizowany z mniejszym zaangażowaniem. Odpowiedzialność za przebieg i efektywność działań spoczywa na prowadzącym warsztat. Jakość relacji zbudowanej z uczestnikami

oraz klimat towarzyszący działaniom są decydujące dla jakości doświadczeń uczestnika, a tym samym zakresu i siły generowania zmian (poznawczych, emocjonalnych) w psychice uczestnika.

Koncepcję warsztatu dookreśla forma przyjętego działania, ujęta w ramy czasowe. Wyróżnia się dwie odmiany działań warsztatowych: jedno-spotkaniowe i wielospotkaniowe. W przypadku spotkań jednorazowych czas realizacji wynosi od jednej do kilku godzin, w zależności od potrzeb wynikających z charakteru zadań, specyfiki miejsca i tworzywa. Warsztaty jednospotkaniowe mogą służyć realizacji celów o dużym stopniu ogólności. Są ukierunkowane najczęściej na utrwalanie nabytych wcześniej umiejętności i kompetencji bądź odwołują się do wybranych aspektów zjawisk czy przeżyć o nieskomplikowanej strukturze. Ich celem jest rozwój kreatywności. Warsztaty wielospotkaniowe przyjmują charakter całościowego programu, w ramach którego podejmuje się złożoną problematykę. W ramach poszczególnych spotkań realizowane są cele szczegółowe, odwołujące się do wyizolowanych aspektów zagadnienia. Całość realizacji gwarantuje realizację celu ogólnego – zamierzenia warsztatu. Warsztat wielospotkaniowy można traktować jako czas swoistego zawieszenia jednostki w przestrzeni sztuki. Skupienie na sobie, werbalizacja treści i stanów wewnętrznych oraz ich metaforyczna wizualizacja inicjują proces rozwoju podmiotowego, którego istotą jest doskonalenie struktur osobowości kształtujących poszczególne jej sfery¹⁶.

Warsztat twórczy jako przestrzeń doświadczenia podmiotowego – inklinacje pedagogiczne

W przypadku metody warsztatu mamy do czynienia zarówno z kształtowaniem rzeczywistości

¹⁶ Vide: *ibid.*

zewewnętrznej, jak i wewnętrznej, co wskazuje na dużą skalę ingerencji w doświadczenie podmiotu. Kształtowanie przestrzeni zewnętrznej dokonuje się poprzez aranżowanie przestrzeni publicznej, czego efektem jest wprowadzenie nowego, określonego przez dzieło / proces artystyczny, porządku w przestrzeni społecznej. Kształtowanie rzeczywistości wewnętrznej obejmuje wpływ doświadczanej przez jednostkę sytuacji twórczej, wyznaczonej w przestrzeni sztuki (polu estetycznym), na jej psychikę – treści wzbudzonej refleksji i ich wpływ na poglądy, emocje, sposoby wartościowania.

Struktura autorskich warsztatów E. Józefowskiego znajduje odzwierciedlenie w inicjowanych przez artystę działaniach uczestników, składających się na etapy aktywności warsztatowej. Pierwszym jest trening wyobraźniowy, którego celem jest zainicjowanie procesu tworzenia wyobraźniowych wizualizacji, inspirowanych treścią wypowiedzi artysty. Podczas treningu zostaje przedstawiona idea warsztatu, która kierunkuje tematycznie planowane doświadczenia. W kolejnym etapie – kreacji artystycznej, uczestnicy tworzą prace wizualne (obiekty artystyczne). W ramach indywidualnego aktu kreacji zachodzi proces generowania doświadczenia twórców (uczestników), inicjowanego w wewnętrznym dialogu, inspirowanym transformacjami formy artystycznej. Kreacja prowadzi do wielokierunkowego rekodowania informacji, polegającego na ich przekształcaniach, przyjmujących formy kodów: werbalnego, wizualnego, abstrakcyjnego¹⁷. W wyniku tych przekształceń dochodzi do zweryfikowania wiedzy o rzeczywistości (wewnętrznej i zewnętrznej), czego efektem jest w konsekwencji modyfikacja istniejącej w umyśle jednostki reprezentacji rzeczywistości. Towarzyszy

temu zmiana przyporządkowań emocjonalnych. W ten sposób indywidualny proces kreacji każdego z uczestników wypełnia warsztat treścią, której integracja zachodzi na kolejnym, ostatnim etapie – omawianiu prac. Przyjmuje się tu zasadę, że autor pracy wypowiada się jako ostatni, po wysłuchaniu komentarzy innych osób. Interpretacja dzieła dokonywana przez innych, wchodzących w rolę odbiorców, ujawnia konteksty niedostrzegane często przez autora, co staje się inspiracją kolejnej weryfikacji własnych sądów¹⁸. Indywidualne interpretacje towarzyszące uczestnikom podczas kreacji oraz dokonywane w odniesieniu do prac innych uczestników poszerzają pole percepcyjne o nowe bodźce znaczeniowe, które stają się podstawą dla modyfikacji reprezentacji odnoszącej się do rozważanego aspektu rzeczywistości¹⁹.

Stworzone dzieło wizualne, zgodnie z kognitywistycznym ujęciem sztuki, reprezentowanym w myśli N. Goodmana czy A. Danto, jest rodzajem twierdzenia o rzeczywistości. Obiekty wizualne tworzone podczas warsztatu odnoszą się do rzeczywistości wewnętrznej ich twórców, dotyczą przeżyć, myśli, emocji wywołanych tematem. Treści te, zakodowane w artystycznej formie, zostają oddzielone od doświadczeń – zyskany w ten sposób dystans, poprzez umowne oddzielenie treści od jej przeżyć, jest niezbędny do dostrzeżenia ich ważnych aspektów.

Doświadczenie artystyczne i arteterapeutyczne uczestników warsztatu a charakter narracji wizualnej – studium przypadku

Celem prezentowanych badań jest analiza i opis warsztatu twórczego w perspektywie narracji

¹⁷ Vide: Maruszewski T. (2001), *Psychologia*, op. cit., p. 273–283.

¹⁸ Józefowski E. (2009), *Edukacja*, op. cit.; idem (2012), *Arteterapia*, op. cit.

¹⁹ Maruszewski T. (2001), *Psychologia*, op. cit.

inicjowanej w jego polu estetycznym oraz ustalenie wpływu kompetencji artystycznych uczestników warsztatu na jakość narracji. Przeprowadzono autorski pięciospotkaniowy warsztat pt. „Dekonstrukcje tożsamości”, w którym udział wziąć miały 104 osoby²⁰. Przeprowadzono studium przypadku, wybierając losowo po jednej osobie spośród uczestników zaliczonych do trzech określonych w badaniu kategorii: 1) osób o wykształceniu plastycznym, posiadających doświadczenia arteterapeutyczne, 2) osób bez doświadczenia w zakresie twórczości artystycznej i areterapeutycznej, 3) studentów pedagogiki. Analizie poddano narrację wizualną i werbalną towarzyszącą każdemu spotkaniu warsztatowemu.

Autorski warsztat pt. „Dekonstrukcje tożsamości” mieści się w postulowanej we wszystkich nurtach i formacjach awangardy idei kształtowania rzeczywistości przez sztukę. Jego zamysłem jest kształtowanie przestrzeni sztuki inspirującej generowanie podmiotowych doświadczeń w zakresie poczucia tożsamości. Zakłada się, że zaplanowane działania warsztatowe przyczynią się do pogłębienia przeżywania tożsamości przez uczestników warsztatu, co w założeniu ma doprowadzić do osiągnięcia jej spójności i integracji. Koncepcja warsztatu wyraża poglądy jej autora na istotę: 1) sztuki, którą postrzega przez pryzmat procesu twórczego, oraz 2) warsztatu, traktowanego jako aktywność w przestrzeni sztuki, prowadząca do rozwoju podmiotowego.

Treści treningów wyobrażeniowych pięciu spotkań warsztatowych dotyczą różnych aspektów związanych z tożsamością: początek kształtowania się tożsamości, rozumiany jako pamięć o świadomej refleksji nad odrębnością siebie (spotkanie

1); elementy tworzące tożsamość – w aspekcie umysłowości i cielesności (spotkanie 2); czynniki zewnętrzne, kulturowe, mające wpływ na kształtowanie tożsamości (spotkanie 3); cele i plany życiowe rozumiane jako prywatna koncepcja szczęścia (spotkanie 4); uświadomienie wartości życiowych (spotkanie 5). Każdego dnia powstaje obraz, będący zapisem procesu kreacji – na jednakowym formacie płótna, w technice farb akrylowych.

W założeniu warsztatu efektem podmiotowych doświadczeń inicjowanych w polu estetycznym są przeobrażenia w sferze tożsamości, których podstawowym źródłem jest narracja. W najbardziej ogólnym znaczeniu narracja jest rozumiana jako wypowiedź. W sztuce wizualnej traktuje się ją jako intencjonalną strukturę informacyjną możliwą do odczytania w obrazie, w węższym znaczeniu oznacza wypowiedź zapisaną w obrazie²¹.

W działaniu warsztatowym narracja przyjmuje różne postacie – werbalną i obrazową. Narracja werbalna występuje w treningu wyobrażeniowym, przyjmując formę wypowiedzi artysty. Jest ona inspiracją osobistych narracji uczestników powstających podczas wizualizacji. W założeniu powinny one przyjmować formę wyobrażeń obrazowych, jednak bywa, że pozostają na etapie werbalnym – jako myśli i refleksje pojawiające się podczas treningu. W procesie kreacji owe początkowe narracje ulegają wielopoziomym przekształceniom, inspirowanym tworzoną strukturą artystyczną obrazu. Konsekwencją jest ostateczny obraz (obiekt artystyczny) oraz odpowiadająca mu umysłowa reprezentacja rzeczywistości, wypracowana w procesie kreacji.

Rozważając działanie warsztatowe w perspektywie narracji, mamy do czynienia z jej dwoma postaciami – obrazową oraz umysłową.

²⁰ Prezentowane badania są częścią szerszych badań realizowanych w ramach projektu. W ich części warsztatowej udział wzięły 104 osoby. Dobór badanych nastąpił w sposób losowy z prób wyodrębnionych w każdej z analizowanych kategorii.

²¹ Vide: Banks M. (2009), *Materiały wizualne w badaniach jakościowych*, Warszawa, p. 38–39.

Uczestnicy

Badaniami objęto trzy osoby, wśród których znaleźli się: Piotr Olma bez doświadczeń artystycznych i arteterapeutycznych, Tamara²² – artystka, doktor sztuki, Weronika Gniediuł – studentka pedagogiki.

Doświadczenie artystyczne a specyfika narracji wizualnej stosowanej w obrazach

Jak wspomniano wcześniej, narracja wizualna jest inspirowana tematem zasugerowanym w treści treningu wyobraźniowego. Pierwszym jej etapem jest wizualizacja podczas treningu, która staje się punktem wyjścia dla budowania formy wizualnej obrazu. Ostateczna jej struktura jest wynikiem wewnętrznego dialogu, jaki prowadzi uczestnik podczas kreacji. Poniżej poddano analizie prace tworzone podczas kolejnych spotkań warsztatowych w kontekście ujawniającej się w ich formie narracji.

Spotkanie pierwsze: „Kiedy pierwszy raz stałem się sobą”

Treść treningu wyobraźniowego:

Zamykam oczy. Poprawiam sposób siedzenia tak, by czuć się jak najbardziej komfortowo. Wsłuchuję się w otaczające dźwięki i staram się poczuć jak najlepiej. Siedzę dziś w pięknym miejscu, gdzie zajmuję się sobą, rozmyślając o swojej tożsamości podczas malowania obrazów.

Przypominam sobie wczesne dzieciństwo. Przypominam sobie, kiedy zaczęłam/ąłem rysować koło. Jeśli nie mogę sobie przypomnieć – to nie martwię się tym.

Przypominam sobie postać głowonoga rysowanego przez siebie lub przez inne dzieci. Głowonóg to umiejscowienie w centrum świata osoby posiadającej usta, oczy, uszy, nos i niezbyt duże ręce i nogi. Usta, aby zaspokoić głód, a także, by odczuwać

przyjemność ze spożywanych potraw. Uszy, by słyszeć głosy bliskich i dźwięki, które lubię. Nos, aby identyfikować innych i odczuwać miłe i nowe zapachy. Nadal, mimo tego, że nie jestem dzieckiem, chcę smakować tak świat.

Staram się sobie przypomnieć tę najwcześniejszą chwilę, dzień, sytuację, w której stwierdziłam/em po raz pierwszy świadomie, że jestem sobą. Kiedy i w jakich okolicznościach się to stało? Pomyślę o tym chwilę. Staram się przypomnieć sobie tę sytuację. Teraz wyobrażam sobie białą płaszczyznę obrazu. Na tym obrazie pojawia się dowolna forma, która reprezentuje moją osobę w momencie, sytuacji, gdy poczułam się sobą. Forma, która najbardziej adekwatnie oddaje wyobrażenie mnie w tamtym momencie.

Wyobrażam sobie obraz, który przedstawia tylko tę formę. W której części obrazu znajduje się ta forma, jaki ma kolor, wielkość, a jaki kolor ma tło?

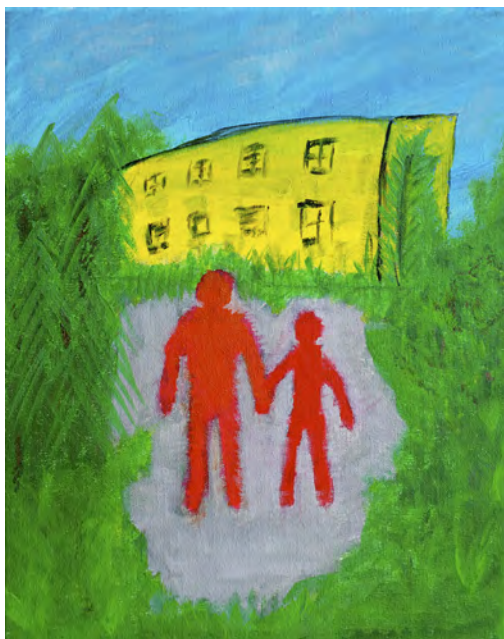
Praca 1.

Tamara, spotkanie pierwsze

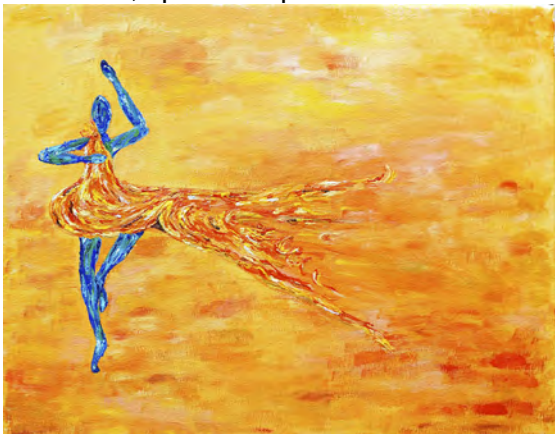


Fot. Eugeniusz Józefowski

²² Autorka wyraziła zgodę tylko na opublikowanie imienia.

Praca 2.**Piotr, spotkanie pierwsze**

Fot. Eugeniusz Józefowski

Praca 3.**Weronika, spotkanie pierwsze**

Fot. Eugeniusz Józefowski

Problematyka warsztatu zasugerowana w tekście treningu wyobraźniowego została uwzględniona w analizowanych pracach. Sugestia owalu znalazła odzwierciedlenie w obrazach Tamary i Piotra. U Tamary owalna forma jest centralnym elementem kompozycji, budującym narrację. Przypomina kształtem przekrój owocu, jest podzielona w pionie na dwie części zróżnicowane kolorem i kształtem.

Podział na dwie zróżnicowane części został powtórzony również w tle. Część lewa została namalowana czystym, płasko kładzionym oranżem, o ledwie zauważalnym zróżnicowaniu walorowym. Środkowy brzeg został podkreślony obrysem żółci. Tło tej części zostało zróżnicowane kolorem, tworzy monochromatyczną przestrzeń utworzoną z poziomych pól błękitów przechodzących harmonijnie od najbardziej jasnych walorów na górze do najmocniejszych na dole. Na nich zostały ukształtowane fakturowo poziome linie, wzmacniające wrażenie rytmu. Druga połowa owalnej formy umieszczona po stronie prawej została namalowana błękitem położonym na obrzeżach kształtu, przechodzącym w świetlistą jakość kolorystyczną położoną w centrum. Przy środkowej granicy widać podłużne dziury, ażury, spod których prześwituje tło granatu. Z obrzeży owalu wystają nitkowate formy, sugerujące odnóża czy kolce. Całość umieszczona na granatowym tle, kładzionym płasko, po linii ukośnej. Środek owalnej formy jest pusty, wypełniony tłem granatu. Sugeruje miejsce po pestce. W środkowej części tego pola znajduje się cienka, poziomo ułożona pomarańczowa linia, kontynuowana po prawej stronie, za elementem, która biegnie poza granice płótna.

W kontekście inspiracji warsztatowej forma owalna symbolizuje moment, czas wyłaniania się tożsamości autorki w jej świadomości. Kontrast, jaki tworzy z tłem, sugeruje towarzyszące temu silne emocje. Świadomość „ja” wyraźnie odcina się od rzeczywistości, wydaje się jednak, że „ja” jest określone tylko szkicowo, w zarysie, emocjonalnie. Widać zróżnicowanie „ja” na dwa obszary odmienne znaczeniowo, jednak treści, jakie je tworzą, nie są pokazane wprost; być może nie są również uświadamiane.

U Piotra owal stanowi dopełnienie treści sugerowanych przez dwie czerwone, centralnie umieszczone postaci – jest szarym, płasko malowanym polem o nieregularnym kształcie, wyznaczonym przez dwa

nakładające się owale otaczające te postaci. Umieszczony na dalszym planie żółty budynek i skrawek błękitnego nieba dopełniają narrację.

Treścią przekazu jest spacer dwóch osób trzymających się za ręce. Po dysproporcji wielkości ich postaci można wnioskować, że chodzi o dorosłego i dziecko. Postacie są namalowane sylwetowo, czerwoną barwą, bez zaznaczenia jakichkolwiek szczegółów. Użyte zostały tu barwy czyste, stosowane abstrakcyjnie, o mocnych kontrastach: czerwieni i zieleni oraz zieleni i żółci. Kolorystyka buduje ekspresję, przesadzając o treściach przekazu. Centralne umieszczenie postaci oraz ich najbardziej wybijający się w obrazie kolor wskazują, że to one są nośnikami najważniejszych treści. Żółty budynek w oddali jest znaczący, natomiast otaczająca tę scenę zieleń wydaje się być jedynie dopełnieniem kompozycji.

Przedstawienie jest symbolicznym obrazem momentu pojawienia się świadomości siebie, kojarzonym przez autora z początkiem jego tożsamości. Potwierdza to wypowiedź autora:

Budynek to przedszkole, do którego uczęszczałem [...]. Dwie osoby: mniejsza to ja, większa to mój tata. [...] Za nami idzie moja mama z sąsiadką. I ja słyszę taką rozmowę: „Lucyna, ale Ci się panowie udali, są identyczni” – tak samo idziemy, tak samo wyglądamy. Jesteśmy też urodzeni tego samego dnia: 27 sierpnia. Wtedy tak sobie pomyślałem, że ja to ja, ja to Piotrek, że jestem synem mojego taty.

Obraz Weroniki przedstawia tańczącą postać. Jej ciało zostało namalowane błękitem, który ma tu znaczenie symboliczne. Postać jest usytuowana po lewej stronie płaszczyzny, na złocistym, abstrakcyjnym tle. Złocista suknia wyraźnie odcina się od błękitu ciała, lecz także wyróżnia się z tła. Długi tren unosi się jeszcze w prawej części płótna, ujawniając kierunek tańca. Ruch taneczny jest jedynie sugerowany – patrząc na postać. odnosi się wrażenie, że zastygła w bezruchu, w pozie

wyrażającej elegancję tańca. Abstrakcyjna kolorystyka jest środkiem wyrażenia silnych emocji, powiązanych z przedstawianymi treściami.

W kontekście sugestii zawartej w wizualizacji można przypuszczać, że przekaz dotyczy refleksji nad sferą tożsamości, określającą ważną dla autorki wartość, z którą utożsamia nie tylko siebie, ale i symbolicznie ujmowany początek samoświadomości – jest nią taniec, co wynika z komentarza autorki.

Spotkanie drugie: „Wszystko, czym jestem teraz”

Treść treningu wyobrażeniowego:

Zamykam oczy. Poprawiam sposób siedzenia tak, by czuć się jak najbardziej komfortowo. Wsłuchuję się w otaczające dźwięki i staram się poczuć jak najlepiej. Siedzę dziś w pięknym miejscu, gdzie zajmuję się sobą, rozmyślając o swojej tożsamości podczas malowania obrazów.

Wyobrażam sobie, że patrzę na przepływającą rzekę. Patrzę na jej nurt stałe przypominający mi o upływie czasu. Woda płynie i wszystko się zmienia.

Byłam/em dzieckiem, nastolatką/kim, uczennicą/ucznem, studentką/em.

Teraz jestem osobą dorosłą. Do czego dorosłą? Kim jestem dzisiaj?

Jakie obrazy i wyobrażenia mnie budują moje wyobrażenie siebie?

Co robię? Jaki mam zawód? Czy zawód to ja? Czy to, co robię, to ja?

Jakie obrazy i wyobrażenia mnie budują moje wyobrażenie siebie?

Kim właściwie jestem? Co mnie tworzy?

Jakie obrazy i wyobrażenia mnie budują moje wyobrażenie siebie?

Czy mój obraz to moje ciało odbite w lustrze? Czy moje wyobrażenie siebie potrzebuje mojej cielesności?

Jakie obrazy i wyobrażenia mnie budują moje wyobrażenie siebie?

Czy bardziej jestem ciałem, czy umysłem? Czy ciało i umysł wspólnie mnie tworzą? Jakie aktywności uprawiam, czym się zajmuję, co mnie zajmuje?

Jakie obrazy i wyobrażenia mnie tworzone przez innych budują moje wyobrażenie siebie?

Namaluj obraz, w którym przedstawisz konkretne wyobrażenia o sobie.

Praca 4.

Tamara, spotkanie drugie



Fot. Eugeniusz Józefowski

Praca 5.

Piotr, spotkanie drugie



Fot. Eugeniusz Józefowski

Praca 6.

Weronika, spotkanie drugie



Fot. Eugeniusz Józefowski

Inspiracja, której źródłem była treść treningu wyobraźniowego, służyła zainicjowaniu refleksji nad elementami tworzącymi tożsamość – w aspekcie umysłowości i cielesności. Treści te przenikają każdą z prac poddanych analizie.

W obrazie Tamary aspekty cielesności i umysłowości są sugerowane przez kolor i elementy tworzące przedstawienie. W centrum płaszczyzny płótna widnieje owalny kształt głowy namalowany czerwienią. Został jedynie zasugerowany poprzez kształt oraz uwydatnione usta. Górna część głowy jest wydobyta przez światło, co sprawia wrażenie, jakby wyłaniała się z czerwonego tła. Część twarzy na wysokości oczu jest przesłonięta przez poziome błękitne, połyskujące pasmo, złożone z podłużnych, wstęgowatych, ułożonych w poziomie elementów. Sprawiają one wrażenie fal przebiegających w poziomie od jednego do drugiego krańca płótna. Zza nich widoczne są otwarte oczy, rozchylające pasma powiekami. Kontrast błękitu i czerwieni buduje ekspresyjność obrazu.

W kontekście inspiracji warsztatowej użyte kolory i zaznaczone nimi elementy można traktować jako symbole dwóch aspektów człowieczeństwa

– ciała i umysłu. Ciało jest symbolizowane przez czerwień i głowę, błękitne pasmo może odnosić się do strumienia myśli. Kontrast budujący napięcie kompozycji ujawnia pewien konflikt między poczuciem cielesności a myśleniem.

Narracja w obrazie Piotra dotyczy bardziej treści tworzących jego tożsamość, które odnoszą się pośrednio do aspektów cielesności i umysłowości. Na pierwszym planie, na tle kolorowej materii, malowanej drobnymi plamkami o kontrastujących barwach, sugerujących pagórkowaty pejzaż, którego jedynie fragment mieści się na obrazie, została przedstawiona złotówka. W oddali widnieje kolistą różowa forma, jakby zanurzona w błękicie nieba, sprawiająca wrażenie odbicia złotówki. Statyka owych form kolistych zostaje przeciwstawiona dynamice wzniesienia, namalowanego rozedrganymi kolorowymi plamami, w przewodzie ciepłymi. Zestawienia plam budują miejscowe kontrasty, które jednak w całości kompozycji nie nabierają silnej dramaturgii, nastrój jest raczej pogodny, aczkolwiek odczuwa się pewne napięcia.

Wyraźny jest tu podział na dwie sfery – dwa światy wypełnione innymi treściami. W kontekście tematu zasugerowanego w treningu wyobraźniowym przedstawioną złotówkę można uznać za symbol współczesnego świata, opartego na konsumpcjonizmie. Zasady rządzące światem mają wpływ na kształtowanie tożsamości autora, wyznaczają jego dążenia. Różowe nieokreślone koło w oddali można wiązać z przeszłością, w której tożsamość nie została jeszcze określona, albo ze światem marzeń, emocji, który rządzi się innymi prawami.

Tak sobie wymyśliłem przewrotnie, że pieniądze nie są najważniejsze, dlatego to jest mały nominał, ale są ważne. A wszystko wychodzi z tego, że utożsamiam się bardzo z tym, co robię na co dzień, moją pracą, która sprawia mi dużo satysfakcji. [...] Ten element tutaj

to jest dziecko, to jest małe dziecko, bobas różowy. To nie ma symbolizować różowej dziewczynki czy koloru dziewczęcego, tylko dziecko. I kolory, które zasłaniają to dziecko... chciałem tutaj pokazać tęczę, czyli drogę od mojego dzieciństwa do tego, z czym się teraz utożsamiam. [...] Kolory pokazują też wszystkie doświadczenia, których nabyłem, zdobyłem, cały mój bagaż doświadczeń, który mogę za sobą ciągnąć, dzięki tej złotówce. Dzięki pracy, w której się realizuję i spełniam, za którą dostaję jakieś wynagrodzenie.

Weronika również skupia się na treściach tworzących tożsamość, pokazując je poprzez bezpośrednie symbole. W obrazie przedstawiona została martwa natura złożona z przedmiotów używanych na co dzień. Przeważają książki, poza nimi są tam buty, kilka truskawek oraz białych kwiatków. Całość umieszczona na tle zielonej draperii. Zróżnicowany sposób zestawienia tych przedmiotów sugeruje powiązany z nimi przekaz. Poukładanym książkom po prawej stronie została przeciwstawiona część lewa, w której panuje pewien nieład i przypadkowość zestawienia. Całość przedstawienia można sugerować obszary tożsamości autorki, bardziej lub mniej określone. Książki odnoszą się do sfery duchowej, buty oznaczają cielesność. Można sądzić, że te dwie sfery przenikają się ze sobą w tożsamości autorki, podobnie jak symbolizujące je elementy są zestawione w jednej martwej naturze. Obie są jednakowo ważne.

Spotkanie trzecie: „Coś, co krąży między nami”

Treść treningu wyobraźniowego:

Zamykam oczy. Poprawiam sposób siedzenia tak, by czuć się jak najbardziej komfortowo. Wsłuchuję się w otaczające dźwięki i staram się poczuć jak najlepiej. Siedzę dziś w pięknym miejscu, gdzie zajmuję się sobą, rozmyślając o swojej tożsamości podczas malowania obrazów.

Urodziłem się i od tego dnia świat się rozpoczął? To niemożliwe, że był wcześniej! Czy to prawda? Co z tego, że wiem o istnieniu innych czasów i innych kultur? Wiem tylko tyle, ile chciałem się dowiedzieć. Co z tego, że czytam o poprzednich mieszkańcach ziemi, oglądam pozostawione przez nich ślady? Słucham muzyki z innych epok? A jednak jestem teraz i tu, i czuję tylko swoje czasy. Co to znaczy czuć swoje czasy – co krąży w nich z tamtej przeszłości? Moim życiowym doświadczeniem jest tylko czas mojego życia. Wiem dużo o wszechświecie, o innych planetach i o historii planety, na której mieszkam. Jaki jest mój stosunek do innych istnień? Wiem też dużo o historii narodu, do którego należę. Co to znaczy czuć się przedstawicielem narodu – co, wynikającego z tego faktu, krąży dookoła mnie? Co wynika z mojej wiedzy o przeszłości dla mojej identyfikacji siebie? Wyobrażam sobie moją kompozycję malarską posiadającą takie elementy, które pokażą mnie wyedukowanego i przynależnego do konkretnej kultury, a jednocześnie mnie prawdziwego poza tymi wpływami. Ile z tego, czym myślę, że jestem, jest naprawdę mną?

Praca 7.

Tamara, spotkanie trzecie



Fot. Eugeniusz Józefowski

Praca 8.

Piotr, spotkanie trzecie



Fot. Eugeniusz Józefowski

Praca 9.

Weronika, spotkanie trzecie



Fot. Eugeniusz Józefowski

Treść treningu wyobraźniowego była ukierunkowana na pobudzenie refleksji dotyczącej zewnętrznych uwarunkowań wywierających wpływ na kształtowanie tożsamości oraz uświadomienie sobie prawdziwego „ja”, tworzącego tożsamość.

Narracja wizualna zawarta w formie artystycznej analizowanych obrazów zawiera odniesienia do inspiracji warsztatowej. Ich przekaz różni się jednak znacznie stopniem złożoności kodowania treści w zastosowanych symbolach.

Najbardziej złożoną i wysublimowaną formę przekazu wykorzystuje obraz Tamary. W centrum

płaszczyzny płótna widnieją dwa owalne, półksiężycowe kształty. Są zestawione blisko siebie, tworząc umowny podział płótna w pionie na dwie niemal symetryczne części. Owal w części lewej ma wyraźnie zaznaczone elementy twarzy – usta, nos, oczy. Jego różowy kolor dopełnia sugerowane znaczenie. Oczy zostały przesłonięte układem poziomych linii, kształtowanych fakturowo w materii monochromatycznej gamy bieli. Tworzą one rodzaj woalki, która kończy się w połowie twarzy. Tło poniżej zostało wypełnione płaszczyzną ciemnego granatu. Czerwone usta ułożone w pocałunek nadają uproszczonemu w kształcie owalowi znajdującemu się w części prawej znaczenie twarzy kobiety – być może gejszy, co sugeruje biel twarzy. Prawa strona jest wykonana w gamie błękitów i bieli o słabszym walorze. Kształtowana fakturowo woalka przesłania całą twarz, poniżej widnieje fragment kobaltowego błękitu tła, które poziomym pasem wchodzi na stronę lewą, zamykając ją od dołu ramą.

W kontekście inspiracji warsztatowej zawartej w tekście do wizualizacji można przypuszczać, że autorka odwołuje się do sfery relacji między kobietą a mężczyzną oraz ról płci. O relacji świadczy pocałunek. Możliwe, że chodzi o ich kulturowe osadzenie, symbolizowane przez woalkę. Nierówno zasłonięte fragmenty twarzy sugerują różnice w treściach ról i przypisanych im zachowaniach.

O ile w pracy Tamary odniesienie do symboliki sugerowanej w treści treningu przybiera postać wysublimowanych, przetworzonych symboli, co jest widoczne zarówno w aspekcie mentalnym, jak i artystycznym, o tyle w pracach pozostałych badanych zostały zawarte bezpośrednie symbole – układ trzech planet w obrazie Piotra oraz wir w obrazie Weroniki wyraźnie nawiązują do treści treningu.

W obrazie Piotra trzy różnokolorowe kule przedstawione na tle granatowego rozgwieźdzonego

nieba sugerują planety. Na środku pierwszej – błękitnej – umieszczono drzewo z czerwoną gwiaździstą formą zawieszoną w zielonej gęstwinie liści. Druga kula jest zielona, trzecia, najbardziej odległa, czerwona – czerwień ta wydaje się być łącznikiem z gwiaździstą formą na drzewie.

W kontekście tematu zasugerowanego w treningu wyobrażeniowym wykreowana rzeczywistość kosmiczna jest metaforą filogenetycznej przeszłości ludzkości i świata, opartych na przetwarzaniu materii i przepływie energii. Najdalsza czerwona planeta może symbolizować przeszłość pojmowaną wielowymiarowo – jako przeszłość świata i ludzkości. Jej ślad w postaci czerwonej gwiazdy na planecie symbolizującej ziemię mówi o przenikaniu wpływów przeszłości, które pozostawiają ślady w tożsamości każdego człowieka.

Obraz Weroniki przedstawia ogromny wir, w którego centrum znajduje się wyraźnie zaznaczona kolorem – błękitem, bielą i zielenią – kulista forma, przywodząca na myśl ziemię. Jej obrót wydaje się wprawiać w ruch otaczające ją kolorowe cząstki. Są namalowane małymi plamkami kolorów o różnych walorach, ułożonymi w wirujące pasma pomiędzy szarościami.

W kontekście sugestii zawartej w wizualizacji można przypuszczać, że przekaz dotyczy refleksji nad wpływami kulturowymi kształtującymi tożsamość. Ich wielkość i przepływ w czasie symbolizuje wir, kula w jego środku może być odniesiona zarówno do ziemi jako symbolu wszystkich ludzi, jak i do autorki. Wielość wpływów niekonkretnych tworzy wyraźnie określoną tożsamość.

Spotkanie czwarte: „Najbardziej optymistyczna wersja mojego istnienia – moje dążenia i cele”

Treść treningu wyobrażeniowego:

Zamykam oczy. Poprawiam sposób siedzenia tak, by czuć się jak najbardziej komfortowo. Wsłuchuję się w otaczające

dźwięki i staram się poczuć jak najlepiej. Siedzę dziś w pięknym miejscu, gdzie zajmuję się sobą, rozmyślając o swojej tożsamości, podczas malowania obrazów. Wyobrażam sobie miejsce najpiękniejsze dla mnie. Wyobrażam sobie mój raj. Wyobrażam sobie miejsce mojego szczęśliwego i bezpiecznego schronienia. Wyobrażam sobie coś najpiękniejszego, co chciałabym/chciałbym, aby mnie spotkało. Wyobrażam sobie krainę szczęśliwości. Wyobrażam sobie najbardziej optymistyczny wariant mojego istnienia, pojętego tak, jak chcę. Odkładam wszystkie inne myśli i skupiam się tylko na tym. Co w takim miejscu robię, kogo tam ze sobą zabieram, z kim się tam spotykam? Wyobrażam sobie najpiękniejsze miejsce we wszechświecie. Gdzie to jest? Co znajduje się w tej przestrzeni, w tym obszarze? Co ja tam robię? Kiedy to zobaczysz, otwórz oczy. Namaluj obraz przedstawiający swoją wizję krainy szczęśliwości, czymkolwiek miałaby być.

Praca 10.

Tamara, spotkanie czwarte



Fot. Eugeniusz Józefowski

Praca 11.

Piotr, spotkanie czwarte



Fot. Eugeniusz Józefowski

Praca 12.

Weronika, spotkanie czwarte



Fot. Eugeniusz Józefowski

Problem zasugerowany w treści treningu odnosił się do celów i planów życiowych, rozumianych jako prywatna koncepcja szczęścia. Przedstawienia zawarte w analizowanych obrazach odnoszą się do inspiracji warsztatowej, ujawniając jednocześnie

ważne dla badanych obszary budujące tożsamość. Tamara i Weronika eksponują aspekt podmiotowy, rozpatrując szczęście w odniesieniu do „ja”, refleksja Piotra ma charakter bardziej przedmiotowy, ujawniający nastawienie hedoniczne.

W pracy Tamary zastosowana konwencja uproszczenia przyczyniła się do stworzenia kompozycji na granicy abstrakcji. Lewa strona malowana w gamie czerwieni tworzy kontrast z prawą, utrzymaną w gamie błękitów. Kontur utworzony na zetknięciu się tych płaszczyzn, częściowo podkreślony ciemną linią, wprowadza pionowy podział płótna. W centrum czerwonej płaszczyzny umieszczony został wydłużony prostokątny element o zaokrąglonych rogach. W obszarze błękitnym w centrum zaznaczono jasną białą-żółtawą plamę koloru. Pionowe, ledwie widoczne motywy linearne zdają się być niewyraźnym odzwierciedleniem otworu umieszczonego w centrum czerwonego pola. Kontrast utworzony przez błękit i czerwień dwóch płaszczyzn nie jest zbyt silny, bowiem ich kolory zostały stonowane malarsko. Buduje on klimat emocjonalności o specyficznym wyrazie, nasyconej emocjami i wyrafinowaną zmysłowością.

W kontekście inspiracji warsztatowej przedstawiono tu prywatną wizję szczęścia. Jego treści i tworzące je wartości wydają się być dobrze znane przez autorkę. Odsłania je przewrotnie w kolorze i narracji kompozycji, którą jednak ukrywa za abstrakcyjną formą. Odczuwana jest tu zmysłowa gra prowadzona z odbiorcą. Prowokujące sugestie ukryte zostają w niedopowiedzeniach. Narracja zakodowana w obrazie odnosi się do relacji, związku, o czym świadczy sugerowany jedynie pocałunek.

W obrazie Piotra na pierwszym planie znajduje się pozioma płaszczyzna, sugerująca gigantyczny stół rozpościerający się w pejzażu, do ćwierci wysokości płótna. Została namalowana w większości płaską plamą różu, aczkolwiek miejscami przebija

spod niego szachownica. W prawej części stoi drink ze słomką i parasoleczką. Tło namalowane płasko kobaltowym błękitem spłaszcza i zamyka sugerowana przestrzeń. Kompozycja pozbawiona zbędnych elementów buduje odczucie monumentalności i pustki. Kolory, nałożone płasko, przytłaczają. Wykreowana kraina to kraina szczęśliwości; szczęście jest radosne, ale radość ta jest przygaszona, przytłoczona ciężarem materii malarskiej.

W lewym dolnym rogu obrazu Weroniki widnieje fragment realistycznie namalowanej twarzy, która – jak się wydaje – jest autoportretem. Wyłania się z szarobłękitnych oparów, kłębiących się na całym płótnie. Zarysowane są w nich dwie wyraźne bruzdy, zaznaczone ciemniejszym błękitem, sugerujące podział na trzy przestrzenie; środkowa, z której wyłania się twarz, jest uwydatniona najbardziej. Kolorystyka o przewadze monochromatycznych szarości sugeruje nastrój zadumy połączony z odczuciem pozornego tylko spokoju emocjonalnego, zakłóconego przez kłębiącą się materię.

W kontekście sugestii zawartej w wizualizacji można przypuszczać, że przekaz dotyczy refleksji nad szczęściem. Wydaje się, że jego koncepcja nie jest jeszcze wypracowana przez autorkę. Fragment twarzy sugeruje, że poszukuje ona szczęścia w sobie, swojej osobowości.

Spotkanie piąte: „Mój prawdziwy życiowy zysk, moja prawdziwa wartość”

Treść treningu wyobrażeniowego:

Zamykam oczy. Poprawiam sposób siedzenia tak, by czuć się jak najbardziej komfortowo. Wsłuchuję się w otaczające dźwięki i staram się poczuć jak najlepiej. Siedzę dziś w pięknym miejscu, gdzie zajmuję się sobą, rozmyślając o swojej tożsamości podczas malowania obrazów. Wyobrażam sobie to, co jest dla mnie najcenniejsze. Jaka jest najcenniejsza rzecz na świecie dla mnie? Wyobrażam sobie najcenniejszą rzecz na świecie. Staram się to zapamiętać.

Najwartościowsze – czy jest tożsame z najcenniejszym? Czym jest wartość niezaprzeczalnie najistotniejsza dla mnie? Czy da się ją posiadać i w jaki sposób można ją posiadać? Czy jest tylko hipotetycznym, akceptowanym dla mojej świadomości, wygodnym pobożnym życzeniem, intencjonalnym złudzeniem? Namaluj w dowolny sposób swoje wyobrażenia czegoś najcenniejszego i najbardziej wartościowego, twój życiowy zysk.

Praca 13.

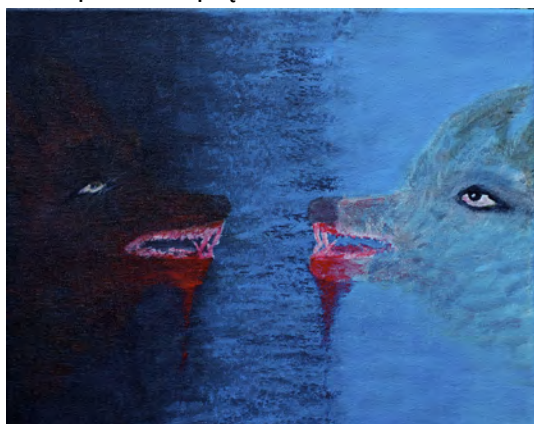
Tamara, spotkanie piąte



Fot. Eugeniusz Józefowski

Praca 14.

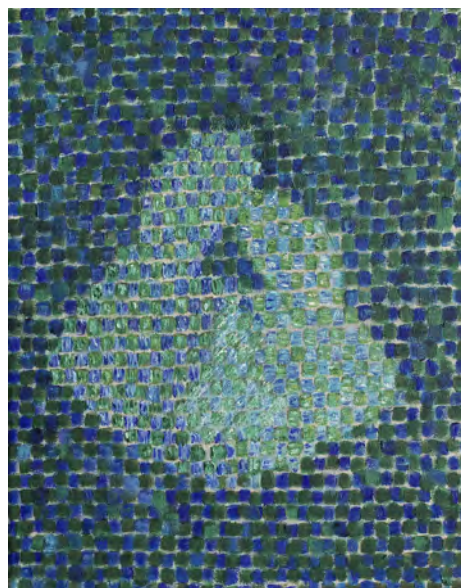
Piotr, spotkanie piąte



Fot. Eugeniusz Józefowski

Praca 15.

Weronika, spotkanie piąte



Fot. Eugeniusz Józefowski

Inspiracja warsztatowa zmierzała do uświadomienia wartości życiowych, pojmowanych w kategoriach życiowego zysku. Jedynie w pracy Tamary trudno jest wskazać bezpośredni związek narracji wizualnej z inspiracją warsztatową, natomiast w obrazach dwóch pozostałych badanych ujawniają ją bezpośrednio zastosowane symbole.

W pracy Tamary centrum płaszczyzny płótna zajmują dwa owalne półksiężycowe kształty. Są zestawione blisko siebie, tworząc umowny podział w pionie na dwie niemal symetryczne części. Oba owale są fragmentami głowy. W części lewej przedstawiony został fragment twarzy z zaznaczonym fragmentem nosa i ust, których czerwień uwydatnia je. Z nosa wypływają błękitne strużki (błękitna krew?). Twarz jest namalowana fakturowo nakładanymi odcieniami bieli, kształtującymi jej przestrzenność, przez co wyraźnie odcina się od oranżowego tła. Po prawej stronie widnieje prostokątna forma umieszczona na tle błękitno-czerwonego tła. Jest to głowa przedstawiona profilem, na co wskazuje ucho oraz zaokrąglenie

w podstawie prostokąta. Głowa jest zasłonięta przez układ pionowych linii, kształtowanych fakturowo w materii gamy błękitów i szarości, które sugerują proste włosy spadające na ramiona.

W kontekście inspiracji warsztatowej życiowy zysk, wartość wiąże się z oceną własnego życia inicjowaną podczas kreacji. Nie jest on dla autorki transparentny, jest raczej wielowymiarowy, daje się go oceniać z różnych perspektyw, dlatego jest raczej trudny do uchwycenia, zwerbalizowania, przekazania. Możliwe też, że autorka skrywa go świadomie za wysublimowaną formą obrazów.

Obraz Piotra przedstawia dwie głowy wilków zwrócone do siebie. Ich pyski ociekają krwią. Wilk usytuowany po prawej stronie został namalowany kolorem błękitnym na błękitnym tle, wilk ze strony lewej namalowany jest ciemnym fioletem, na granatowym tle. Kolory tła zachodzą na siebie, wyznaczając w pionie obszar graniczny dla dwóch sfer. Jego dynamika wynikająca z zestawienia obok siebie plam o różnych walorach błękitu sugeruje toczącą się między nimi dyskusję. Czerwona barwa krwi, kontrastująca z błękitami, buduje narrację przekazu. Wykreowana rzeczywistość sugeruje istnienie dwóch ścierających się ze sobą światów wewnętrznych, przekonań, toczona między nimi dyskusja budzi silne emocje. Jeden jest mroczny, agresywny, drugi czysty, przejrzysty, jednak zdeterminowany do walki o swoje wartości. Nie wiadomo, który z nich osiągnie przewagę – możliwe, że życiową wartością dla autora jest sama determinacja do walki, która nie pozwala na rezygnację z przekonań.

Kompozycja Weroniki tworzy rytmiczny szachownicowy układ błękitnych i zielonych kwadratów, rozłożonych na całości płótna. W centrum widnieje element figuratywny, wyodrębniony przez słabszy walor błękitów i zieleni. Jego kształt przypomina dwie postacie przytulone do siebie.

W kontekście sugestii zawartej w tekście wizualizacji można przypuszczać, że przekaz dotyczy refleksji nad wartościami i życiowym zyskiem. Autorka upatruje go w bliskiej relacji z drugą osobą. Abstrakcyjna forma zdradza tendencje do skrywania konkretnych treści, w tym przypadku może być odczytana również jako środek wydobywania istoty, syntetyczny przekaz myśli.

Kompetencje artystyczne a charakter przedstawienia

Informacji dotyczących wpływu kompetencji artystycznych na narrację wizualną dostarcza analiza przedstawienia zastosowanego w poszczególnych obrazach. Przedstawienie jest określone poprzez strukturę artystyczną, należy je rozumieć jako reprezentację treści wewnętrznych (wyobrażenie pewnych przedmiotów, stanów emocjonalnych, relacji).

Sposób narracji zastosowany w pracach Tamary różni się w sposób zasadniczy od narracji stosowanej w pracach pozostałych badanych. Autorka stosuje przedstawienia figuratywne ze znamionami abstrakcji. Posługuje się pośrednimi reprezentacjami rzeczywistości, a jej obraz kreuje poprzez budowanie indywidualnej symboliki. Nadawanie subiektywnych znaczeń tworzonej formie, budowane na wysublimowanych i wyrafinowanych metaforach, jest podporządkowane wartościom formalnym. Prace układają się w cykl, w którym rozpoznawalnym motywem jest twarz. Uproszczenie sprowadza ją do owalu o zaznaczonych niektórych tylko szczegółach. Owal wielokrotnie podlega transformacjom, fragmentaryzacji, które zbliżają ten kształt do abstrakcji.

Przedstawienia Piotra i Weroniki są w większości figuratywne – jedynym odstępstwem jest piąty obraz Weroniki, w którym zazaczyła się wyraźna tendencja do abstrakcji, jednak ostatecznie przekaz ma wymiar figuratywny. Zawarta w ich obrazach symbolika jest wyrazem tendencji do narracji literackiej, w której znaczenie odwołuje się bezpośrednio do kodów werbalnych.

Tabela 1

Charakter przedstawienia zastosowanego w obrazach a doświadczenie artystyczne

Tytuł spotkania	Artysta	Nieartysta	Student
Spotkanie pierwsze: „Kiedy pierwszy raz stałem się sobą”	Kompozycja figuratywna ze znamionami abstrakcji. Forma budowana świadomie, podporządkowana wartościom estetycznym, wysublimowana symbolika. Pośrednia reprezentacja rzeczywistości wewnętrznej	Przedstawienie figuratywne, utrzymane w konwencji symbolizmu – mimo że występują w nim realistyczne przedmioty, zamierzeniem autora nie jest przedstawienie obiektywnie istniejącej rzeczywistości. Posługuje się uproszczeniem, wprowadzonym nawet do schematycznego symbolu, co widać w sposobie przedstawienia postaci. Symbolika oparta na narracji literackiej	Kompozycja figuratywna, przedstawienie symboliczne. Zastosowano barwy abstrakcyjne. Symbolika oparta na narracji literackiej
Spotkanie drugie: „Wszystko, czym jestem teraz”	Kompozycja figuratywna. Pośrednia reprezentacja rzeczywistości wewnętrznej	Kompozycja figuratywna, przedstawienie symboliczne. Symbolika oparta na narracji literackiej	Kompozycja figuratywna, przedstawienie symboliczne. Symbolika oparta na narracji literackiej
Spotkanie trzecie: „Coś, co krąży między nami”	Kompozycja figuratywna, symboliczna. Pośrednia reprezentacja rzeczywistości wewnętrznej	Kompozycja figuratywna, symboliczna. Symbolika oparta na narracji literackiej	Kompozycja figuratywna, przedstawienie symboliczne. Symbolika oparta na narracji literackiej
Spotkanie czwarte: „Najbardziej optymistyczna wersja mojego istnienia – moje dążenia i cele”	Kompozycja figuratywna. Przedstawienie symboliczne. Daleko posunięte uproszczenie nosi znamiona abstrakcji. Pośrednia reprezentacja rzeczywistości wewnętrznej	Kompozycja figuratywna, symboliczna. Praca utrzymana w konwencji uproszczenia, rolę namalowanych przedmiotów jest zasugerowanie pewnej rzeczywistości, budowanie symboliki dla treści przekazu. Symbolika oparta na narracji literackiej	Kompozycja figuratywna, przedstawienie symboliczne. Symbolika oparta na narracji literackiej
Spotkanie piąte: „Mój prawdziwy życiowy zysk, moja prawdziwa wartość”	Kompozycja figuratywna, symboliczna. Zastosowano barwy abstrakcyjne. Pośrednia reprezentacja rzeczywistości wewnętrznej	Kompozycja figuratywna, utrzymana w konwencji symbolizmu. Symbolika oparta na narracji literackiej	Abstrakcja geometryczna z elementem figuratywnym o znaczeniu symbolicznym. Symbolika oparta na narracji literackiej

Podsumowanie

Przeprowadzona analiza narracji wizualnej zawartej w pracach malarskich powstających podczas spotkań warsztatowych pozwoliła na dokonanie spostrzeżeń, stanowiących podstawę do formułowania wniosków dotyczących wpływu inspiracji warsztatowej na treści narracji wizualnej oraz wpływu kompetencji artystycznych na artystyczną formę narracji.

We wszystkich analizowanych obrazach, powstałych podczas poszczególnych spotkań warsztatowych, treść narracji wizualnej odpowiada problematyce zasugerowanej treścią treningu.

Występują wyraźne różnice w artystycznej formie narracji wizualnej stosowanej przez artystę i nieartystów. Narracja wizualna artysty opiera się na pośredniej reprezentacji rzeczywistości²³, jej kreowanie jest podporządkowane artystycznej formie. W pracach nieartystów przekaz jest budowany w odwołaniu do konwencji symbolicznej, przy czym symbolika jest tworzona zarówno poprzez analogię, jak i odwołanie do umowności. Narracja wizualna jest podporządkowana treściom werbalnym.

²³ W tym wypadku wewnętrznej, odnoszącej się do poczucia tożsamości.

Prace artysty powstałe podczas poszczególnych warsztatów tworzą cykl wyznaczony przez dominujący motyw, przedstawiany w następujących po sobie obrazach jako kolejne odsłony formy i przypisanego jej znaczenia. Prace „nieartystów” nie układają się w cykle.

Przedstawione spostrzeżenia pozwalają na sformułowanie następujących wniosków:

1. Kompetencje artystyczne nie różnicują wpływu inspiracji zawartej w treningu wyobraźeniowym na narrację wizualną.
2. Kompetencje artystyczne różnicują narrację wizualną – narracja artystów jest podporządkowana artystycznej formie, czego wyrazem jest stosowanie pośredniej reprezentacji rzeczywistości, natomiast narracja „nieartystów” jest podporządkowana treściom werbalnym, co skutkuje stosowaniem przedstawień symbolicznych.
3. Prace artystów układają się w cykle, co wskazuje, że doświadczenia podmiotowe są przedstawiane w bardziej wysublimowanej formie, zaś nośnikiem znaczeń ukrytych w formie artystycznej jest dominujący motyw figuralny, będący jednocześnie wyrazem mentalnych transformacji. W pracach „nieartystów” treści doświadczone podmiotowo ujawniane są w bardziej bezpośredni sposób, co składa się na wyższą „czytelność” narracji wizualnej.

Inspiracje, których dostarcza koncepcja warsztatu rozumianego jako interaktywne działanie w polu estetycznym, prowadzą do zwielokrotnienia doświadczenia rzeczywistości wewnętrznej podmiotu. W omawianym warsztacie ich przedmiotem jest tożsamość. Wgląd, do którego dochodzi w polu estetycznym podczas pięciospotkaniowego warsztatu, świadczy o jego pedagogicznej wartości, rozpatrywanej w perspektywie rozwoju podmiotowego. Przedstawiona analiza treści narracji wizualnej wskazuje na zakres dokonanych modyfikacji w reprezentacjach tożsamości, które są czynnikiem rozwoju.

Eugeniusz Józefowski

Kępice, Poland

eugeniusz@jozefowski.com.pl

Justyna Florczykiewicz

Siedlce, Poland

janinaflorczykiewicz@poczta.fm

Keywords: art, education through art, creative workshop

Creative workshop as the space of a subjective development – pedagogic inclinations of the modern art

Abstract

In this article problems of the creative workshop, treated as a form of the modern art focused on a creative process and subjective experiences, were taken up. Presented results of research have their roots in background of contemporary aesthetic theories, among others, the concept of aesthetic engagement by Arnold Berleant and the cognitive of theory of art. Analyzing of the narration initiated in the aesthetic field of the creative workshop and establishing the influence of artistic competences on its quality are their purpose.

An author's five-meeting workshop „Deconstructions of the identity”, made by Eugeniusz Józefowski, was carried out. Participants represented three types of people:

1. those who have art and therapeutic experiences;
2. persons without any art and therapeutic experiences;
3. students of pedagogy faculty.

The case study based on choosing one person from each category was carried out. An analysis involves visual and verbal narration initiated during the workshop.

it was found that:

1. Workshop inspiration affects on participants visual narration irrespective for their art or art therapeutic competences
2. competence affects on visual narration - artists competence is subordinated to the form while non artists to the verbal contents.

Eugeniusz Józefowski, Professor at the Eugeniusz Geppert Academy of Art and Design in Wrocław.

Janina Florczykiewicz, Assistant Professor at the Chair of Art Education in Siedlce University of Natural Sciences and Humanities.

Nowoczesne baśnie pisarzy angloamerykańskich. Zarys problematyki. Część 1¹

Karolina Szawel

Warszawa, Polska

karolinaszawel@wp.pl

Słowa kluczowe: literatura fantasy, literatura dla dzieci, baśń, nowoczesne baśnie obce, współczesna literatura fantasy

Matką współczesnej literatury fantasy jest baśń literacka. Do dnia dzisiejszego wyraźny jest wpływ Hansa Christiana Andersena, Lewisa Carrolla, Charlesa Perraulta oraz braci Grimm na twórczość współczesnych pisarzy fantasy dla dzieci i młodzieży. Zwyczaj czytania dzieciom bajek narodził się wraz z pojawieniem się w XVII wieku baśni Perraulta we Francji. Tradycja opowiadania bajek jest jeszcze dłuższa. Historie o przenoszeniu się w czasie i posiadaniu mocy magicznych to ulubiony temat książek dla młodych czytelników.

Analiza baśni na płaszczyźnie teoretyczno-literackiej pozwala zauważyć, że znajduje się ona na pograniczu różnych gatunków. W baśni

¹ Druga część pracy K. Szawel, zatytułowana: *Nowoczesne baśnie polskie we współczesnej fantastyce literackiej dla dzieci i młodzieży*, ukaże się w kolejnym, siódmym numerze czasopisma „Kultura i Wychowanie”.

Karolina Szawel – magister filologii polskiej. Obecnie pisze pracę doktorską o polskiej literaturze fantasy dla dzieci i młodzieży na Uniwersytecie Warszawskim

można odnaleźć wątki epickie, liryczne i dramatyczne. Łączy je czarodziejskość, koegzystencja postaci magicznych, pozytywne zakończenie, przenikanie świata fantastycznego do świata realnego. Dzięki bogactwu zakamuflowanych znaczeń, wielokontekstowości i uniwersalnym przesłaniom baśnie stanowią fascynującą lekturę również dla dorosłych.

Baśnie wspomagają również rozwój emocjonalny dziecka. Ułatwiają mu zrozumienie własnych emocji, odkrywają przed nim świat wartości, ukierunkowują myślenie, pozwalając samodzielnie ocenić, co jest dobre, a co złe. Baśnie pomagają dziecku w poznaniu istoty męskości i kobiecości. Dzieci potrzebują bajek do oswojenia się z rzeczywistością i poznania reguł panujących w relacjach międzyludzkich.

W *Słowniku terminów literackich* baśń zdefiniowana jest jako „jeden z podstawowych gatunków epickich ludowej literatury; niewielkich rozmiarów utwór o treści fantastycznej, nasyconej cudownością związaną z wierzeniami magicznymi, ukazujący dzieje ludzkich bohaterów swobodnie przekraczających granice między światem poddanym motywacjom realistycznym a sferą działania sił nadnaturalnych. Baśń utrwaliła w sobie zasadnicze elementy ludowego światopoglądu: wiarę w nieustającą ingerencję mocy pozaziemskich, antropomorficzną wizję przyrody, niepisane normy moralne, ideały więzi społecznych i sprawiedliwych zachowań. Istnieje bogaty repertuar motywów i wątków baśniowych, które powracają w tekstach reprezentujących

kultury bardzo od siebie odległe – zarówno w czasie, jak i w przestrzeni. Najstarsze ze znanych baśni pochodzą z literatury indyjskiej, co skłoniło do sformułowania teorii uznającej Indie za kolebkę tego gatunku. Obfity materiał baśniowy pochodzi z literatury arabskiej, baśnie arabskie pochodzące ze zbioru *Tysiąc i jedna noc* (wydane w latach 1704–1717 przez M. Gallanda) zyskały wielką popularność w Europie XVIII-wiecznej; pochodzą one w znacznej części z X w., zawierają liczne motywy starsze: hinduskie, perskie i rzymskie. Zasadniczy kanon żywej potem przez całe stulecia w Europie tradycji baśniowej ukształtował się w średniowieczu, kiedy doszło do bardzo intensywnego przenikania się tematów orientalnych (indyjskich i arabskich), motywów znanych z mitologii antycznej (greckiej i rzymskiej) oraz tematów zrodzonych na gruncie europejskich literatur narodowych. Klasyczny zbiór baśni europejskich opracował Ch. Perrault (*Contes de ma mere l'Oye*, 1697; m.in. szczególnie znane są baśnie o Tomciu Paluchu, Czerwonym Kapturku, Kocie w butach). Popularny do dziś zbiór baśni *Kinder- und Hausmarchen* wydali w początkach XIX w. bracia Grimm. Literacka nobilitacja gatunku dokonała się za sprawą niemieckich romantyków (zwłaszcza W. Tiecka, Goethego, C. Brentano, E.T.A. Hoffmanna, A. Chamisso), których pociągał on egzotycznością, fantastyką, tajemniczością i mocnym osadzeniem w wierzeniach ludowych. Znany powszechnie zbiór literackich baśni europejskich opracował Ch. Andersen (1847). W Polsce baśnie ludowe zbierali, literacko opracowywali i publikowali m.in. K.W. Wójcicki (*Klechdy, starożytnie podania i powieści ludu polskiego*, 1837), A.J. Gliński (*Bajarz polski*, 1853), J. Lompa, R. Berwiński,

R. Zmorski (*Podania i baśnie ludu w Mazowszu*, 1852)².

Oficjalnie nazwa „literatura dla dzieci” zaczęła funkcjonować w wieku XVIII, mimo że dużo wcześniej baśnie, legendy oraz mity były przekazywane dzieciom w formie ustnej. Literatura dla dzieci, posiadająca ludowe początki, przez długi czas nie była traktowana poważnie. Literatura ludowa była bowiem adresowana do niewymagającego odbiorcy. Zanurzona głęboko w fantazji, znakomicie nadawała się dla dzieci pod postacią legend, podań, rymowanek czy kołysanek. Obok niej sprawnie funkcjonowała literatura kierowana do dorosłych czytelników, będących na wyższym poziomie intelektualnym niż odbiorca literatury ludowej, przez co uważana była za ambitniejszą i bardziej wzniosłą. Ci, którzy starali się pisać książki dla młodego odbiorcy na poziomie wyższym niż ten, który oferowała literatura ludowa, szybko odchodzili w niepamięć. Niski poziom wiedzy na temat rozwoju psychiki dziecka i jego potrzeb emocjonalnych sprawiał, że książki dla dzieci były pisane nieudolnie i nie wzbudzały zainteresowania wśród potencjalnych odbiorców. Przesiąknięte ponadto nadmierną dydaktyką, działały na dziecko odpychająco.

Literatura dla dzieci i młodzieży zaczęła rozwijać się w wieku XIX, by w pełni rozkwitnąć w wiekach XX i XXI. Przełom tych stuleci przyniósł gatunek nazwany fantasy, który można sytuować pomiędzy baśnią a fantastyką naukową.

W utworach fantasy, nazywanych również baśniami współczesnymi, pojawiają się swoiste, wykreowane przez autora wątki mitologiczne i fantastyczne. Gatunek ten czerpie inspirację z tradycji kulturowej, mitów i współczesności.

² Głowiński M. et al. (1976), *Słownik terminów literackich*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk, p. 47.

Podobnie jak w bajkach i baśniach, toczy się w nich walka zła z dobrem, ale dobro nie zawsze zwycięża. Ukazywane są w nich często ludzkie namiętności, wady, kompleksy oraz bezradność wobec działania sił wyższych.

Do roku 1937 baśnie uważane były za literaturę skierowaną wyłącznie do dzieci i młodzieży. Przełom nastąpił wraz z pojawieniem się na rynku księgarskim książki *Hobbit, czyli tam i z powrotem* w 1937 (pierwsze wydanie polskie w tłumaczeniu Marii Skibniewskiej z 1960). Jej autorem był nikomu jeszcze wtedy nieznany profesor filologii staroangielskiej w Oksfordzie, John Ronald Reuel Tolkien. Późniejsze pojawienie się cyklu *Władca Pierścieni* w latach 1954–1955 (pierwsze wydanie polskie w tłumaczeniu Marii Skibniewskiej z lat 1961–1963), który Tolkien napisał na życzenie wydawcy jako kontynuację *Hobbita*, okazało się być przełomowym wydarzeniem dla literatury fantastyki.

Tolkien wypełnił lukę pomiędzy baśniami skierowanymi do dzieci a literaturą *science fiction* przeznaczoną dla dorosłego czytelnika. Stworzył baśń dla dorosłych i młodzieży. Książki Tolkiena stały się ogromnym źródłem inspiracji dla późniejszych pisarzy literatury fantastyki.

W dniu 22 marca 1939 roku Tolkien odczytał swój słynny esej o baśniach, *On Fairy-Stories*, który zadedykował Andrew Langowi. Tolkien jako dziecko bardzo lubił baśnie zebrane przez Langa (autor zgromadził i uprościł wszelkie możliwe mity i baśnie, publikując je w dwunastu tomach i dedykując angielskim dzieciom). W swym wykładzie Tolkien podkreślał, jak ważną i godną szacunku jest baśń. Zrodzona jest bowiem z ludzkich pragnień i marzeń o dokonywaniu niemożliwego, zwyciężaniu zła, przenoszeniu się w czasie. Antropologiczne podejście do baśni okrada ją z bogactwa i różnorodności, jaką się cechuje. Ukazywanie jej

jako tej samej historii z tym samym motywem, przedstawianym w różnych interpretacjach, pozbawia ją indywidualności i niepowtarzalności, jaką natchnął ją twórca.

Tolkien w swym wykładzie stwierdził, że baśń może być czasem mitem, ale nigdy alegorią wymagającą interpretacji ukrytych warstw. Baśń jest bowiem nieodłącznie związana z ludzkimi pragnieniami i marzeniami. Do stworzenia baśni, zdaniem Tolkiena, należy użyć „subkreatywności”. Stworzenie w wyobraźni magicznych stworzeń, jak elfy, wróżki czy trolle, nie jest wystarczające. Należy jeszcze stworzyć świat, w którym zaistnieją, i go urealnić, aby dla czytelnika stał się taki, jakby istniał naprawdę. Subkreator, czyli w tym wypadku pisarz, musi wykazać się dużym kunsztem i wyobraźnią. W świecie, który jest dziełem tylko i wyłącznie wyobraźni pisarza, wszystkie elementy muszą być spójne, by czytelnik nie odnalazł w nim żadnej sprzeczności.

W swym wykładzie Tolkien zwracał uwagę na moralną wymowę baśni. W świecie realnym problemy są nieodłącznym elementem ludzkiej egzystencji. Człowiek zazwyczaj nie potrafi się wobec nich właściwie zdystansować. Poprzez wejście do świata baśni czytelnik może ujrzeć swoje własne problemy w innym świetle. Dzięki temu mogą uzyskać w jego oczach inny wymiar i znaczenie. Baśnie poruszają bowiem takie kwestie, jak zło i dobro, mówią o śmierci i cierpieniu, jak też o roli przeznaczenia i opatrności w życiu. Tolkien nazywa to przejrzeniem albo uzdrowieniem i uznaje za jedną z trzech funkcji baśni. Pozostałe z nich to ucieczka, zwana też eskapizmem, oraz pocieszenie.

Eskapizm w baśni to potrzeba ucieczki od problemów, jakie niesie codzienność, oraz od negatywnych aspektów rozwoju cywilizacji w świat fantazji i wyobrażeń. Funkcja pocieszenia przez

Tolkiena nazwana została eukatastrofą. niespodziewany zwrot akcji, gdy wszystko wskazuje na to, że zło odniesie zwycięstwo, doprowadza do tryumfu dobra dzięki siłom opatrności.

We wszystkich dziełach Tolkiena widać wyraźny wpływ *Pisma Świętego* i teologii augustyńskiej. Koncepcja Śródziemia jest ściśle związana z wierzeniami teologicznymi i filozoficznymi Tolkiena. Wizja stworzenia Śródziemia w *Silmarillionie* z 1977 roku (pierwsze wydanie polskie z 1985 roku w tłumaczeniu Marii Skibniewskiej) jest bardzo podobna do opisu Stworzenia przedstawionego w *Księdze Rodzaju*. To opowieść o upadku Elfów i ich odkupieniu. Widać tu duży wpływ mitu o Edenie i tęsknotę samego autora za utraconym przez człowieka rajem. Złożony świat, jaki Tolkien powołał do życia w *Silmarillionie*, oparty było na jego przekonaniach religijnych i filozoficznych. Połączenie geniuszu literackiego z ogromną wiedzą teologiczną i wiarą w chrześcijański porządek świata zaowocowało dziełem niepowtarzalnym i głębokim w swej wymowie. *Silmarillion*, który jest niejako wstępem do *Władcy Pierścieni*, pogłębia charakter tego ostatniego. Wyraźny wpływ teologii augustyńskiej oraz biblijnej wizji stworzenia świata czyni *Silmarillion* dziełem głęboko chrześcijańskim.

We *Władcy Pierścieni* chrześcijańska wizja świata przejawia się w ukazaniu odwiecznego konfliktu zła z dobrem oraz konieczności złożenia ofiary w imię wyższego dobra. Wszyscy, którzy mają kontakt z Pierścieniem, są kuszeni do użycia jego mocy dla własnych celów. Frodo może pomóc sobie w pokonaniu zła poprzez użycie mocy Pierścienia, ale dzięki Gandalfowi wie, że byłaby to jednocześnie porażka, bowiem pokonanie zła przy pomocy sił zła nie jest w istocie zwycięstwem. Podobnie Chrystus nie uległ

pokusie złożenia hołdu Szatanowi, by skrócić swe cierpienia. Podobieństwo Froda, dźwigającego brzemień Pierścienia, do Chrystusa niosącego krzyż wyraźnie się narzuca. Pomoc wiernego przyjaciela Sama w misji Froda jest bardzo istotna. W chwilach zwątpienia Froda to właśnie Sam go wspiera i niesie na swych własnych plecach, gdy tamten opada z sił. Postać Sama to rodzaj hołdu złożonego przez Tolkiena angielskim szeregowcom, których spotkał podczas pierwszej wojny światowej. To również uwypuklenie faktu, iż maluczcy, których pokora, wiara i oddanie mają ogromną siłę i moc sprawczą, odgrywają ogromną rolę. Wędrówka Froda i Sama do Mordoru ukazuje, że ofiara wymaga często przekroczenia samego siebie, swoich lęków i pragnień. Wymaga też najgłębszego zaufania w boski plan, bez względu na to, jak wielką trwogę może on wzbudzać.

Twórczość Tolkiena swą wyjątkowość zawdzięcza nie tylko bogactwu wyobraźni autora, ale również jego umiejętności poruszania u czytelnika odpowiednich strun, oddziaływania na system wartości, który odpowiedzialny jest za wizję świata i Boga, dobra i zła. Dla dzieł Tolkiena, głęboko zakorzenionych w wierze chrześcijańskiej, charakterystyczne jest przedstawianie zła i dobra na sposób biblijny, co większości czytelników jest bliskie, nawet jeśli nie zdają sobie sprawy z chrześcijańskiej wymowy prozy Tolkiena.

Związek twórczości Tolkiena z baśniami ma swe źródło w jego fascynacji językami. Pisarza nie zadowoliła znajomość kilkunastu języków. Stworzył więc język Elfów – *Ouenya*, zbliżony w swym brzmieniu do języka fińskiego. Na jego bazie utworzył następnie język praelfi. Język Elfów Szarych, *Sindarin*, zrodził się z jego fascynacji

językiem walijskim. Tolkien stworzył jeszcze kilka innych języków, ale *Quenya* i *Sindarin* były najlepiej dopracowane. Po wykreowaniu Elfów, istot potężnych i nieśmiertelnych, Tolkien zaczął tworzyć ich mitologię. Początkowo pisarzowi głównie chodziło o rozwijanie języka Elfów, później treść stała się dla niego istotniejsza. W stworzonych przez Tolkiena mitach widać wyraźnie wpływ mitologii nordyckiej. Wydano je dopiero po śmierci pisarza pod tytułem *Silmarillion*, mimo że pierwotny tytuł brzmiał *Księga zaginionych opowieści*. Tolkien udoskonalał swe dzieło wielokrotnie i nigdy za życia nie uznał je za gotowe, dlatego napisany w 1917 roku *Silmarillion* wydany został dopiero w roku 1977.

Pierwszą wydaną przez Tolkiena książką był *Hobbit, czyli tam i z powrotem* (1937 rok). Napisana głównie dla dzieci autora, okazała się ogromnym hitem i wydawca poprosił Tolkiena o dalsze części. Dostał jednak już coś zupełnie innego, bowiem Tolkien przesłał mu *Silmarillion*. Ten zaś został odrzucony, bowiem czytelnicy, w opinii wydawcy, oczekiwali kontynuacji przygód Hobbita, a nie tego, co zawierał *Silmarillion*. Tak rozpoczęła się praca Tolkiena nad *Władcą Pierścieni* (pierwszy rozdział powstał w 1937 roku), który po latach stał się dziełem do *Hobbita* zupełnie niepodobnym. Tolkien pozostawał pod tak ogromnym wpływem tworzonego przez siebie *Silmarillionu*, że kontynuacja *Hobbita* wydała zupełnie inny owoc. Pogodny nastrój książki ustąpił miejsca mrocznej atmosferze grozy. Do nowego dzieła Tolkiena przedarły się elementy stworzonej przez niego wcześniej mitologii i rozgościły się w nim aż do ostatniej części cyklu, czyniąc świat *Władcy Pierścieni* groźnym i ponurym, gdzie dobro toczy walkę ze złem, a przeznaczenie i opatrność to siły niepodzielnie w nim panujące.

Tolkien poświęcił aż dwanaście lat na stworzenie dzieła, które na zawsze odmieniło postrzeganie baśni i niepomiaralnie wzbogaciło literaturę fantasy. Jego twórczość stała się największym źródłem inspiracji dla innych pisarzy tego gatunku.

Literatura fantasy stała się w Polsce popularna również dzięki przekładom książek amerykańskich i angielskich pisarzy. Jednym z nich jest amerykański pisarz Lawrence Watt-Evans.

W *Bazyliuszku* z 1989 roku (pierwsze wydanie polskie 1992) oraz w *Ołtarzach Dusarry* z 1990 roku (pierwsze wydanie polskie 1993) autor opisuje przygody nadczłowieka Gartha. W pierwszej części, w *Bazyliuszku*, za radą wyroczni Garth poszukuje Zapomnianego Króla. Ten zleca mu schwytanie pierwszej napotkanej istoty. Okazuje się, że jest to Bazyliszek. Garth musi włożyć wiele wysiłku w to, by go pokonać i ofiarować królowi. Klątwa każe mu jednak zgłodzić Bazyliuszka. W kolejnej części, w *Ołtarzach Dusarry*, Garth wykonuje kolejne zlecenie Zapomnianego Króla. Jego zadaniem jest obrabowanie siedmiu ołtarzy. Zmaga się wówczas m.in. z bogami nienawiści, śmierci oraz zniszczenia. Towarzyszy mu groźny wierzchowiec Koros. Proza Watta-Evansa dotyczy kwestii związanych z człowieczeństwem. Mówi o pokorze i konieczności akceptacji swych ograniczeń, jak również o tym, co może zdziałać wiara i koncentracja na własnych celach. Garth jest rozdarty pomiędzy byciem nadczłowiekiem i zdolnością do nadludzkich czynów a swoim człowieczeństwem i śmiertelnością.

Popularny w ostatnich latach cykl powieściowy *Shannara* Terry'ego Brooksa przenosi czytelnika w krainę elfów, demonów i druidów. Brooks przez wielu był oskarżany o kopiowanie Tolkiena, jednak mimo to jego cykl powieściowy szybko stał się bestsellerem.

Pierwszy tom cyklu, *Miecz Shannary* z 1997 roku (pierwsze wydanie polskie – 1997 rok), opowiada o losach potężnego rodu Ohmsfordów. Czytelnik może śledzić przygody Shei Ohmsforda, pół elfa, pół człowieka. Jest ostatnim członkiem rodu i, jak mówi wyrocznia, tylko on może pokonać rodzące się zło, które zagraża wszystkim żyjącym istotom. By tego dokonać, Shei potrzebuje zdobyć magiczny miecz Shannary.

W drugiej części cyklu, *Kamienie Elfów Shannary* z 1984 roku (pierwsze wydanie polskie – 1997 rok), autor opisuje zmagania elfów w celu ocalenia swego królestwa. Złe moce są coraz bliżej i zagrażają elfom oraz ich magicznemu drzewu Ellcrys. Im bardziej rosną w siłę złe moce, tym słabsze staje się drzewo. W celu ocalenia go, elfka Amberle zabiera nasienie drzewa, by zasadzić je w miejscu, gdzie odrodzi się ponownie. Aby dotrzeć do tego miejsca, zwanego Krwawym Ogniem, Amberle musi stawić czoło licznym niebezpieczeństwom. Musi również ukrywać się przed demonem Kosiarzem, który podąża za nią, by zniweczyć jej misję. Elfka jest jednak chroniona przez Sheię Ohmsforda na zlecenie druida Allanona.

W trzeciej części cyklu, *Pieśń Shannary* z 1985 roku (pierwsze wydanie polskie – 1997 rok), walkę z siłami zła toczy wspomniany druid Allanon. Jest on strażnikiem pradawnej wiedzy. W walce wspiera go elfka Brin Ohmsford. Muszą pokonać boga zła, Iddalacha, pragnącego zniszczyć istoty związane z siłami dobra.

W czwartym tomie, *Potomkowie Shannary* z 1990 roku (pierwsze wydanie polskie – 1997 rok), starzec Loglin, który jest skarbnicą wiedzy druidów, wzywa członków rodu Shannary do ponownego stawienia czoła siłom ciemności. Trzeba jednak najpierw odnaleźć miecz Shannary, bez

którego nie da się przywrócić ładu i porządku oraz dawnej równości wszystkich ras.

W piątej części cyklu, *Druid Shannary* z 1991 roku (pierwsze wydanie polskie – 1998 rok), życie w krainach elfów, gnomów, trolli i karłów zanika wskutek długotrwałej ingerencji mrocznych sił. Zło tryumfuje. Kolejny potomek rodu Shannary, Walker Boh, podejmuje się misji pokonania złowrogich sił. W tym celu stara się uruchomić druidzką warownię – Paranor. Ma mu w tym pomóc czarny kamień, który jest w posiadaniu Uhi Belka. Ten zaś ma jedno marzenie – by przemienić świat w skamieniałą pustynię. Podczas tej straszliwej misji Walker Boh przeżywa wiele przygód, często strasznych i niebezpiecznych.

Tom szósty powieści, *Królowa Shannary* z 1992 roku (pierwsze wydanie polskie – 1998 rok), ukazuje misję odnalezienia zaginionych elfów, której podejmuje się para przyjaciół – Nomy-Wren i Garth. Elfy przed wiekami postanowiły opuścić ludzi i, jak mówi legenda, ukrywają się w mrocznej dżungli, gdzie ich strażnikami są groźne demony.

Część siódma, *Talizman Shannary* z 1993 roku (pierwsze wydanie polskie – 1999 rok), jest już przedostatnią pozycją cyklu powieściowego Broksa. Zło wreszcie zaczyna ustępować siłom dobra dzięki staraniom potomków rodu Shannary. Elfy mogą powrócić do swoich domów. Zostaje też odnaleziony Miecz Shannary – dokonuje tego Par Ohmsford. Mimo to siły zła wciąż istnieją i aby całkowicie je pokonać, Wren, Par, Elessedil i Boh muszą się przeciwko nim zjednoczyć.

Ostatnia część cyklu, *Pierwszy król Shannary* z 1996 roku (pierwsze wydanie polskie z 1999 roku) ukazuje nowe zagrożenie dla czterech krain. Armia trolli pod dowództwem druida Brona zbliża się do krain z wrogimi zamiarami. Jediną szansą na pokonanie wroga jest zjednoczenie się elfów, trolli, karłów i gnomów.

Przez wszystkie części cyklu toczy się walka dobra ze złem. Główni bohaterowie muszą wykazać się szlachetnością, odwagą i siłą charakteru podczas walki. Mimo częstszych tryumfów sił ciemności, ostatecznie zwycięża dobro. Brooks wykreował świat bardzo starannie, dając czytelnikowi złudzenie, jakby ten stworzony istniał naprawdę. Na język polski został również przetłumaczony cykl *Magiczne Królestwo*, także utrzymany w konwencji fantasy.

Kolejnymi amerykańskimi pisarzami, którzy w znaczący sposób wzbogacili literaturę fantasy dla młodszych odbiorców, są Margaret Weis i Tracy Hickman. Stworzyli oni sagę *Dragonlance*, na którą składają się *Kroniki smoczej lancy – Smoki jesienno zimy z 1984 r.* (pierwsze wydanie polskie – 1994 rok), *Smoki zimowej nocy z 1985 roku* (pierwsze wydanie polskie – 1994 rok), *Smoki wiosennego świtu z 1985 roku* (pierwsze wydanie polskie – 1994 rok) i *Smoki letniego płomienia z 1995* (pierwsze wydanie polskie – 1997 rok). W *Kronikach smoczej lancy* toczy się walka dobra ze złem, którego uosobieniem jest Władczyni Ciemności, Takhisis. Główni bohaterowie: krasnolud, półelf, mag, wojownik, barbarzyńca i rycerz walczą o wyzwolenie swej krainy spod tyranii mrocznej bogini. Warunkiem odzyskania wolności jest zdobycie smoczej lancy i smoczej kuli. By pokonać siły zła, konieczna jest solidarność obrońców. Najpierw trzeba pokonać tytułowe smoki, które są sługami Królowej Takhisis.

Kontynuacją sagi *Dragonlance* jest cykl *Legendy*, na który składają się: *Czas bliźniaków z 1986 roku*, *Wojna bliźniaków z 1986 roku* oraz *Próba bliźniaków z 1986 roku*; opowiadają one przygody maga Raistlina oraz jego brata bliźniaka Carmona. Bracia wraz z kapłanką Crysanią podejmują walkę z Królową Takhisis. Ich celem jest przywrócenie

spokoju na kontynencie Ansalonu. Czytelnik, śledząc przygody głównych bohaterów, jest jednocześnie świadkiem konfliktu między tytułowymi braćmi. Raistlin, który jest potężnym magiem, bywa okrutny i bezwzględny. Jego brat bliźniak stanowi przeciwieństwo Raistlina. Jest słabszy i niezbyt zaradny. Z czasem jednak dojrzewa i dla swego własnego dobra odcina się od negatywnego wpływu brata.

Ostatnią częścią sagi *Dragonlance* jest *Drugie pokolenie z 1995 roku*, gdzie przedstawione są losy dzieci bohaterów z poprzednich części cyklu. Wywalczony pokój nie jest zbyt stabilny, bowiem Władczyni Ciemności wciąż istnieje. Odradzającemu się złu muszą stawić czoła dzieci bohaterów sagi *Dragonlance*.

W prozie fantastycznej Tracy Hickman i Margaret Weis ukazane są relacje między władzą a społeczeństwem w państwie totalitarnym.

Andre Norton, która zasłynęła cyklem powieściowym *Świat Czarownic*, została uznana za matkę literatury fantasy i znajduje się w czołówce pisarzy tego nurtu. Jej książki zaliczane są do nurtu fantasy oraz *science fiction*. W wielu utworach Norton widać wpływ legend arturiańskich i mitologii celtyckiej.

Magia stali, napisana przez Norton w 1992 roku (pierwsze wydanie polskie – 1993 rok), opowiada o trójce dzieci: Sarze, Eryku i Grzegorzu, które przedostają się do krainy Awalon. Tam czeka je ważne zadanie – muszą zdobyć pierścień Merlina oraz miecz króla Artura. O powodzeniu misji decydują odwaga i solidarność głównych bohaterów, którzy, wyposażeni jedynie w widelec, łyżkę i nóż, muszą stawić czoła liczным niebezpieczeństwom w drodze po trzy talizmany.

Kolejna książka Norton, *Morska twierdza z 1991 roku* (pierwsze wydanie polskie – 1994 rok)

ukazuje losy królowej Leny, która nie chce poślubić swego sąsiada – Ognia. Ten zaś dysponuje mrocznymi mocami i Lena musi stoczyć ciężką walkę, by zatrzymać swe włości. Jest to typowa baśń współczesna, pełna dynamicznych zwrotów akcji i scen grozy.

W *Córce króla* z 1983 roku (pierwsze wydanie polskie – 2003 rok) akcja rozgrywa się w królestwie Rendelu. Rządy sprawują tam cztery Domy: Jarzębiny, Jesionu, Dębu i Cisu. Zachłanna na władzę królowa Ysa nie spodziewa się, że ma rywalkę, która będzie chciała odzyskać swoje dziedzictwo.

Kolejną ważną postacią w dziecięcej literaturze fantasy jest bez wątpienia Ronald Dahl. Jego książki pojawiły się na polskim rynku księgarskim na przełomie XX i XXI wieku. Należały do nich: *Charlie i fabryka czekolady* z 1964 roku (pierwsze wydanie polskie – 1998 rok), *Czarodziejski palec* z 1996 roku (pierwsze wydanie polskie z 2003 roku), *Państwo Głuptakowie* z 1980 roku (pierwsze wydanie polskie – 1983 rok), *Wielkomilud* z 1982 roku (pierwsze wydanie polskie – 1991 rok), *Czarownice* z 1983 roku (pierwsze wydanie polskie – 1997 rok), *Matylda* z 1988 roku (pierwsze wydanie polskie – 1996 rok).

W książkach Roalda Dahla głównymi bohaterami najczęściej są dzieci. Obdarzone magicznymi umiejętnościami, mogą płatać figle dorosłym i karać ich za niesprawiedliwe postępowanie lub gnębienie. Świat przedstawiony książek Dahla dzieli się na dwie części – należącą do dorosłych oraz drugą – należącą do dzieci, przy czym porównanie obu tych sfer wypada na niekorzyść dorosłych. Dzieci w książkach Dahla są zazwyczaj mądrzejsze od osób od nich starszych. Ci ostatni są ukazani jako istoty egoistyczne, skupione na pieniądzu i dążeniu do władzy. Ponadto Dahl okrasza swą twórczość czarnym humorem i groteską, dzięki

czemu sytuacje straszne i nieprzyjemne mają łagodniejszy wydźwięk.

Matylda, która doczekała się ekranizacji filmowej, jest jego najpopularniejszą książką. Tytułowa bohaterka broni się przed niezrozumieniem rodziców, uciekając w magię. Tam szuka ochrony dla siebie i innych przed dyrektorką Pałką, która jest postrachem całej szkoły. To magia pomaga Matyldzie obronić ulubioną nauczycielkę, panią Miodek. Dahl piętnuje w swych książkach rodziców, którzy niewłaściwie spełniają swoje obowiązki wychowawcze, jak również nauczycieli, którzy często stają się przyczyną kompleksów u dzieci i młodzieży.

Mercedes Lackley, amerykańska autorka książek dla starszej młodzieży, stworzyła wielotomowy cykl powieściowy. Składa się on z kilku wieloelementowych części: trylogii *Heroldowie Valdamaru*, która zawiera następujące powieści: *Strzały królowej* z 1987 (pierwsze wydanie polskie – 1994 rok), *Lot strzały* z 1987 (pierwsze wydanie polskie – 1994 rok), *Upadek strzały* z 1988 roku (pierwsze wydanie polskie – 1995 rok); z serii *Przysięgi i honor*, którą tworzą dwie powieści: *Związane przysięgą* z 1988 roku (pierwsze wydanie polskie – 1999 rok) i *Krzywoprzysięzcy* z 1989 roku (pierwsze wydanie polskie – 1999 rok); z trzyczęściowego cyklu *Ostatni mag heroldów*, który składa się ze *Sługi magii* z 1989 roku (pierwsze wydanie polskie – 1995 rok), *Obietnicy magii* z 1989 roku (pierwsze wydanie polskie – 1995 rok), *Ceny magii* z 1990 roku (pierwsze wydanie polskie – 1996 rok); z trylogii *Magiczne wichry*, w której skład wchodzi powieści: *Wiatr przeznaczenia* z 1991 roku (pierwsze wydanie polskie – 1996 rok), *Wiatr zmian* z 1992 roku (pierwsze wydanie polskie z 1996 roku) oraz *Wiatr furii* z 1993 roku (pierwsze wydanie polskie – 1997 rok); z trylogii *Magiczne*

burze złożonej z powieści: *Zwiastun burzy* z 1994 roku (pierwsze wydanie polskie – 1999 rok), *Burza* z 1995 roku (pierwsze wydanie polskie – 2000 rok) i *Przesilenie* z 1996 roku (pierwsze wydanie polskie – 2001 rok).

W powieściach Mercedes Lackley magia odgrywa dominującą rolę. Dzięki niej bohaterowie mogą manipulować sobą nawzajem, podglądać swoje myśli i uczucia. Magia umożliwia rozmawianie ze zwierzętami, pozwala na rzucenie klątwy. Obok magii można śledzić perypetie uczuciowe bohaterów. Nie brak tu łez, zazdrości i uniesień. W książkach Lackley homoseksualizm nie stanowi tabu.

W cyklu powieściowym *Heroldowie Valdemaru* występuje ogromna różnorodność postaci. Obok bogów, magów i królów występują tu nomadzi, barbarzyńcy, archaniołowie pod postacią koni i nieżyjących już heroldów, wojownicy, powołani do życia przez magów – pierzaste gryfy, hertasi – jaszczurki o cechach ludzkich, koty ogniste, będące inkarnacją poprzednich władców, wędrowni śpiewacy pod postacią ptaków oraz ogromne wilki posiadające zdolności telepatyczne.

W świecie stworzonym przez Mercedes Lackley pojawiają się kataklizmy: trzęsienia ziemi, gwałtowne zawieje i obfite deszcze. Pisarka ostrzega w ten sposób przed konsekwencjami niefrasobliwego podejścia człowieka do spraw ochrony środowiska.

W ostatnich latach literatura fantasy dla dzieci i młodzieży została zdominowana przez dwie pisarki: Stephenie Meyer i Joanne K. Rowling. Obie doczekały się ekranizacji swych cykli powieściowych, co dodatkowo podniosło popularność ich książek.

Stephenie Meyer w swej sadze *Zmierzch*, na którą składają się następujące części: *Zmierzch*

z 2005 roku (pierwsze wydanie polskie – 2007 rok), *Księżyc w nowiu* z 2006 roku (pierwsze wydanie polskie – 2007 rok), *Zaćmienie* z 2007 roku (pierwsze wydanie polskie – 2008 rok) oraz *Przed świtem* z 2008 roku (pierwsze wydanie polskie – 2009 rok), stworzyła obraz miłości romantycznej między siedemnastoletnią Bellą i kilkusetletnim wampirem Edwardem. Nastolatka po rozstaniu rodziców przenosi się do małej miejscowości Forks, gdzie w szkole poznaje rodzinę Cullenów, którzy budzą jej zainteresowanie z powodu nieprzeciętnej urody i dziwnej aury, jaka ich otacza. Bella zakochuje się w Edwardzie Cullenie. Uczucie zostaje odwzajemnione, ale okazuje się, że Edward jest wampirem. Ten fakt przysparza Belli i Edwardowi dużo problemów, bowiem Edward i jego rodzina, jak na wampiry przystało, żywią się ludzką krwią. Edward stara się jednak nie pozbawiać ludzi życia ani nie zamieniać ich w wampiry, dlatego pije krew zwierząt. Mimo to fizyczna bliskość Belli jest dla niego ogromną pokusą. Bliskość w tej relacji może doprowadzić do nieszczęścia, jeśli instynkt Edwarda wyrwie się spod jego kontroli. Romantyczny motyw miłości trudnej do spełnienia z powodu przynależności Belli i Edwarda do innych światów czyni tę historię bardzo melodramatyczną i ekscytującą.

Stephenie Meyer sukces wydawniczy swych książek zawdzięcza znakomitemu wyczuciu potrzeb nastolatek, które marzą o przeżyciu tak niezwyklej miłości, jaką znajdują na kartach jej powieści.

Narratorem sagi Meyer uczyniła główną bohaterkę. Dzięki temu zabiegowi czytelniczki mogły łatwiej utożsamiać się z Bellą, która bezpośrednio relacjonuje swoje przeżycia i spostrzeżenia dotyczące problemów, z jakimi mierzą się wszyscy nastolatki, m.in. niepewności związanej z rodzącym się w niej uczuciem do Edwarda, strachu

przed odrzuceniem, kompleksów dotyczących wyglądu, ukrywania prawdy przed ojcem. Bohaterka Stephenie Meyer jest osobą inteligentną, o dużej wrażliwości, czytującą książki siostr Brönte, Jane Austen i Szekspira. Bella Swan jest dojrzała i spokojna. Nie pije i nie pali, nie imprezuje. Jednak z powodu swojego związku z wampirem okłamuje niemal wszystkich wokół. Bella łatwo też wpada w kłopoty – fascynuje ją niebezpieczeństwo, bo czyż związek z wampirem nie jest wyzwaniem dla człowieka?

Edward Cullen został wykreowany przez pisarkę na obiekt westchnień większości czytelniczek. Jest tajemniczy, przystojny, niedostępny, a mimo to czuły i oddany. Bywa jednak także zaborczy, kontrolujący, neurotyczny i władczy. W filmowej wersji *Zmierzchu* aktor grający rolę Edwarda – Robert Pattison – stał się idolem nastolatków.

Zręczne połączenie historii miłosnej z motywem fantastycznym uczyniło sagę *Zmierzchu* hitem wydawniczym. W jej kolejnych częściach bohaterowie przeżywają liczne przygody, jednak w większości ich kanwą jest miłość Belli i Edwarda oraz walki wilkołaków z wampiremi.

Miłość Belli i Edwarda jest wyjątkowa, bo wykracza poza granice życia i śmierci. Miłość raczej platoniczna niż fizyczna, bowiem Edward unika zbliżeń cielesnych z Bellą z obawy, że straci panowanie nad sobą i pozbawi ją życia lub uczyni wampirem wbrew jej woli. Istnieje więc między nimi ciągłe napięcie, a poczucie niespełnienia w sferze cielesnej wciąż ich do siebie przyciąga, czyniąc ten związek wciąż świeżym i fascynującym.

Świat wartości w cyklu powieściowym Meyer jest pozornie prosty. Ważne są tu miłość, przyjaźń i lojalność. W jej książkach nie ma prawie wcale postaci o innym niż biały kolorze skóry, nie ma więc konfliktów rasowych, co najwyżej ukazane

są antypatie pomiędzy wampiremi wywodzącymi się z różnych rodów. Nie pojawiają się też postaci o innej niż heteroseksualna orientacji, nie ma pouczeń o szkodliwości narkotyków, bo bohaterowie cyklu Meyer ich nie zażywają. Autorka porusza natomiast problem funkcjonowania dziecka w rozbitej rodzinie – rodzice Belli nie żyją razem i nastolatek nie potrafi sobie początkowo z tym poradzić. Matka dziewczyny ukazana jest raczej jako osoba niedojrzała i skupiona na własnym życiu uczuciowym. Jej ingerencja w życie córki najczęściej sprowadza się do telefonicznych pouczeń. Ojciec, z którym mieszka Bella, nie do końca sobie radzi z zamkniętą w sobie nastolatką. Już na początku pierwszej części sagi Meyer widać, że Bella czuje się osamotniona i zagubiona. Przeprowadza się do ojca, bo nie chce mieszkać z matką. Miasteczko Forks jest małe i ponure, a ojciec, mimo dobrych chęci, nie zastąpi matki, której potrzebuje nastolatek wkraczająca w dorosłe życie.

Zapewne żaden rodzic nie chciałby, by jego córka weszła w związek z wampirem, gdyby takowe istniały. Bella, zagubiona i pozbawiona poczucia bezpieczeństwa z powodu relacji rodziców, wchodzi w związek niezbyt dla siebie odpowiedni. Związek, który pewnego dnia postawi ją przed wyborem, czy zostać wampirzycą i żyć z konsekwencjami tego, co niesie życie wieczne i konieczność żywienia się krwią, czy też pozwolić na to, by ukochany patrzył na jej postępującą starość i śmierć, samemu nie podlegając prawom upływającego czasu.

Druga rodzina, ukazana w sadze Meyer, to Cullenowie. Jest to rodzina niemal idealna. Ojciec jest szanowanym lekarzem, emanuje spokojem i dojrzałością. Dzieli swoje życie z Esme, która jest czuła, delikatna, ciepła i wrażliwa. Razem wychowują pięcioro adoptowanych dzieci. Nie jest to jednak

typowa rodzina i nie chodzi tylko o to, że wszyscy są wampirami. Niecodziennym jest fakt, że wśród dzieci Cullenów zawiązały się dwa małżeństwa, co wprawdzie nie jest kazirodztwem, bo nie łączą ich więzy krwi, ale złamaniem wszelkich konwencji. Rodzina Cullenów stanowi silną komórkę dającą wsparcie i bezpieczeństwo jej członkom. W chwilach zagrożenia wszyscy mobilizują swe siły i chronią się nawzajem. Bella, pochodząca z rozbitej rodziny, w której brak było poczucia bezpieczeństwa, pragnie stać się członkiem rodziny wampirów. Początkowo jest pełna obiekcji co do roli żony, ale odpowiada jej wizja bycia częścią tej dziwnej rodziny. Panuje tam ład, harmonia, zgoda i bezpieczeństwo. Mimo zagrożeń zewnętrznych, które zbierają się jak chmury na niebie nad światem Cullenów, wewnątrz panują spokój i siła, wynikające z rodzinnych więzi. Te czarne chmury nad głowami Cullenów nadciągają z powodu obecności Belli w ich domu i w życiu Edwarda.

Wampiry z innych rodów nie akceptują Belli i traktują ją jak intruza lub ofiarę do schwytania. Cullenowie z Edwardem na czele bronią jej, robiąc to przez wzgląd na szczęście chłopaka. Starają się zrozumieć i zaakceptować tę dziwną miłość Edwarda. W momencie gdy Bella zachodzi z Edwardem w ciążę i postanawia, mimo zagrożenia dla własnego życia, urodzić dziecko, Cullenowie troszczą się o nią i traktują jak swoją. Chronią również nienarodzone jeszcze dziecko przed atakiem wilkołaków, postrzegających je jako zagrożenie dla swojego rodu.

Wszystko wskazuje na to, że Bella pragnęła być członkiem rodziny Edwarda nie tylko ze względu na ukochanego, ale również dlatego, że znalazła w niej to, czego brakowało w jej własnym domu. Mimo że ojciec Belli bardzo ją kochał i starał się wielokrotnie znaleźć z nią kontakt, brak matki

w domu, niepełność tej rodziny to czynniki, które sprawiły, że Bella zamknęła się w sobie i sama, mimo młodego wieku, zaczęła podejmować bardzo ważne decyzje życiowe, nie będąc jeszcze w pełni dojrzałą psychicznie. Nasuwa się pytanie, czy miłość Belli do Edwarda była podyktowana chęcią ucieczki z domu, odnalezienia bezpiecznego miejsca w życiu, nawet jeśli to życie miałoby być dzielone z wampirem. Meyer nie ocenia decyzji Belli, nie moralizuje i nie wnika zbyt głęboko w przyczyny jej postępowania, jednak przez całą książkę przewija się motyw pragnienia miłości i poszukiwania własnego miejsca w życiu nastolatki z rozbitej rodziny.

Wielu współczesnych nastolatków podejmuje niekoniecznie dojrzałe i dobre decyzje, pragnąc jak najszybciej opuścić swoje domy, w których brak jest prawidłowych relacji między dziećmi i rodzicami, bezpieczeństwa i miłości. Decyzje te często bywają katastrofalne w skutkach. Bella szybko wychodzi za mąż i rodzi dziecko. Czy popycha ją do tego wielkie uczucie do Edwarda, czy też chęć ucieczki z domu?

Saga Stephenie Meyer nie jest przeznaczona dla młodszego odbiorcy, bywa bowiem brutalna i przerażająca. Główna bohaterka wielokrotnie ociera się o śmierć, musi radzić sobie z agresywnymi wrogami. Meyer opisuje też próby samobójcze kilku bohaterów sagi. Pisarka zdaje się rozumieć dobrze problemy współczesnych nastolatków, których wrażliwość w wieku dojrzewania jest większa. Czasy są bardziej brutalne, a młodzi ludzie często nie mają wsparcia w swych rodzinach. Obecność wampirów w cyklu powieściowym Meyer stawia jej książki na pograniczu romansu, fantastyki i horroru, jednak dominująca historia miłosna sprawia, że są one przede wszystkim romansami dla nastolatek i dorosłych kobiet.

Wszystkie zdarzenia koncentrują się w nich wokół miłości Edwarda i Belli.

Cykl powieściowy Stephenie Meyer przedstawia ponadto perypetie zwyczajnych nastolatków, m.in. kłótnie z rodzicami, pierwsze miłości, rozczarowania, wkraczanie w dorosłość. Równoległe do tych zdarzeń ukazane są perypetie wampirzej rodziny oraz wilkołaków. Wszyscy oni potrafią kochać, czują smutek, złość i inne ludzkie emocje, ale różni ich sposób funkcjonowania w świecie, ze względu na swoją nieśmiertelność. Przed takim dylematem staje Bella Swan, która nie chce, by jej ukochany Edward patrzył na jej starość i śmierć, więc również postanawia zostać wampirem. Z kolejnych części cyklu czytelnik dowiaduje się, że Bella zostaje matką dziecka Edwarda. Taka mieszanina krwi może okazać się niebezpieczna zarówno dla matki, jak i dziecka. Faktycznie, Bella podczas ciąży jest bliska śmierci, bowiem dziecko wysysa z niej całą energię życiową. W tym czasie ród wilkołaków próbuje ją zgładzić, zanim dziecko przyjdzie na świat, obawiając się, że niemowlę może okazać się dla nich dużym zagrożeniem. Bliska śmierci Bella odkrywa, że picie krwi pomaga jej uniknąć całkowitej utraty sił podczas ciąży. Pikanterii dodaje fakt, że sercem przy Belli niezmiennie trwa jeszcze jeden mężczyzna – od lat zakochany w niej wilkołak Jacob.

Stephenie Meyer, opisując przebieg ciąży Belli, czyni swą książkę horrorem, miejscami niezbyt odpowiednim dla nastolatków. Mimo że młodzież ma obecnie łatwy dostęp do wszelkich informacji (czy to za pośrednictwem Internetu, czy od rówieśników), ta zdobyta wiedza nie oznacza jeszcze dojrzałości, która jest warunkiem zdystansowanego odbioru pewnych scen.

Wypowiedzi fanów cyklu powieściowego Stephenie Meyer na forach internetowych wskazują,

że do grona wielbicieli jej twórczości należą również dorośli, ze znaczną przewagą kobiet. Cykl Stephenie Meyer, zaliczany do paranormal romanse, zapoczątkował inwazję książek o wampirach. Ukazało się też wiele fanfików³ na bardzo wysokim poziomie literackim. Na rynku księgarskim szybko pojawiły się książki inspirowane cyklem powieściowym Stephenie Meyer. Na potrzeby telewizji nakręcono kilka seriali dla młodzieży o wampirach i nastoletnich czarownicach. Ekranizacje filmowe kolejnych części *Zmierzchu* w naturalny sposób spotęgowały jego popularność. Stworzyły modę podobną do potteromanii, tyle że zrodzoną z fascynacji wampirami.

Motyw wampira w literaturze jest bardzo stary, a wokół tej postaci powstało wiele podań i legend. Od wieków wampiry budziły respekt wśród ludzi, bowiem żywiły się krwią ludzką i przybierały postać nietoperza. Pierwowzorem wampira był Vlad IV z Wołoszczyzny, który lubował się w spożywaniu ludzkiej krwi i ciała. Andrzej Sapkowski w swym *Kompendium o wiedzy o literaturze fantasy* tak charakteryzuje postać wampira: „Wampir – to słowiański upir. [...] Upir dążył pomiędzy ludzi tak długo, aż zauważyli go pisarze i za ich sprawą słowiańskie słowo upir przekształcone w „wampir” weszło do wszystkich języków świata. Najśłynniejszemu z wampirów, wymyślonemu przez Brama Stokera hrabiemu Drakuli, imienia użyczył sam diabeł. Prototyp Draculi, władkę Vlada Palownika, nazywano bowiem z racji jego okrucieństwa Diabłem (rum. Dracul) [...]”⁴.

³ **Fanfik (fanfik**, skrót od anglosaskiego **fan fiction**, zwana też literaturą blogaskową) – fanowska fikcja, opowiadania tworzone przez fanów, nawiązujące do już istniejących filmów, książek, seriali, mang, ogółem do rzeczy, które ktoś już kiedyś stworzył (vide: *Fanfic* [online], [dostęp: 04.11.2013]. Dostępny w internecie: <http://nonsensopedia.wikia.com/wiki/Fanfic>).

⁴ Sapkowski A. (2005), *Rękopis znaleziony w Smoczej Jaskini. Kompendium wiedzy o literaturze fantasy*, Warszawa, p. 2008.

Współczesnej literaturze fantasy dla dzieci i młodzieży krytycy zarzucają, że zachęca do zainteresowania magią i okultyzmem. Zwolennicy fantasy uważają, że dzięki niej młodzież ponownie zainteresowała się czytaniem. Należy zwrócić uwagę na to, że współczesna młodzież posiada inne upodobania niż ta sprzed dwudziestu lat. Media, w tym internet, w znacznym stopniu wpłynęły na psychikę młodych oraz ich gusta. Autorzy książek dla młodych odbiorców musieli podążać za tymi zmianami, aby spotkały się one z ich zainteresowaniem. Bajki, które zawsze kończą się dobrze, a śmierć w nich istnieje tylko pod postacią przemiany, np. w słup soli, nie spełniają już raczej swoich funkcji, chyba że w przypadku bardzo młodego czytelnika. Krwawe gry komputerowe, brutalne sceny w telewizji sprawiają, że młodzież poszukuje silnych emocji również w książkach. Powieści muszą także umieć młodych zadziwić. Odwieczna potrzeba ludzi dorosłych, dzieci i młodzieży, by posiadać zdolności magiczne i przeżywać przygody, nawet te straszne, które dostarczają więcej emocji i stanowią antidotum na szarą codzienność, jest zaspakajana przez literaturę i film.

Współczesna literatura fantasy odpowiada na te potrzeby, opisując przygody bohaterów w równoległych światach, które to postacie posiadają magiczne umiejętności i przeżywają różne przygody. Najpopularniejsze tytuły książek zagranicznych z ostatnich lat to bez wątpienia saga *Zmierzch* S. Meyer i powieści o Harrym Potterze J.K. Rowling.

Na cykl powieściowy J.K. Rowling składają się: *Harry Potter i Kamień Filozoficzny* z 1997 (pierwsze wydanie polskie – 2000 rok), *Harry Potter i Komnata Tajemnic* z 1998 roku (pierwsze wydanie polskie – 2000 rok), *Harry Potter i więzień Azkabanu*

z 1999 r. (pierwsze wydanie polskie – 2001 rok), *Harry Potter i Czara Ognia* z 2000 roku (pierwsze wydanie polskie – 2001 rok), *Harry Potter i Zakon Feniksa* z 2003 r. (pierwsze wydanie polskie – 2004 rok), *Harry Potter i Księżę Półkrwi* z 2005 roku (pierwsze wydanie polskie – 2006 rok), *Harry Potter i Insygnia Śmierci* z 2007 roku (pierwsze wydanie polskie – 2008 rok). Książki zyskały ogromną popularność, której nie spodziewała się sama pisarka. Dzieci zaczęły utożsamiać się z głównym bohaterem cyklu – Harrym Potterem, chłopcem o cechach przeciętnego nastolatka, który odkrywa w sobie moce magiczne i musi zmierzyć się ze swoim powołaniem. Potter jest sierotą, mieszka u swojego wujostwa. Jest tam źle traktowany, ośmieszany i piętnowany z powodu swej inności. Dorasta ze swoim rówieśnikiem, kuzynem Dudleyem, który mocno mu dokucza. Niespodziewanie Harry odkrywa w sobie moc magiczną, która bynajmniej nie powoduje chęci zemsty za doznane krzywdy. Harry jest dobry i szlachetny. Czasami kłamie i nie zawsze postępuje w sposób właściwy, ale nie jest zły i mściwy.

Rowling tak skonstruowała postać Pottera, że bardzo wiele dzieci zaczęło się z nim utożsamiać. Dała nadzieję młodym czytelnikom, że mimo osamotnienia, sieroctwa, rozvodu i innych traumatycznych okoliczności, można osiągnąć bardzo dużo dzięki sile charakteru, dobroci i akceptacji swej odrębności. Harry jest nieco inny niż reszta nastolatków, ale nie udaje nikogo. Jest wierny sobie i stara się zachować poczucie humoru. Później, już jako uczeń Akademii Magii Hogwartu, zyskuje wielu przyjaciół i wraz z nimi pokonuje liczne trudności.

Cyklu powieściowy Rowling pokazuje wagę takich wartości, jak przyjaźń, dobroć i szlachetność. Magiczny świat Harry'ego Pottera powstawał

w wyobraźni pisarki już od dzieciństwa. W jej biografii autorstwa Danego Smitha⁵ można przeczytać o podobieństwie wielu postaci powieściowych do tych, które autorka spotkała w życiu. W wywiadzie przeprowadzonym przez Lindley Fraser, Joanne Rowling wyznaje: „Zaplanowanie całej serii, wymyślenie fabuły każdej z siedmiu powieści zajęło mi pięć lat. Wiem, co się stanie, kto, gdzie i kiedy się pojawi, pisząc, czuję się tak, jakbym witała starych przyjaciół. Profesor Lupin, który pojawia się w trzecim tomie, jest jedną z moich najbardziej ulubionych postaci. To osoba ułomna, dosłownie i metaforycznie. Uważam, że to bardzo ważne, aby dzieci wiedziały, że dorośli również mają problemy, że muszą z wysiłkiem pokonywać życie. Wilkołactwo Lupina jest tak naprawdę metaforą reakcji ludzi na chorobę i ułomność. Prawie zawsze mam obmyślane całe życie moich postaci. Gdybym to wszystko wykorzystała, każda książka musiałaby mieć objętość *Encyklopedii Britannica*, ale muszę bardzo uważać, bo czasami zapominam o tym, że czytelnik nie wie tego wszystkiego, co ja. Tutaj dobrym przykładem będzie Syriusz Black. Wymyśliłam całe jego dzieciństwo. Czytelnik nie musi o tym wiedzieć, ale ja to dzieciństwo Blacka znam. Muszę wiedzieć o moich postaciach o wiele więcej, ponieważ to ja je prowadzę po stronach książki. Quidditch wymyśliłam po burzliwej kłótni z moim chłopakiem, tym, z którym mieszkałam w Manchesterze. Wypadłam jak burza z domu, wpadłam do pubu – i wymyśliłam Quidditch”⁶.

Rowling, podobnie jak wielu innych pisarzy fantasy, opisuje proces dojrzewania i inicjacji głównego bohatera. Harry, który niemal od pierwszych stron powieści musi toczyć walkę z Voldemortem,

na początku nie rozumie celu tej walki. Walczy, bo nie ma wyjścia, bo Voldemort co jakiś czas próbuje go zgładzić, więc Harry się broni. Dopiero później zaczyna zyskiwać świadomość, że walka, którą toczy, jest walką między dobrem a złem. Harry równolegle toczy walkę z samym sobą, ze swoimi słabościami, które tak chętnie wykorzystuje Voldemort. Wykorzystuje tęsknotę Harry’ego za zmarłymi rodzicami, jego potrzebę wielkości i bycia kochanym czy podziwianym. Tak więc w powieści Rowling toczą się dwie walki – wewnątrz głównego bohatera i w świecie zewnętrznym z Voldemortem.

W całym cyklu powieściowym Rowling magia odgrywa ogromną rolę. Harry posługuje się magią, Voldemort również. Są jednak różne rodzaje magii. Istnieje taka, która jest zakazana dla uczniów Hogwartu. W Akademii Magii dzieci uczą się zaklęć, komponowania eliksirów i latania na miotłach. Pojawiają się trolle, jednorożce, skrzaty i inne magiczne stworzenia. Niektórzy krytycy odnajdują tam elementy satanistyczne.

Ogromna popularność, jaką zyskał cykl powieściowy Rowling, sprawiła, że pojawiły się pod jego adresem również głosy krytyki. Kościół i jego zwolennicy zaczęli interpretować przygody małego czarodzieja jako groźne, zachęcające do zainteresowania okultyzmem, magią i treściami satanistycznymi. Dzięki tego typu opiniom, paradoksalnie, przygody Harry’ego Pottera stały się jeszcze głośniejsze, a on sam jeszcze bardziej popularny.

Wraz z sagą *Zmierzch* przygody Harry’ego Pottera stały się czołowymi bestsellerami wydawniczymi i kinowymi. Obydwa cykle powieściowe ukazują losy nastolatków, egzystujących na granicy świata magii i świata realnego. Zawierają

⁵ Smith A. (2002), *Biografia J.K. Rowling*, Wrocław.

⁶ Ibid., p. 27.

elementy horroru, co czyni je książkami dla młodzieży, a nie dla dzieci.

Cykl powieściowy J.K. Rowling wywołał wiele sporów i dyskusji, bowiem o ile jego pierwsze części były odpowiednie nawet dla młodszych dzieci, to jednak dalsze zawierały już znacznie więcej scen typowych dla horroru, i tym samym nieodpowiednich dla najmłodszych.

Sfera wartości w cyklu powieściowym Rowling przedstawiona jest w sposób przejrzysty i czytelny. Pisarka uświadamia młodemu czytelnikowi, jak ważne są przyjaźń, lojalność, szlachetność i uczciwość. Harry, mimo błędów, jakie popełnia, potrafi wykazać się szlachetnością serca i uczciwością. To ważne cechy w walce z siłami ciemności. Więzy przyjaźni w cyklu powieściowym Rowling również mają duże znaczenie. To dzięki nim Harry pokonuje wiele przeszkód, którym nie potrafiłby sprostać bez pomocy Rona, Hermiony, Hagrida lub Dumbledora. Harry nie jest też mściwy. Mimo możliwości dokonania zemsty na kuzynie Dudleyu, który gnębił go przez lata, pomaga mu umknąć przed dementorami.

Rowling porusza też problem niewolnictwa, ukazując ciężki los skrzatów, które muszą pracować dla swych panów, dopóki ktoś nie da im podarunku i tym samym wolności. Pisarka pozostawia tę kwestię do oceny czytelnika, nie wartościuje jej.

Problem tolerancji pokazany jest na przykładzie historii Dumbledora. W jednym z wywiadów Rowling, wprawdzie nie wprost, informuje czytelnika, że Dumbledore był w przeszłości w związku z innym czarodziejem. Homoseksualistą czyni więc postać szanowaną i lubianą, by czytelnik zrozumiał, że ktoś o innej orientacji może być i mądry, i dobry.

Rowling, podobnie jak wielu innych pisarzy fantasy, posądzana była o wzorowanie swych

książek na prozie fantastycznej Tolkiena. Pisarka tak skomentowała te zarzuty: „Sądzę, że pomijając fakt występowania w obu książkach smoków i czarodziejskich różdżek, i samych czarodziejów, książki o Harrym Potterze są zupełnie inne, zwłaszcza ich ton. Tolkien stworzył całą mitologię. Nie wydaje mi się, by ktokolwiek mógł stwierdzić, że ja tego dokonałam. Z drugiej strony, u niego nie było Dudleya”⁷.

Pierwsze obce baśnie w polskim obiegu wydawniczym nie ukazywały zgodnie z chronologią wydań zagranicznych. *Władca Pierścieni* Johna R.R. Tolkiena, *Conan z Cymerii* Roberta E. Howarda czy też *Czarnoksiężnik z Archipelagu* Ursuli le Guin pojawiły się w Polsce dopiero w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku. Nierównomierny napływ tych tekstów prowadził do tego, że zostały wprowadzone do polskiego obiegu kulturowego oderwane od swoich korzeni – a przynajmniej tak było na początku, zanim nie pojawiło się więcej tekstów z nurtu fantasy.

Mogłoby się zdawać, że literatura fantasy dla dzieci i młodzieży powstała na kanwie fantasy dla dorosłych. W istocie jednak jej korzenie sięgają dużo głębiej, do przekazów ustnych literatury ludowej, baśni, podań, legend i mitów. Przez długi okres literatura dziecięca była bagatelizowana. Wynikało to z podziałów powstałych na przełomie XIX i XX wieku na „literaturę dla ludu”, „literaturę dla żołnierzy”, „literaturę dla maluczkich” itd. W tym okresie czytelnik dziecięcy był utożsamiany z odbiorcą prostym i niewykształconym, dlatego status literatury dla najmłodszych był bardzo niski. Po pewnym czasie to przekonanie zostało podważone. Przez długi okres uważano jednak, że literatura fantasy, która ukazuje świat

⁷ Ibid., p. 93.

w pełni fikcyjny, nie może spełniać funkcji wychowawczo-dydaktycznych. Odnaleziono w niej jednak zalety kształtowania wyobraźni dziecka. Z czasem przekonano się, że również w tym rodzaju literatury można pokazać świat wartości i ona również może spełniać funkcje wychowawcze.

Obecnie młody czytelnik jest o wiele bardziej wymagający niż kiedyś. Konkurencją dla książek są telewizja, internet oraz gry komputerowe. Dzieci nie są tak ufne, jak kiedyś. Szybko dowiadują się o ciemnej stronie dorosłości dzięki mediom. Fascynują je często wampiry, gry komputerowe i seriale telewizyjne. Pisarze, którym udało się dotrzeć do tej niezmiennej i uniwersalnej części istoty ludzkiej, jaką jest wewnętrzne dziecko, oraz odwołać do fascynacji magią i przygodami, zastosowali się zapewne do słów C.S. Lewisa, który kiedyś powiedział, że „baśń jest darem serca”.

Karolina Szawel

Warsaw, Poland

karolinaszawel@wp.pl

Keywords: fantasy literature, literature for children, fairy tale, modern foreign fairy tales, modern fantasy literature

Modern fairytales of Angloamerican writers. Outline of issues

Abstract

This article considers an importance of foreign fairy tales and fantasy stories in polish fantasy literature. Literature for children and young people begin dynamically develop in XIX century and completely flourished in XX and XXI. The turn of this century has brought sort of literature called fantasy, which may be situated between fairy tale and science fiction.

Start of this kind of novel has began along with appearance on the market fantasy book *Hobbit* in 1937 created by J.R.R. Tolkien. *Hobbit* has fulfilled gap between fairy tales directed for children and fantasy literature for adult reader. It has made fairy tale for adult and young people and others continued this direction-writers such as Margaret Weis, Tracy Hickman, Ronald Norton Dahl, Mercedes Lackley. Work fantasy, call modern fairy tales also, considers specially created mythological and fantastic threads include specially created histories about transmitting in time and possessing of magic force what is foundation of modern novel for young readers who favorite theme in book fantasy.

Karolina Szawel – master of polish philology. Presently is during writing of dsc. thesis about polish fantasy literature for children and adolescents in University of Warsaw

Taking Roots in a Living Tradition: The Task for Postconfessional RE

Fyodor Kozyrev

St. Petersburg, Russia

fedorkozyrev@yandex.ru

Keywords: religious education, learning from religion, socialization, identity formation, humanities, hermeneutics, religious experience

RE facing basic pedagogical problem

Once at a pedagogical seminar I attended in my home city of St. Petersburg one scholar, who was a Buddhist and kept generally skeptical view on RE, said in polemics with me that religion is worth to study for only one aim, that is, to help children to make quicker and easier way through illusions of religious beliefs to clear vision of the self-sufficiency of human being. Replying to him I said that I strongly agree with his approach to RE as to an instrument for psychological development, particularly helping young people to overgrow primitive religious perceptions and ideas and to reach more elaborated stages of religiosity. As a Christian, I can't share his vision of the ultimate aim for, I think, Christian education tend to guide a person to a somewhat opposite direction, teaching a profound insufficiency of human be-

ing without Grace. But that was my confessional objection. I had however one pedagogical objection to his idea as he had lost one more equally important aim. I meant identity formation and it is the very aim I want to speak about today.

I will start with one affirmation in order to arrive to a number of negations regarding some widespread points of views on RE. So the plan of my paper may be presented as the following sequence of theses.

1. The issue of religious identity formation is directly connected to the basic pedagogical problem.
2. The choice between learning *into* or *about* religion **is not** an adequate way for resolving this problem in the contemporary situation.
3. There are a number of factors responsible for the change of paradigms in contemporary RE. Growing multiculturalism **is not** the main one.
4. Devotion to the holistic ideal **is not** the determining characteristic of the new paradigm. More specific for it is the growing equipment with the methodology of humanities.
5. Humanitarian way of studying religion **is not** based on the principle of inter-subjectivity but rather on the deep contact with religious tradition and on the dialogue with it.

Fedor Kozyrev, Professor of Pedagogy and Head of the Institute of Religious Pedagogy at the Russian Christian Academy for Humanities, St. Petersburg

6. The difference between living and dead tradition **is not** something determined by tradition itself, but rather by our attitude toward it. Education is the most powerful force to keep tradition dead or alive.

So let us start with a basic observation regarding the nature of educational process. An outstanding Russian theorist of education who worked in my city a century ago, Peter Kapterev, defined educational process as the all-round perfection of a personality on the basis of organic self development to an extent of individual abilities and in accordance with a social ideal¹. I like this definition because it highlights the basic pedagogical problem. Each field of knowledge should have a basic problem and so pedagogy too. One can define it differently as for instance the basic problem of philosophy was and is defined differently. Nevertheless the core idea is unchangeable. In philosophy it is the problem of correspondence of my consciousness to the world around. In pedagogy it always deals with the correspondence of inner freedom to society. For Konstantin Ushinsky who is fairly regarded as the founder of Russian academic tradition of pedagogy, the main pedagogical problem deals with a practical question of how to bring commitments and values into a child without a hazard or risk for "the very substrate of commitments and values", that is, for the inner freedom².

H. Nohl highlighted this problem from another point regarding the schoolteacher as a person with

double responsibility, called to be the attorney of the child in the face of tradition and the attorney of the tradition in the eyes of the child. Using the definition offered by Kapterev one can rearticulate this predicament of two commitments as a dilemma for teacher to build either on the basis of organic self development or on the basis of the social ideal. Since Rousseau in his famous *Emile* showed the antagonism of the two approaches, the tension between naturalism and idealism in education, between pedocentrism and culture-centrism, between teaching for autonomy and teaching for commitment became the powerful generator of pedagogical innovation and the explicit focus of major pedagogical disagreements. One can't avoid the problem by finding a sort of a "golden middle" between the two because education tries to do its best for both the child and the society not at the expense of one or another. Rather it is more realistic to look for a way to overcome the contradiction. And I like an attempt made in this direction by another Russian philosopher of education Sergey Hessen who picked up M. Bakhtin's image of 'centrifugal' and 'centripetal' forces for the description of interaction of the individual and society, but used it in an opposite coordinate system with its point of reference connected to personality, not to a group³. On account of relativity, the integrating social forces turn out to be in this case centrifugal with regard to personality. Hessen identifies this power as culture and raises the question: 'Which of the external cultural surroundings is most favorable for the development of individual liberty?' Unlike Rousseau and his famous Russian follower Lev Tolstoy, Hessen does

¹ Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения/ Под ред. А.М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982 [Kapterev P. (1982), *Selected pedagogical works*, ed. by A.M. Arsenyev, Moscow, p. 179.

² Ушинский К.Д. Педагогические сочинения в 6-и тт. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1989 [Ushinsky K.D. (1989), *Pedagogical Works*, Moscow, vol. 2, p. 417.

³ Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию – М.: Школа-Пресс, 1995 [Hessen S. (1995) [1923], *The Basics of Pedagogy: An Introduction to Practical Philosophy*, Moscow, p. 79.

not believe that these favorable conditions correspond to a minimum of cultural influence on the natural individual. He believes instead that education should look for harmonic correlation of the two powers so that the 'centrifugal power of external cultural contents', trying to get the person torn into pieces, will be balanced by the centripetal power of mature personality. When the correct correlation is reached, the person forces 'cultural contents' to revolve around himself, processing them into 'his own', and emerging as a maker of culture; and this is the ultimate goal of education⁴.

I also like another place in Hessen's writing. After brilliant and ruthless criticism of pedagogical naturalism of Rousseau and Tolstoy he suddenly concludes: "So both Rousseau and Tolstoy are undoubtedly wrong in their idea of free and natural education. Yet it is impossible to become a true pedagogue without being fascinated and captured by this idea at least for a while"⁵.

In religious education the dilemma and the consequent opposition of the two parties – let's call them liberals and traditionalists – is always at stake. The idea of educational or developmental RE as called respectively by E. Cox and M. Grimmer, may go as far as in the example with a Buddhist educator mentioned at the beginning. In the history of Russian pedagogy most radical position of that kind was exhibited by Konstantin Ventzel (1857–1947), the follower of Lev Tolstoy and the leader of pedagogical movement "Free education". He wrote that "in the domain of religion a child should be provided with full freedom of

development even better than in the other aspects of life"⁶. The only justifiable premise for the theory of religious education in Ventzel's view should be "the fact of existence of religious problem but not a certain method of its resolution... Religious development of a child should be a result of his own authentic creativity"⁷. Remarkably, in Sweden very similar ideas were articulated some 25 years later by Ingemar Hedenius, a professor of practical philosophy in Uppsala. He wrote in 1949 that in this area of obscurities individuals have to take personal responsibility for creating a personal view of life, since the answers to questions of life are not verifiable facts but more of a reaction towards life, founded in irrational strata of our nature⁸. Less than 15 years later this idea finds its place in educational policy of Sweden when the subject of "Life views" is transformed into the subject "Life questions". In Russia since the time of Ventzel educational system unfortunately developed in a somewhat opposite direction emphasizing the ideological function of the philosophies of life and even after the radical change of the state ideology during the last three decades this trend still dominates in the minds of too many educators.

On the global scale other movements opposing the radically liberal trend included attempts to reduce religious education to religious socialization. One suggestion of that kind came from American philosopher John Westerhoff. He proposed *religious*

⁴ Vide: Kozyrev F. (2006), *The Roles of Dialogue in Religious Education: a Russian Perspective* [in:] Bates D., Durka G., Schweitzer F. (ed.), *Education, Religion and Society: Essays in Honour of John M. Hull*, London, p. 215–227.

⁵ Ibid., p. 62.

⁶ *Вентцель* / Сост. и авт. предисл. Г. Б. Борисович, М.В. Богуславский – М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили? 1995 [Borisovich G.B., Boguslavsky M.V. (ed.) (1999), *Ventzel*, Moscow], p. 189.

⁷ Ibid., p. 190.

⁸ Almen E. (2000) *Religious Education in Sweden* [in:] *Religious Education in Great Britain, Sweden and Russia: Presentations, Problem Inventories and Commentaries*, p. 68.

socialization to be an umbrella concept including formation, education, and instruction⁹. He did not deny developmental function of education, for education in his frame of reference was exactly the element associated with this function. Nevertheless the task of a personal development was explicitly subdued to the broader task of religious socialization which in turn was understood as a permanent process of the transmission of world-views, values and habits of life from generation to generation. Religious education according to this view may be only confessional, that is, embedded in a particular religious tradition and developed under its tenets.

Epistemological achievements of XX century gave strong support to this confessionalist claim. Enough is to mention L. Wittgenstein. Yet post-modernity with its diversification of truths, value systems and language games turned to be a dissolving agent not only for the ideal of scientific objectivity and neutrality but also for the idea of religious belonging. It became a commonplace to refer to growing multiculturalism and intercultural communication as to the main reason for establishing new rules for RE. But let's imagine that all migrants return their homes and most of European countries become again as homogeneous as they were in the beginning of the last century. Would it be a reason to return to the catechetical forms of RE typical for earlier times? I see two serious obstacles to that.

First, we have got irreversible changes in the volume and quality of our knowledge about ourselves, about the world around and about the process of getting this knowledge. New

epistemological foundations of knowledge resulted from this experience are distinctly different from that of the former times and they make it impossible to return to the style of reasoning embedded in the traditional forms of religious commitment. The missionary inspiration to unite the world by the Word of God looks today too naïve or too insensitive to be the guiding principle of teaching religion. But without this inspiration the idea of confessional RE paradoxically turns into its opposite, because it becomes the school of religious relativism, teaching how to keep absolute devotion to something that is tacitly recognized as one among many. In this sense J. Fowler was totally right when he regarded Westerhoff's idea of religious socialization as the channel for promoting relativistic outlook in school¹⁰.

The second obstacle derives from the social changes. Privatization of religious life which is widely recognized as a symptom of post-modernity produced a crisis in relation of formal religious belonging to educational process. There is a common feeling of growing tension in this relation resulting either in secularization of formerly religious schools or on the contrary in defensive strategies leading them to more fundamentalist way of teaching. Generally speaking, traditional forms of teaching religion make sense in the context of traditional forms of religious belonging. They make sense if society is consolidated and structured in a confessional way but miss their aim in the context of secularized societies. Appointment of religious teachers by bishops or other ministers of religious bodies makes sense if these ministers have enough opportunities and

⁹ Westerhoff J. H. (1994), *Formation, Education, Instruction* [in:] Astley J., Leslie J. F. (ed.), *Critical Perspectives on Christian Education: A Reader on the Aims, Principles and Philosophy of Christian Education*, p. 61–75.

¹⁰ Fowler J.W. (1976), *Faith Development Theory and the Aims of Religious Socialization* [in:] Durka G., Smith J. (ed.), *Emerging Issues in Religious Education*, New York – Ramsey – Toronto, p. 188.

tools to trace and to evaluate religiousness of the teacher. Dividing pupils into confessional groups makes sense as long as society is divided according to religious criteria. Otherwise it is justified no more than dividing them according to their literary tastes or income of their parents. Teaching for religious commitment conjuncts well with the pragmatic aim of education, but only when religious belonging is the real way to share common spiritual goods and common responsibility. It becomes a parody in the discrete social environment inhabited by unencumbered individuals not knowing exactly or not having decided yet what sort of a community they will belong to.

But if the situation of post-modernity compromises both confessional and scientific approaches to religious education, is there any chance to overcome the dichotomy of the confessional and non-confessional in a new synthesis? What this sort of a *post-confessional* RE would be like?

Post-confessional RE: holistic or humanitarian?

Among a number of descriptions and names given to this third paradigm of RE the most popular seems to be *learning from religion* coined by M. Grimmitt in 1981¹¹. The trichotomy itself was not pioneering, for 10 years earlier a group of English scholars with N. Smart among them proposed to distinguish between dogmatic, anti-dogmatic (objectively scientific) and a-dogmatic approach to RE¹². Among the later attempts of trichotomization I would like to mention one version used in our Institute of Religious Pedagogy. We distinguish

between learning religion *as a law, as a fact* and *as a gift*¹³. We also describe our third paradigm as *humanitarian*, opposite to both scholastic paradigm of late Middle ages and scientific paradigm of late Modernity. Great German pedagogue Wilhelm August Lay wrote in his *Experimental Didactics* that at each subject including religion, humanistic way of teaching should accustom the learner to deal with his own experience and lead him further toward assumptions and truth¹⁴. This inclusion of personal experience and subjective perception into the study of religion is the core idea of humanitarian RE. But we load our term also with a more practical sense. The term 'humanitarian' means that religion may be studied on the same methodological premises as other humanities. Our vision here is strongly inspired by ideas of several distinguished scholars both in Russia and abroad, and first of all by Wilna Mejer.

Shift of paradigms in RE mirrors at a small-scale the more profound cultural or ideological changes affecting not only education but also science, art, philosophy and lifestyles. One of the essential features of this major shift is the new epistemological situation calling for rehabilitation of the subjectivity as an active and inescapable element of the cognitive process. Besides the well-known new global challenges generally associated with the nuclear threat, ecological crisis, growing gap between poor and rich and so on, we have profound changes in a new scientific worldview

¹¹ Grimmitt M. (1981), *When is Commitment a Problem in Religious Education?*, "British Journal of Religious Studies", vol. 29 (1), p. 42–53.

¹² *Religious Education in Secondary Schools* (School Council Working Paper 36). – Evans/Methuen Educational, 1971.

¹³ Козырев Ф.Н. *Религиозное образование в светской школе. Теория и международный опыт в отечественной перспективе*. – СПб: Апостольский город, 2005 [Kozyrev F.N. (2005), *Religious Education in Public Schools: Theory and international experience in Russian perspective*, St. Petersburg, p. 56].

¹⁴ Лай В.А. *Экспериментальная дидактика: Ее основы с. подроб. описанием процессов воли и действия: Общ. часть* / Пер. под ред. А.П. Нечаева. – СПб.: Т-во И.Д. Сытина, 1914. – С. 192.

calling for new mentality. The new level of mystery and integrity disclosed within nature calls for a new level of comprehensiveness and sensibility on the part of its observer. The strict dichotomy of the subjective and the objective, of rational and irrational, of theoretical and practical mind became less relevant to the context. Notions of wisdom, spiritual shrewdness, personal knowledge and inner truth became more relevant instead. Obviously these changes entail most important consequences for education.

Now I have to bring for consideration one **general scheme** (table 1) in order to make clear what we mean by the changes of paradigms in the history of education. In order to fix our coordinates and direction of movement on the landscape of pedagogical ideas we need to admit that the attraction of an agreed social ideal is not the only driving force of the development of humankind. Be it so, the history would be much simpler. But as soon as all straight movements towards the ideals prove to miss the aim historically, a kind of oscillation appears in which inertia and reactive processes play a sufficient role. We usually know much better what is wrong or what we don't want to happen than what to do to avoid it. So practically the most powerful impulse for the development usually comes with the mere dissatisfaction with the state of arts and from the desire to change it by doing the opposite. As a result in the history of pedagogy we deal with a set of ideas, concepts and commitments revolving or oscillating around some ideal image of education. Let's call this ideal holistic.

It will not be quite true to say that people of our times are more devoted to the holistic pedagogical ideal than were the previous generations. We look for the same ideal with ancient Greeks

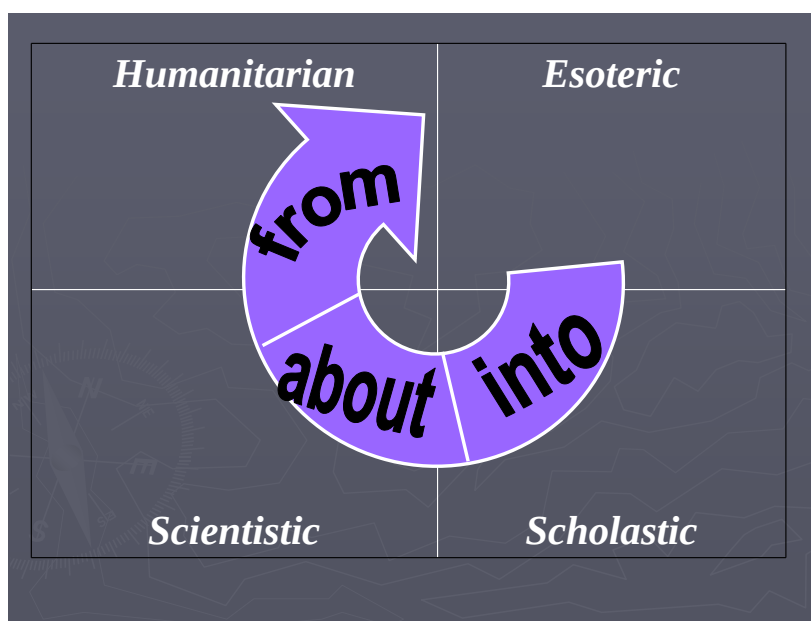
or great reformers of education in the times of Modernity. Nevertheless we know that we think differently because we live in profoundly different circumstances and refer to different historic experience. I think it will be fair to say that we see the same ideal from different angles. And, accordingly, if many of us feel that the ship of our civilization started a turn, how can we detect the direction of this paradigm shift better than doing navigation through the coordination of the new paradigm with the previous one and deducing the trajectory of movement from that. Erasmus, Comenius, F. Bacon, Montagne, Rousseau and Pestalozzi saw the main hazard for holistic education in the isolation of scholastic, mostly metaphysical knowledge from the living experience, and their 'holistic approach' was charged with a strong commitment to empiricism. Nowadays educators are much more skeptical about empirical knowledge taken *per se* without consideration of political, social and personal issues behind it. Empirical science, regarded as a main liberating force in the struggle with idols of human minds at the time of Bacon, becomes suspected to be an idol itself in the postmodern time. So the newest paradigm shift might be expected to be a correction of the ideal of certainty and of the devotion to the factual knowledge so typical for centuries of European history¹⁵.

¹⁵ See also: Kozyrev F. (2009), *Towards a New Paradigm of RE in Eastern Europe* [in:] Wilna A.J., Meijer S. Miedema, van der Velde A. L. (ed.), *Religious Education in a World of Religious Diversity*, New York – München – Berlin, p. 21–39; Kozyrev F. (2008), *Two Concepts of Religious Education in Postmodern Age: 'Humanitarian' versus 'Holistic'* [in:] Hilberath B. J., Noble I., De Mey P. (ed.), *Ecumenism of Life as a Challenge for Academic Theology: Proceedings of the 14th Academic Consultation of the Societas Oecumenica*, Frankfurt am Main, p. 77–92.

Table 1
Pedagogical Paradigms in Epistemological Coordination

		Source of knowledge	
		the immanent	the transcendent
Field of knowledge	the subjective	Humanities (Geisteswissenschaften) <i>Humanitarian paradigm</i>	Mystics <i>Esoteric paradigm</i>
	the objective	Natural Sciences (& technique) <i>Scientific paradigm</i>	Dogma <i>Scholastic paradigm</i>

Source: Own work.



Now turning back to religion, let us notice that to enter humanitarian paradigm means to oppose both scholastic and scientific paradigms, since in both of them religion has been present in the form of objective truths. Humanitarian approach emphasizes the fact that religious truths are essentially subjective (which does not deny that they are transcendent as well). They can be shared by a community as we share other subjective things but they can't be objectified as physical laws. The

experiences of God can't be proven. One may say even that the more scientific proofs of a religious truth or of regularity of a religious experience is provided, the more doubts arise if these experiences are religious indeed. This subjectivity of religion may be approached both in a confessional and non-confessional setting. What matters is that in both cases participants deal with personal knowledge. What matters else is that they deal with it hermeneutically, that is they study religious

phenomena not as bare objects but as elements of rich semantic and symbolic systems. Experience of being drawn into this system is a part of the game. It is not an ultimate aim, as it is when we learn *into* religion and not an infringement as it is when we learn *about* religion. It is a liable form of initiation into spiritually plural world, a training process of identity formation in which the contact with the learning contents is expected to resonate with the trainees' experiences and to activate understanding of the self in its relation to the world around.

Humanitarian RE and inter-subjectivity

Defining qualities of humanitarian approach to RE, scholars usually draw attention to the personal or subjective status of knowledge, to the shift of aims of knowledge from explaining to understanding, to dealing with situational knowledge, to the presence of moral dimension in truths under study and to the satisfaction with a partial explanation in accordance with the axiom of incompleteness of knowledge. It is definitely so, though the list may be incomplete. What I would like to contest here is a more general association of post-confessional RE with the principle of *inter-subjectivity* as opposed to principle of *objectivity* typical for natural science. And I have at least two reasons for that.

First, the humanitarian study of religion tends and gives opportunity to bring us closer not to each other but to the reality of religion itself. So before speaking about the specific ways of dealing with religious truths in RE it is important to praise the possibility to deal with them at all. It is not obvious that children are allowed to deal with them either in traditional confessional or in scientifically objective approaches to religion. It requires a good part of transcendence for a mind

shaped within both paradigms to imagine that children may play with religious content, to imagine this Godly Play, as called by J. Berryman¹⁶. I have recent personal experience of that kind. I received a negative review on our RE program and textbooks¹⁷ from the staff of the State Museum of the History of Religion. 20 years ago it was the State Museum of Atheism and the style of thinking of these scholars did not change much as I felt during my conversation with them. One of the two main objections to our approach was connected with its ideological imprecision. The poles for evaluation changed. What was good in Soviet time became bad now and vice versa. They could not understand for instance why we included stories by Lev Tolstoy while he was accused as a heretic by Russian Orthodox Church. It was really funny that they found us not enough Orthodox while the diocese of Russian Orthodox Church positively evaluated our work. But more interesting and more important was the second objection. They said that we confuse children by letting them read religious texts because religious texts are written for adults. Moreover by using questions stimulating children to think about meanings of the texts we initiate them into different religions and make harm to their identity formation.

Yes, children's right is not to be drawn too close to the mystery and beauty of religion, as John Hull puts it in his "Gift to the Child" approach¹⁸. Maybe

¹⁶ Berryman, J.W. (1991), *Godly Play. An Imaginative Approach to RE*, Minneapolis, "Augsburg".

¹⁷ Vide: Kozyrev F. (2011), *Religious Education in the Russian Federation: The Interpretive approach to 'Spiritual & Moral' Education in St. Petersburg*, [online] on The European Wergeland Centre (EWC) website <http://theewc.org/library/category/view/religious.education.in.the.russian.federation.the.interpretive.approach.to.spiritual.moral.education.in.st.petersburg/>.

¹⁸ Hull J.M. (2000), *Religion in the Service of the Child Project: The Gift Approach to Religious Education* [in:] Grimmitt M. (ed.),

religion burns if approached too close, though I suggest that there are strong mechanisms of self-defense in child's mind and I wonder if there are clear empirical evidences in pedagogical literature proving the mentioned hazard. On the other side there are numerous witnesses of the opposite hazard, that is, of alienation of children from religion by means of both confessional and scientific RE or rather by combination of the two. A hundred years ago Russian religious philosopher and pedagogue Vasily Rozanov blamed official catechetical education practiced in tsarist Russia for the "atrophy of religious feeling" it produced regularly in school children. And the reason for that he found in the tendency of our religious teachers (mostly priests at that time) to "perceive their subject as science" and to teach it in the scientific manner. And also in their tendency to isolate children from the word of God: "...at the so called "God's Law" we were taught everything but a word of God and the word of God seemed to be in quarantine for us all that time"¹⁹.

John Hull compared his "Gift to the Child" approach with plunging the hands of the child in the bucket of water taken from the ocean of spirit. I am sure that this Touch of the Sacred is central for religious education of post-confessional type. My own teaching-and-learning experience of doing RE with more grown up children as well as with adults also awakes an analogy with the ocean but of a slightly different kind. I find humanitarian RE very much like surfing. When we

discuss some existentially important topic or an inspiring religious text, the waves of thoughts and emotions going up and down in the classroom give numerous opportunities for participants of different abilities and of different interests to catch a meaning and to feel its drive. I think RE is successful if each of the pupils experiences at least once this marvelous feeling of catching the wave of slipping religious meaning and riding over the spiritual ocean. This sort of initiation into religion has nothing to do with fostering particular religious belonging. It deals with the quality of religious thinking necessary to enter religious life no matter what your creed.

The contact with experiences of religious inspiration produces the similar effect as does the contact with masterpieces of art. Nobody knows why children suddenly start to listen to the classic music or to enjoy paintings. We know only that it happens and that education may play a significant role in this mysterious psychological transformation of attitudes, in this "opening of a new door" using W. Meijer's image that she offered at her collegial presentation. It is questionable if this mechanism can be analyzed or described in rational terms. We can guess only that what happens is a kind of a sudden unpacking of latent dimensions of perceptiveness, esthetic or religious, and a kind of spiritual resonance or a process similar to electromagnetic induction triggers it. There is also a common pedagogical belief that the earlier we activate these latent dimensions of perceptiveness in a child the better chance he or she receives for emotional and intellectual flourishing in the future. Among the numerous secondary educational effects of RE we should not neglect this primary gift of a religion to a child.

Pedagogies of Religious Education. Case Studies in the Research and Development of Good Pedagogic Practise in RE, p. 120.

¹⁹ Розанов В.В. Слово Божие в нашем учении // *Около церковных стен. Собр. соч.* / Под общ. ред. А.Н. Николюкина. – М.: Республика, 1995 [Rozanov V.V. (1995) [1901], *Word of God in Our Studies* [in:] A.N. Nikoljukin (ed.), *Nearby Church walls. Collected works*, Moscow.

The second point directly connected to the problem of religious identity regards **dialogical quality of humanities**. Dialogue is essential for RE and the didactical value of dialogue is well known, for even the classical catechism presupposes dialogue by its very intention to deliver knowledge in the form of questions and answers. The paradigm shift toward humanitarian style of thinking may be associated with promotion of more elaborated and open forms of dialogue. But hermeneutics helps us to see that the most important sort of educational dialogue is the dialogue not between individuals, but between the individual and the culture he belongs or he wants to belong to. What does it mean to communicate inter-subjectively? Is education meant to be a meeting place for lonely people like marriage agencies or clubs? Is there much educational value in inter-subjective sharing of interests, tastes, or preferences related to our everyday life? I guess education tends to pursue much more serious tasks and to provide much more solid ground for socialization. Dialogue is meaningful and inspiring only when some meta-personal values and devotions are involved. And in this sense it always transcends inter-subjective dimension. Borrowing the term "culture of an individual" from S. Hessen, one may say that humanitarian dialogue is always intercultural. It is a dialogue between cultural microcosm of an individual with the macro culture of the community. Among all forms of dialogue we do in the classroom this very dialogue is of highest importance. It is here that the task of enculturation, identity formation and personal development become the same. And it is here that the role of hermeneutics as the methodological basement of humanities becomes clear.

Paul Ricoeur envisaged hermeneutics as an arbiter called to judge in the situation of conflict of interpretations and to set rules for judgement including the setting of legitimate borders for each system of interpretation. But each individual's mind is in itself a personal system of interpretation and so hermeneutics gives methodological basis for the most important sort of educational dialogue. It is W. Dilthey who helps us to see this hermeneutical perspective for the consideration of the basic problem of pedagogy I presented in the beginning. The impossibility to create universal system of values comes from the moral integrity of a human being. We can put it more strictly: the more integral and spiritually rich the person is, the more unrealistic is the idea of installing him into the universal system of values simply because two integral systems can't be united mechanically into one. So what can be offered by any pedagogy that takes human personality seriously is to try to induce the desirable changes in the internal universe of a child by means of exposing it to the outer universe or to create conditions for that.

The idea of hermeneutical circle suits this aim very well. But it is not the only one. In a beautiful article by W. Meijer "The Hermeneutics of (Religious) Education. Reading and Interpretation As a Model for the Educational Process"²⁰ identity formation is described in Ricoeur's terms as a 'continual interplay between modified expectations and transformed memories'. This interplay needs rethinking familiar things and re-reading familiar narratives and metanarratives in the light of new life experiences. So hermeneutical relation between the reader and the text provides the most adequate model for the relation between the

²⁰ In: "Journal of Religious Education" (2007), no. 55, p. 3, 34–38.

individual and the culture and as a consequence some notions developed within the literary theory becomes adequate as well. W. Meijer takes one – namely, that of *wandering viewpoint* from reception-aesthetics of Wolfgang Iser and shows its relevance for identity formation. According to Iser “the relationship of the reader to the text is not that of a subject perceiving an object. The subject is not situated opposite, and so outside the text, but rather he is situated in the text. A text is not something that can be perceived and grasped at a single glance. To understand a text the reader must step into the text, into the world of the text, into the story, and trace its course, step by step <...> Without an overall view of the entire text, the reader moves through the text and gradually forms an image of the meaning. A ‘wandering viewpoint’: the eye of the reader moves, travels through the text”. But isn’t it exactly what happens when we take roots in our traditions? Is not it the continuous process of reinterpreting facts and restructuring the image of our tradition in its whole and in its parts in the light of new knowledge about its past and new events in the present? Wilna Meijer seems to be certain about it: “I find the hermeneutical dialectic of reading and re-reading, of self-evidence and reflexivity inspiring here. Education should stimulate reflexivity: re-thinking familiar things and self-evident from one’s own cultural background, and re-thinking them over and over again, critically, from new perspectives. This is the central task of general liberal education, the education meant for all pupils, aimed at broadening everyone’s horizon, with an eye to learning about and being taught about new worlds as a process of continuous rereading of tradition in the light of personal life experiences”. Thus taking roots in a religious tradition becomes not only a part of

permanent education. It becomes an essentially hermeneutical activity. And it becomes an activity where interests of personal development and identity formation basically coincide.

Building the culture of religious experience

Now the last question I want to raise regards the difference between living and dead tradition. And in order to deal with it I need to introduce a very important distinction regarding the concept of religious phenomenon. I will base on the ideas of a famous Russian religious philosopher Ivan Ilyin developed in his “Axioms of Religious Experience”²¹, though similar distinction may be found also in W.C. Smith’s book ²².

Table 2
“Elements” of religion

dimension	I. Ilyin	W.C. Smith
Personal	religious act	faith
Social	religious content	cumulative tradition
Transcendental	religious Object	–

Source: Own work.

Unlike Smith, Ilyin distinguishes not between two but between three elements of religious phenomena. He calls them *religious Object*, *religious content* and *religious act*. They correspond to three dimensions of religious life: noumenal (transcendental), personal (subjective) and social. Religious content and religious act roughly correspond to what Smith called Faith and Cumulative tradition. Ilyin is quite congruent with other Russian religious philosophers of his time in defining the essence of religious life as interaction with the Transcendent,

²¹ Ильин И.А. *Аксиомы религиозного опыта*. – М.: Парогъ, 1993 [Ilyin I. (1993) [1953], *Axioms of religious experience* Moscow.

²² Smith W.C. (1963), *The Meaning and End of Religion*, New York.

whatever rational paradoxes are entailed by this definition. For him religious life may be true or false depending first of all on the reality of religious Object. I dare to formulate this criterion as a question: if religious Object is the Agent of our religious life or the product of our imagination? In the latter case we deal with phenomenon of false religiousness. But there is another form of false religiousness unrelated to the choice of religious Object. It is the acceptance of religious content by false religious act, or, in more common terms, religious belonging without faith.

Phenomenon of religious belonging without faith is regarded in Ilyin conceptual system as non-spiritual religiosity. Spirit for Ilyin "is the main thing in a human being". It is "the power of self-affirmation of personality", a manifestation of inner freedom²³. So neither formal religious belonging nor even piety is enough to recognize the presence of spiritual dimension in human life. It is only the religious autonomy that makes a person the spiritual being. Religious heteronomy is recognized in this framework as either false non-spiritual form of religiosity or pedagogically justified temporal imperfection of a child to be overcome when grown up.

The most intriguing point of Ilyin's phenomenology is his doctrine of the unique way to God. He uses the image of a circle to illustrate his vision²⁴. God is the center of the Universe. Human beings are around, each coming to God from his own side and starting from the different distance. So there is not a circle but a multitude of concentric circles around God. Each person has its own way to God but the only one. It is always the nearest way like the radius connecting each point of the

space with the center. People often can't find it and begin to wander around. But whatever their new position on the spiritual map, no matter closer or far from God, they can't reach the center until they return to their starting point and find their right and shortest way. They can come to God only from their unique starting point, through the awakening of their individual subjective spirituality and by obtaining their subjective experience as it was provisioned by God.

For Ilyin as Husserl's disciple religious experience lies at the core of religious life connecting dialectically its three dimensions. It is the highest moment in the realization of religious act – the direct interaction of the religious Object with the believer. But at the same time similarly to all other types of experiences this act includes the moment of interpretation and this interpretation is determined by cultural assertions and prejudices. So, religious contents are also present in religious experience. The main reason to distinguish between religious contents and religious acts comes for Ilyin from phenomenological intention to divide these two elements – *noema* and *noesis* – in the substance of religious experience.

The main outcome of this conceptualization for pedagogy is the denial of independency of religious content from religious act. "It is not enough to accept a certain confession as the true one, it is essential to accept it by the true act"²⁵, Ilyin states. The main mistake of traditional RE according to Ilyin is its focus on transmitting religious contents instead of improving religious acts. The real aim of RE should be the support of a person's efforts to build the culture of religious experience. "The modern man has no right to stand in front of his religious experience helpless and perplexed. He

²³ Ilyin, op. cit., p. 51.

²⁴ Ibid., p. 150.

²⁵ Ibid., p. 124.

must actively and responsibly build it and own it as the true way leading toward God"²⁶. Without this attention to the development of religious act the seeds of the most blessed contents may appear too weak to root in our mind and heart as the seeds sowed into a bad ground of the Gospel parable. Moreover, without this attention religious act may wither out of the whole religious tradition – and Ilyin considered this perspective as the biggest hazard facing modern Churches.

For me as for a person rooted together with Ilyin in the tradition of Orthodox Christianity the basic pedagogical problem in RE takes a form of the following question. What does it mean to follow the holy Fathers? Does it mean to follow the products of their thought and their faith, the letter of their works, obviously created in the circumstances quite different from ours, or it means to follow them in their flaming and creative spirit, in their fearless desire to renovate and to transfigure the world by Grace? Should educational strategy be oriented toward the aim of the resonance with their religious acts or toward assimilation of religious contents filtered through the centuries of human history? For me the answer to this question draws a strict pointing line between initiation into a dead or into a living tradition.

Paul Ricoeur said that the cultural heritage is not a sealed pack to be passed from one generation to another. It is a treasure replenishing us and being replenished at the same time. What is required from us for this mystery of mutual replenishment to happen is our readiness and courage to open its depths and its beauty. It is not the tradition itself but we who decide if it is dead or alive and there is no more powerful force to inspire the choice than education.

²⁶ Ibid., p. 38.

Fyodor Kozyrev

St. Petersburg, Russia

fedorkozyrev@yandex.ru

Keywords: religious education, learning from religion, socialization, identity formation, humanities, hermeneutics, religious experience

Taking Roots in a Living Tradition: The Task for Postconfessional RE

Abstract

The issue of religious identity formation is considered in the light of the basic pedagogical problem and with the focus on epistemological factors responsible for the change of paradigms in contemporary RE. Equipment of RE with methodology of humanities is recognized as the historical development leading towards the post-confessional type of RE relevant to the situation of post-modernity. A corresponding paradigm typology distinguishing between learning religion as a law, as a fact and as a gift is proposed. The interconnected concept of humanitarian way of studying religion is introduced and the widespread notion of inter-subjectivity is put into question. Achievements of Western pedagogical thought such as John Hull's "Gift to the Child" approach or Wilna Meijer's ideas on hermeneutics of RE are matched with pieces of Russian pedagogical thought. I. Ilyin's phenomenological concept of "building the culture of religious experience" is given the prominent space among the latter as it seems to be successful in establishing the fruitful balance between the tasks of personal development and religious socialization.

Fedor Kozyrev, Professor of Pedagogy and Head of the Institute of Religious Pedagogy at the Russian Christian Academy for Humanities, St. Petersburg

The Characteristics of the Lingvosociocultural Competence (LSCC) as a Pedagogical Category

Natalya Ivanovna Kostenko

Vinnitsa, Ukraine

lady.natalja@mail.ru

Keywords: lingvosociocultural competence (LSCC), the language and communicative competence, teaching and learning a foreign language, communication process, future economists

Nowadays the growing interest in the international co-operation and changing priorities of development of modern education require a new focus on training future professionals to foreign language communication. The need for the existence of multicultural space requires the effective use of sociocultural and linguistic knowledge.

The formation of sociocultural competence covers a wide range of issues including the problem dealing with the preparation of students of non-language specialties to foreign language interaction. Such knowledge contributes to the formation of students' positive and sustained attitudes towards foreign language culture and foreign language learning. Such organization of process of studying is carried out in the context of humanization of education.

The humanization of education, as a strategic direction of the development of the total present-day

Natalya Ivanovna Kostenko, PhD, assistant professor of pedagogics at Vinnitsa institute of trade and economics

European educational process, is a natural phenomenon¹. It is now an urgent necessity to have educated, creative and active personalities capable of self-improvement, mutual understanding and interaction with native speakers of different languages and cultures for the benefit of mankind.

An important aspect of the overall humanization of education, as a whole, is the humanitarization of the educational process. The humanitarization comes out of the possession of necessary humanitarization of each cultured person, apart from professional skills, specific minimum knowledge about the history of the development of society and of its own people, literature, art, religion.

The humanitarization of education is the re-orientation of the subject-enclosure fundamentals of science to examine the whole picture of the world, especially the world of culture, on the formation of the youth system and humanitarian thinking; the system of measures on priority development of general cultural components in the content, forms and methods of learning and, thus, the formation of the personal maturity of students, the development of their creative abilities. Humanitarization of educational process envisages attracting students to the treasures of human culture that is moral and aesthetic values of humanity and its own people. The draft of the state comprehensive standard "foreign language"

¹ Проект державного освітнього стандарту з іноземної мови (загальна середня освіта) // Іноземні мови. – 1996. – №4. – с.5–14.

provides for the acquisition of students with communicative competence, which, in addition to language and speech, includes and socio-cultural competence². The knowledge of history, geography, economy and culture with the features of speech and non-speech behaviour of native speakers is at one level of the language knowledge, abilities and skills reports. Such organization of training, which takes into account not only the phonetics, grammar or vocabulary of language and cultural aspects of the individual and society, the speech behaviour of native speakers is needed.

The aim of the article is to analyse the socio-psychological conditions of forming LSCC, its structure, the content and its role in the system of foreign language teaching in the Economic Higher Establishments.

The founder of the lingvosocioculture as a science, is considered the great German scientist Wilhelm von Humboldt (1767–1835), who repeatedly emphasized that it expressed and shaped the specificity of the nation, the people, reflected the sense of a national vision of the world; the basic thinking of different peoples was to be found in their languages. He stated, that the language was united spiritual energy people mysteriously had written in the form of sounds, being clear for everyone who spoke this language through the interaction of sounds, and excited them about the same energy, while other languages meant a different vision of the same subject. Learning of the languages in the world is also the world's history of human thoughts and feelings³. Von Humboldt argued that it helped people to learn about the

world, and that knowledge depended on language. As a separate sound appeared between the subject and the person, the entire language generally stood up between man and nature. A person surrounds himself with the world of sounds for taking in and assimilating the world of things. Since languages are different, there are different perceptions of the world in people of different cultures. Each language describes the environment of the people to whom it belongs, the circle, where a person is given out only because it immediately comes to the sphere of another language. If a person learned foreign language well, Humboldt compares such assimilation with obtaining a new position in the same vision⁴.

Since the aim of learning a foreign language is to prepare students to participate in the dialogue, which is made by using not native, but another code, it provides for the development of their particular skills, which was still incorrect warning: the ability to express your opinions, participate in discussions, and give a qualified assessment of the fact. This required from students not only knowledge of the relevant language of the material, and the correlation of it with the communicative context of the expression⁵.

Training of future economists must be organized in such a way so as to link the language model implemented with functions that they can perform in the communication process. This includes the development of training in the subjects of the submissions regarding potential opportunities

² Проект державного освітнього стандарту з іноземної мови (загальна середня освіта) // Іноземні мови. – 1996. – №4. – с.5–14.

³ Гумбольдт В.О. О сравнительном изучении языков применительно к различным эпохам их развития // Звегинцев

В.А. История языкознания XIX-XX веков в очерках и извлечениях. – Ч.II. – М., 1964. – 83 С.

⁴ Гумбольдт В.О. Вказана праця.

⁵ Фурманова В.П. Организация курса страноведения в системе профес-сиональной подготовки учителей иностранного языка (нем. яз.): Дис. ... канд. пед. наук.– М., 1984. – 174 С.

for specific language models for implementing a variety of communicative functions.

Formation of communicative competence of students involves the development of skills to use linguistic material under study in specific communicative situations that require knowledge of subjects learning the accepted norms of behaviour and speech features of oral communication⁶.

Thus, the task of foreign language communication is to develop speech skills, communicative competence.

The term "competence" (from the Latin. *competere* – be capable of something) was introduced by N. Chomsky. From the very beginning by the term "competence" he meant the ability required to perform a specific, mostly verbal activity in native language⁷.

M.N. V'yatyutnyev distinguishes two types of competence: the language and communicative. "Language competence – intuitive knowledge is acquired by a small number of rules that underlie the structure of the underlying structures of language, transformed in the process of communication in a variety of expression"⁸.

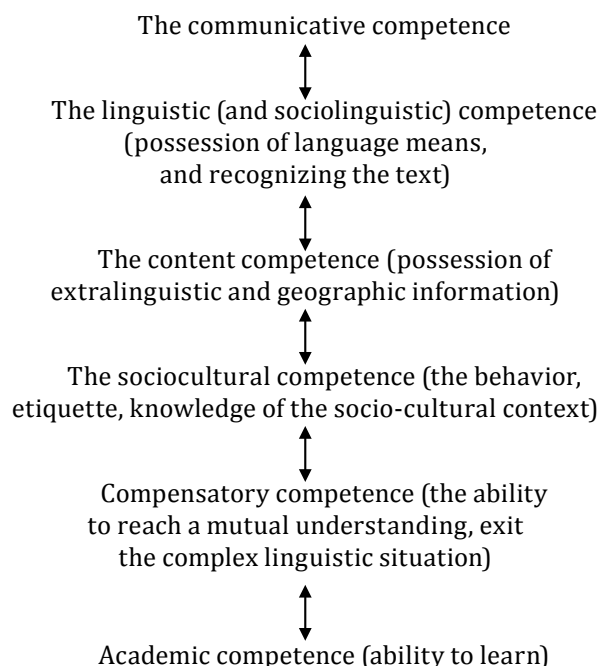
By the communicative competence V'yatyutnyev understands the capability of choosing and implementing a program of speech behaviour depending on the human ability to navigate in terms of communication, the ability to classify situations

depending on the topic, objectives, communication facilities, which appear in the participants in the conversation, and the conversation in the process of adaptation, knowledge of country character⁹.

E.M. Vereshchagin and V.G. Kostomarov also distinguished the language and communicative competence. By the linguistic competence of the speaker they understood the capability of the speaker to create on the basis of the rules – the grammatically correct phrases and by the communicative one – a collection of social, national and cultural rules and values, ratings, which determined the form as well as the valid content of conversation language, which is studied¹⁰.

The rational structure of the communicative competence is represented in the I.L. Bim (Figure 1).

(Figure 1).



⁶ Китайгородская Г.А. Система интенсивного краткосрочного обучения иностранным языкам / Метод активизации возможностей личности и коллектива / Дис. ...докт. пед. наук. – М., 1987. – 510 с.

⁷ Фурманова В.П. Организация курса страноведения в системе профессиональной подготовки учителей иностранного языка (нем. яз.): Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1984. – 174 С.

⁸ Волобуева Е.Ф. Обучение будущих специалистов контрольно-пропускного пункта коммуникативной компетенции // 36. наук. праць академії / АПВУ. – Хмельницький, 1988. – № 6, Ч. II. С.78–82.

⁹ Там само.

¹⁰ Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедение и принцип коммуникативности в преподавании русского языка как иностранного // Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы: Докл. сов. делегации / Пятый международный конгресс преп. рус. яз. и лит., Прага, 16–21 авг. 1982 г. – М., 1982.

The above presented nature of communicative competence in sociolinguistics and psycholinguistics, and a description of its models in terms of socio- and psycholinguistics allow to conclude that the formation of foreign language communicative competence involves mastery of a certain amount of knowledge, without which communication in a foreign language, an adequate objectives, conditions communication and social and cultural norms of the linguistic environment is impossible. In this case, seeing not only the formation of psychological mechanisms of foreign language, skills and capacity to perform certain speech acts and operations, but also the formation of other skills presented by all the components of communicative competence (Figure 1).

The determination of the nature of communicative competence enables us to consider its relationship to learning a foreign language in an economic high school. The main purpose of communicatively oriented education is the formation of competence in those kinds of speech activities that are necessary to communicate in real situations and areas. Thus, the formation of linguistic abilities – communicative competence, is a global challenge of learning a foreign language. The purpose and result of simultaneously learning a foreign language can be considered an individual's ability to be the subject of human communication.

Modern requirements to the education arise from social order, and include not only the development of the minimum level of linguistic competence in students, but taking into account the education process such extralinguistic factors as levels of future specialists and their social function in the process of communication, as well as understanding the national cultural specifics of the speech behaviour of the interlocutor. It is obvious that learning the foreign language in higher educational

establishment is professionally-oriented. However, in our opinion, this technology should not restrict the development of other components of communicative competence in the future economists. The process of its formation and development of students of higher educational establishments at the present stage involves the purposeful development of all components of communicative competence that will ensure effective communication because someone who speaks a foreign language will be able to maximize their verbal ability.

Taking into account the fact that mastering a foreign language is associated with assimilation of ethnosociocultural background of the nation, you can certainly say that learning a foreign language needs paying special attention to the lingvosociocultural competence, which, along with the linguistic competence is the basis for the formation of communicative competence.

Practical implementation of foreign language teaching on the intercultural level is based on the following ideas:

- the learning of the facts of culture-media language that is studied; it is not the only one of the goals of the study but also the necessary condition of adequate language skills;
- the saturation of the educational process with the socio-cultural information; it is one of the manifestations of strengthening linguistic approach to teaching foreign languages, and more consistency in its implementation;
- communication-oriented learning a foreign language as a means of intercultural communication is closely interconnected with intensive use of it as an instrument of knowledge and disclosure of the personal creative potential listener as a means of strengthening the humanization of education.

These ideas meet the requirements of the modern social order, to which the reality, practical orientation and diversity are inherent. They come with an overall goal of modern system of education: to make students ready for the cultural, professional and personal communication with representatives of other social traditions and linguistic culture.

The above formulated practical purpose requires the implementation of three equivalent and interconnected goals: educational, evolutionary and training.

The educational goals of LSCC are:

- to attract the spiritual heritage of people through various means;
- to get acquainted with some national traditions, national culture, everyday life, national holidays, etiquette, the nature of relationships in the family, the peculiarities of national mentality;
- to broaden the horizons, deepen the cultural education of students, enhance their overall culture;
- to assist in the realization of the above objectives, the formation of the image of the country, whose language is studied.

The evolutionary goals of LSCC are:

- to develop the motivational sphere, to stimulate and ensure the interaction of different types of motivation, cognitive, communicative, geographic, aesthetic, such as motivation, that is generated by the realization of progress in mastering a foreign language;
- to contribute to the intensity of thinking, awareness of the students of their education;
- to make a kind of contribution to the development of language abilities of students,

the skills to individually planned speech actions, logically articulate their thoughts.

The training aspect of forming of LSCC is:

- to educate on the respect for other people;
- to nurture the culture of communication, adopted in the modern civilized world;
- to stimulate and develop cognitive activity;
- to nurture interest in foreign languages as a means of international communication and the source of a new national culture.

O.H. Oberemko gives the following definition of LSCC as an integrated system of basic national traditions, customs, the realities of the country, whose language is studied, allowing pupils to associate with linguistic unit of the same information as the bearer of this language, and to achieve the full communications¹¹.

J. Sheylz understands the LSCC as knowing the vocabulary and the possession of certain formal rules through which vocabulary units are converted into meaningful statements, and also a certain level of familiarity with the socio-cultural context in which language is used.

There are basic aspects LSCC: linguistic, social and cultural – and therefore three components:

- 1) the linguistic knowledge and skills;
- 2) socio-psychological knowledge about the country, as well as communication and knowledge of communicative techniques, knowledge of the rules and traditions of communication and the ability to use them in conversation;
- 3) cultural knowledge and skills.

We understand the linguistic knowledge and skills as the knowledge of language and speech

¹¹ Оберемко О.Г. Лингвострановедческий аспект обучения французскому языку в V – VII классах средней школы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1989. – с.7.

units of national-cultural semantics, caused by cultural and historical development of a particular ethnic group, the ability to produce them cultural, historical and national-specific information and use this material in a foreign language communication. Cumulative function of language is that it reflects captures and stores the information about the reality perceived by the man. "We perceive the objective world not only in coordinates of time and space, but also coordinate values that actually exist in the language that is objective-historical product. Meaning provides a real reflection of empirical and theoretical knowledge about the world, to which the cultural experience of any linguistic community is added"¹². By its cumulative function the language displays the status of culture and can be used as a means of knowledge. The studying of culture involves the assimilation of concepts, which provide a vision of reality and accumulated culturally oriented content in the semantic structure of the word, that is the source of background knowledge¹³.

Language and speech units of national-cultural semantics are called geographic (regional) vocabulary. We know that language and speech units themselves are neutral to the national culture, but their use in the text (frequency, distribution, selectivity function) give them meaning hidden national phenomenon¹⁴. A distinct social and cultural potential which enables LSCC form, embodies the lexical-semantic level of words: words, idioms,

¹² Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М., 1969. – 106 С.

¹³ Фурманова В.П. Организация курса страноведения в системе профессиональной подготовки учителей иностранного языка (нем. яз.): Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1984. – 174 С.

¹⁴ Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедение и принцип коммуникативности в преподавании русского языка как иностранного // Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы: Докл. сов. делегации / Пятый международный конгресс преп. рус. яз. и лит., Прага, 16–21 авг. 1982 г. – М., 1982.

sayings, etc. The importance of this component is obvious, because the word is "repository" and a source of social and cultural geographic information because "contains a sound knowledge of reality inherent in both mass and individual consciousness"¹⁵.

Many scientists have tried to analyse and classify regional geographic vocabulary¹⁶.

E.M. Vereschahin and V.H. Kostomarov offered the following differentiation: equivalent, non-equivalent and background vocabulary. This differentiation is based on the theories of lexical concepts and semantic parts of words that form their lexical background.

Words that are common to different languages are considered as an equivalent vocabulary. They are easily translated and the semantic transfer is valid to them.

Non-equivalent lexical units, called concepts, do not exist in other languages and cultures. This language requires special explanation, since it is concerned with understanding the knowledge of all the semantic information that contains the word at both the lexical concept and the level of lexical background. Most reality belongs to the group of non-equivalent vocabulary. It is known that the presence of background knowledge allows participants to communicate in some way to understand each other, but only possession of country background knowledge allows them to reach an agreement. Therefore, without background knowledge inherent native speakers and are not always available to a foreigner, it cannot be said about adequate association, i.e. that the

¹⁵ Там само.

¹⁶ Морковкин В.В. О лингвострановедении и некоторых сложных вопросах // Лингвострановедческий аспект в преподавании русского языка как иностранного. – Воронеж, 1984. – с.58–68.

complete communication does not happen just because of the misunderstanding of what it is about and what is meant.

Background knowledge is allocated from the general mass of knowledge as a necessary precondition for communication. They are the factor that determines the choice of language tools, and use in the broadcasting environment.

Based on the understanding of socio-cultural competence, it is assumed that the students not only acquiring the foreign language vocabulary, but also acquire a large amount of foreign language information necessary for communication and interaction. As this is unachievable without fundamental identities basic information about the world, socio-cultural background knowledge into socio-cultural competence as an integral component, and taking into account the communication language and culture and, accordingly, the implementation of this communication in practice teaching is one of the active components of communication.

Cliches is ready speech formula that is often repeated. Extensive use of cliches in speech activities should recognize quite legitimate phenomenon. They make the efficient exchange of information available¹⁷.

A.S. Akhmanova gives the following definition of a cliché (English "cliché" – stereotype expression) "formulaic, stereotypical": an expression or mechanically reproducible in typical speech and everyday contexts, or in the given literary trend, dialect, etc.¹⁸

By the technical and communicative cliché we understand the holistically designed speech units

of different size (a word, a sentence), which correlate with typical communicative situations and are regularly used by a wide range of speakers.

In linguistics, there are many classifications of technical communication cliches (blocks)¹⁹.

The basic one of our classification was taken from the typology of speech elements for controlling communication by V.L. Skalkin²⁰.

Following Skalkin we distinguish three groups of technical and communicative cliches:

- 1) to express emotionally reactive expression;
- 2) for the provision of social communication;
- 3) to implement the technology of communication.

Throughout the whole history of humanity the society produced certain rules and norms of social intercourse. These samples of communicatively correct behaviour with utmost clarity reflected in traditional formulas of politeness and other speech habits.

The first group of technical communication cliché includes various speech elements that are used for direct expression of feelings that characterised the mental state of the speaker, his assessment and treatment to the subject of communication.

The second group of technical communication cliché is a social communication signs (V.L. Skalkin) representing certain, traditional in this ethnic group, rules and norms of social communication and speech habits. We know that social life linguistic community, its culture and psychology, established forms and traditions of speech communication, on the one hand, and the structure of

¹⁷ Миньяр – Белоручев Р.К. Общая методика перевода и устный перевод. – М.: Воениздат, 1980. – с.88.

¹⁸ Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. Изд. 2-е, М.: Сов. энциклопедия, 1969. – С.498.

¹⁹ Алиева В.С. Речевые штампы и их место в практике курса русского языка для национальной (азербайджанской) группы языков: Дис. ... канд. пед. наук. – Баку, 1978. – 231 с.

²⁰ Скалкин В.Л. Коммуникативно-информационная структура устного текста и вопросы обучения речи // Иностр. яз. в школе. – 1974. – № 6. – с.41–48.

language – on the other, are in close relationship. For this research it is important to learn the alive speech forms or ways of creating foreign language text as speech signs of social traditions that belong to the means, forming LSCC.

The third group of cliché is formed of technical and communication signs, which really are set of “technical tools” of communication, inherent in a given language community.

The term of cultural knowledge and skills is complex. It means:

- the historical and cultural knowledge (about the formation and development of ethnic group, the main historical events);
- the socio-cultural (knowledge about society, the main authorities and management, rights and obligations of a person);
- ethno-cultural (lifestyle, national cuisine, holidays, customs, traditions, folklore, etc.);
- semiotic (symbols, adopted in another country specific ads, etc.) background.

General culture, knowledge about the society and culture of the people, who speak the language that is studied, can be even more important, as if they might not belong to the prior knowledge or be distorted stereotypes. They may be related to²¹:

- a) the daily life, for example: food and drinks, the table manners, national culture; break, vacation, schedule (habits, traditions) work; leisure (free time, sports, communications);
- b) the conditions of life, for example: living conditions; social security protection; standard of living;
- c) to interpersonal relationships, relationships: family structure and relationships within

the family; the relationship between the generations; social structure and relations between social classes; relations between races and communities; the relationship between political and religious groups; relationship with the police, the authorities;

- d) to the values, attitudes / ideals and behaviour of the following parameters: social class; national culture; tradition and change in them; history; minority; national identity; foreign countries, states, nations; policy; arts (music, theatre, visual arts, folk song and music); religion; humour;
- e) to visits (visiting) – rules of etiquette. Rules, such as those associated with: punctuality; gifts; clothing; duration of the visit; the way to say goodbye (end of the visit); rules and taboos in conversation and behaviour;
- f) to the ritual behaviour in the following areas: religious practices and rituals; the behaviour of the audience and the audience in the play; disco, balls and so on.

This knowledge will help the future economists to understand and correctly identify not only the social and cultural status of the communicant, the specifics of his life experiences, opinions, and also reach understanding on intercultural communication and explore the cultural values of the country, whose language is studied, and thereby enrich their own cultural experience. So the process of integrating culture into the theory and practice of teaching foreign languages is the foundation of learning a foreign language for future economists, which is a means of forming LSCC.

But the learning of national character or mentality while education is a difficult and practically insoluble task. The task of the teacher is not to demonstrate to the students the most complete

²¹ Сучасні підходи щодо викладання іноземних мов // Іноземні мови. – 2000. – №1. – с. 66.

perception of the country, to give the information about the culture of the country, whose language is studied, it is to organize learning a foreign language the way that sensitizes students to the culture of another country, to develop students' abilities and skills to review thoughtfully to this culture.

Determining the necessity to attract future economists to the culture of the country whose language is being studied, and highlighting the cultural component in the sense of learning a foreign language, thereby the teacher opens to the students the direct access to the culture that people already provide in the process of learning dialogue of cultures. By the dialogue of cultures, we understand the relation of culture to culture as the equivalent of the inherent differences and interesting, it is desirable in its uniqueness, differences. It is necessary for the development of socio-cultural understanding of belonging to a national and international community and socio-cultural readiness for interethnic communication of the sovereign objects, each of which considers the other as an equal and unique, and thus contributes to upbringing, education and full development of future economists.

So, it was found out that in a broad sense, lingvosociocultural competence (LSCC) can be defined as the ability of the individual to make the dialogue of cultures, based on the knowledge of their own culture and the culture of the country, whose language is studied, including knowledge of specific vocabulary items and grammatical rules that allow you to combine them into meaningful statements, and as the ability to use them appropriately in intercultural situations. There are many approaches to defining the basic characteristics of lingvosociocultural competence, namely its content and structure.

Natalya Ivanovna Kostenko

Vinnitsa, Ukraine

lady.natalja@mail.ru

Keywords: lingvosociocultural competence (LSCC), the language and communicative competence, teaching and learning a foreign language, communication process, future economists

The Characteristics of the Lingvosociocultural Competence (LSCC) as a Pedagogical Category

Abstract

Lingvosociocultural competence (LSCC), is an independent special type of competence, the formation of which provides a high level of intercultural communication. There are many approaches to defining the basic essential characteristics of lingvosociocultural competence, namely its content and structure.

Thus, the content of lingvosociocultural competence (LSCC), is the following:

- 1) the linguistic knowledge and skills, which refers to knowledge of language and speech units from the national-cultural semantics;
- 2) socio-psychological knowledge about the country, communication and possession of communicative techniques and knowledge of the rules and traditions of communication and the ability to use them in conversation, especially at given circumstances;
- 3) cultural knowledge: knowledge of the historical and cultural background, socio-cultural and ethno-cultural knowledge, as well as semiotic (symbolism, specific ads, etc.) and directions (levels).

Determining the necessity to attract future economists to the culture of the country whose language is being studied, and highlighting the cultural component in the sense of learning a foreign language, thereby the teacher opens to the students the direct access to the culture that people already provide in the process of learning dialogue of cultures.

Natalya Ivanovna Kostenko, PhD, assistant professor of pedagogics at Vinnitsya institute of trade and economics

Edukator muzealny pośrednikiem w dialogu ze sztuką

Aleksandra Sieczech-Kukawska

Łódź, Polska

ola_szu@wp.pl

Słowa kluczowe: edukacja muzealna, edukator muzealny, edukacja kulturalna

We współczesnej szkole edukacja kulturalna na wszystkich szczeblach kształcenia znajduje się obecnie w stanie głębokiej zapaści. Taką obraz sytuacji, która niestety jest stanem permanentnym, nakreśliła profesor Maria Poprzęcka na Kongresie Kultury Polskiej we wrześniu 2009 roku¹. Niepokój o przygotowanie nowych pokoleń do udziału w kulturze jest tym większy, że wiele instytucji (kina, galerie, domy kultury) ulega stopniowej komercjalizacji, ludyzacji i pauperyzacji. W tym trudnym dla edukacji kulturalnej czasie szczególne miejsce zajmują muzea, które niosą ogromny potencjał edukacyjny. Edukacja muzealna oferuje bowiem alternatywną formę kształcenia i wychowania, przez co daje możliwość wypełnienia pewnej luki, która występuje we współczesnej

edukacji artystycznej rozumianej jako „wyrabianie nawyku patrzenia, słuchania, a przede wszystkim myślenia, negocjowania i poszukiwania”².

Współczesna definicja muzeów nakłada na nie trzy zasadnicze funkcje: ochronną (zbieranie okazów, ich porządkowanie i systematyzowanie), zabezpieczającą dzieła sztuki (czyli konserwację zabytków) oraz edukacyjną, właściwie kulturalno-naukową i wychowawczą (tworzenie możliwości obcowania z dziełem sztuki jako wartością poznawczą i estetyczną). W ostatnich latach najistotniejsza zmiana dokonała się w sposobie myślenia o efektywnym spełnieniu funkcji edukacyjnej we współczesnym muzealnictwie. Tendencja ta wpisuje się w szersze zjawisko tzw. zwrotu edukacyjnego, który zauważalny jest w różnych dziedzinach życia społecznego i dotyczy instytucji i praktyk, które nie należą do rozbudowanej maszynierii kształcenia, funkcjonują na jego obrzeżach lub też były często rozumiane jako jego alternatywa³. Zjawisko to dotyczy także instytucji muzeum.

Stefan Szuman wyznaczył główne cele wychowania estetycznego, które doskonale wpisują się w edukację muzealną. Uważał, iż wartościowy odbiór sztuki jest możliwy poprzez własną aktywność i żywy z nią kontakt⁴. Podzielił proces kontaktu ze

¹ Poprzęcka M. (2012), *Od oświatówki do centrum edukacji* [online], [dostęp: 1.01.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.edukacjamuzealna.pl/artykuly.aspx?o=4497>.

Aleksandra Sieczech-Kukawska, asystentka w Katedrze Edukacji Artystycznej Uniwersytetu Łódzkiego. Zainteresowania naukowe: metody i formy upowszechniania sztuki wśród dzieci i młodzieży

² Szeląg M. (2009), *Przyszła rola edukacji muzealnej w Polsce*, „Muzealnictwo” [online], no. 50, p. 241 [dostęp: 1.01.2013]. Dostępny w internecie: http://www.nimoz.pl/upload/wydawnictwa/Muzealnictwo/muzealnictwo50/muz_50-21.pdf.

³ Szeląg M. (2011), *Muzeum wobec „zwrotu edukacyjnego”* [online], [dostęp: 1.01.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.edukacjamuzealna.pl/artykuly.aspx?o=4158>.

⁴ Szuman P. (1969), *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa, p. 100–101.

sztuką na trzy fazy: udostępniania, uprzystępniania i upowszechniania. Udostępnianie to czynność bezpośredniego kontaktowania odbiorców z dziełem sztuki. Uprzystępnianie polega na udzielaniu skutecznej pomocy w odkrywaniu, poznawaniu i odczuwaniu estetycznych cech i wartości utworów artystycznych komuś, kto tego jeszcze nie potrafi⁵. Upowszechnianie to przybliżanie sztuki szerokim masom społeczeństwa przez udostępnianie dzieł licznym odbiorcom. W ramach badań przeprowadzonych przez Forum Edukatorów Muzealnych w 2009 roku starano się opisać znaczenie edukacji muzealnej dla współczesnego modelu instytucji muzealnych. Badania pozwoliły także zapoznać się z poglądami edukatorów – czym jest dla nich muzeum i edukacja muzealna oraz jakie miejsce zajmuje ona w hierarchii priorytetów instytucji⁶. W odpowiedzi na pytania o edukację muzealną i jej miejsce w hierarchii celów tej instytucji zdecydowana większość respondentów podkreślała przede wszystkim funkcję udostępniania dzieł sztuki, o czym niech świadczą następujące wypowiedzi: „Muzeum to instytucja gromadząca obiekty o wartości historycznej, która opracowuje je i udostępnia. Opiekuje się tymi zbiorami i popularyzuje wiedzę o nich”; „Muzeum ma przechowywać to, co zostało po ludziach z tych terenów, opracowywać, zabezpieczać i pokazywać”; „Muzeum to placówka gromadząca, opracowująca i katalogująca. Jej zadaniem jest udostępnianie zbiorów publiczności. W tym zawiera się właśnie edukacja”; „Przechowywanie, gromadzenie zbiorów, udostępnianie historii. Historii ujętej w sposób szeroki, bo ukrywającej się nie tylko pod przedmiotami na ekspozycji, ale

pod całą narracją, która ich dotyczy. Udostępnianie jest najważniejsze”⁷. Przytoczone sformułowania wskazują, iż badani za istotę działalności muzealnej uznali upowszechnianie i udostępnianie, nie ujawnia się natomiast aspekt uprzystępniania, w którym upatruję najwyższego potencjału rewolucyjnego myślenia o współczesnym muzealnictwie. Szumanowskie uprzystępnianie rozumiem jako intencjonalne działanie na rzecz podniesienia kompetencji widza w zakresie doświadczania eksponatu muzealnego. Wierzę także, iż to doświadczanie sztuki może wpłynąć na sposób myślenia i przekonania. Trzeba też zauważyć, iż ciężar wyraźnie przesuwają się z pojmowania muzeum jako przestrzeni do prezentacji przedmiotów w stronę koncepcji „muzeum jako przestrzeni spotkania sztuki i życia społecznego, miejsce wzajemnej wymiany i doświadczania”⁸. Taka wizja instytucji kultury i sztuki powinna przyświecać edukatorom muzealnym. Celem niniejszej pracy jest refleksja nad rolą edukatorów muzealnych we współczesnej edukacji kulturalnej oraz charakterem ich dynamicznie zmieniającej się pracy. Swoje refleksje snuję z perspektywy pośrednika między odbiorcą (młodzieżą, dziećmi) a muzeum. Stojąc z boku, z dystansu, z perspektywy uniwersyteckiej staram się zrozumieć i opisać zjawisko współczesnego muzeum.

Edukator muzealny to, mówiąc najprościej, osoba, która umożliwia kontakt odbiorcy z dziełem sztuki. Wyczerpującą definicję edukatora można

⁵ Ibid., p. 107–118.

⁶ Szeląg M. (2012), *Edukacja w pojęciu edukatorów oraz jej rola w polskich muzeach w świetle analizy II etapu Raportu o Stanie Edukacji Muzealnej* [online], [dostęp: 1.01.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.edukacjamuzealna.pl/artykuly.aspx?o=4510>.

⁷ Szeląg M. (2010), *Raport o stanie edukacji muzealnej. Podsumowanie pierwszego etapu badań*, „Muzealnictwo” [online], no. 51, p. 34–47, [dostęp: 1.01.2013]. Dostępny w internecie: http://www.nimoz.pl/upload/wydawnictwa/Muzealnictwo/Muzealnictwo51/Muzealnictwo_51_04.pdf.

⁸ Mörsch C. (2010), *Na rozdrożu między czterema dyskursami. Edukacja kulturalna a afirmacja, reprodukcja, dekonstrukcja i transformacja* [online], [dostęp: 2.01.2013]. Dostępny w internecie: http://www.zacheta.art.pl/files/edukacja/warsztaty%20dla%20edukator%C3%B3w_skr%C3%B3t%20tekstu_Carmen%20Morsch.pdf.

odnaleźć we wstępie do książki *Edukacja muzealna*⁹. W 1990 roku American Association of Museums, odwołując się do wyników analiz przeprowadzonych w muzeach amerykańskich, opublikowało zestaw norm definiujących dziś kompetencje edukatorów muzealnych. We wnioskach zebranych w dokumencie odnaleźć można opis specyfiki działalności edukatorów – są to ludzie, którzy „[...] pomagają zwiedzającym patrzeć, rozumieć i komunikować się z przedmiotami wchodzącymi w skład kolekcji muzealnej na drodze aktywności intelektualnej, estetycznej i emocjonalnej. Edukatorzy muzealni muszą pobudzać interakcje między eksponowanym przedmiotem a zwiedzającym, na poziomie zbliżonym do oczekiwań zwiedzającego. Aby to czynić, edukator muzealny musi znać dobrze muzealną publiczność, a także muzeum z jego kolekcją. Oznacza to posiadanie wiedzy z zakresu psychologii rozwojowej, filozofii edukacji, teorii edukacyjnych i teorii kształcenia, skorelowanych z takim rodzajem dobrowolnego i spersonalizowanego procesu kształcenia, jaki ma miejsce w muzeum. Jednocześnie ważnym elementem staje się solidna wiedza z zakresu historii, teorii i praktyki, która wynika z pogłębionych studiów nad dziedziną reprezentowaną w kolekcji muzealnej, ale też zdolność identyfikowania potrzeb i budowania kooperacji ze środowiskami oświatowymi i specjalistami skupionymi wokół tej działalności”¹⁰. Wymagania wobec edukatorów są bardzo wysokie. Powinni oni dysponować całym spektrum wiedzy teoretycznej oraz doświadczeń, które pozwolą na proponowanie atrakcyjnych form

obcowania ze sztuką. Bogaty zasób wiedzy oraz określone umiejętności pomagają w przygotowaniu dla publiczności urozmaiconych działań. Oprócz wymienionych powyżej cech dobrze jest, gdy edukator ma zdolności organizatorskie, animacyjne, jest osobą myślącą kreatywnie, jak również posiada umiejętność skutecznej komunikacji i współpracy z ludźmi¹¹.

Między instytucją a publicznością

W ostatnich latach zmieniała się perspektywa, z jakiej patrzy się na muzealną publiczność. Edukacja muzealna przebiegała kiedyś od przedmiotu i dziedziny, która go opisuje, w stronę publiczności, widza, który ją wchłania i akceptuje. Muzeum „przemawiało” z pozycji nauki, a publiczność „słuchała” i bezwarunkowo podporządkowywała się tej przemowie. Współczesny odbiorca zmienił się, zmieniły się także jego oczekiwania i sposób komunikowania się z nim. Zwiedzający, szczególnie przedstawiciele młodej generacji, wychowani w czasach demokracji, są dziećmi współczesnych czasów. Stawiają wymagania, odważnie wyrażają swoje opinie (pomimo tego, że czasem nie do końca rozumieją prezentowane zjawiska), egzekwują prawa. Pierwszą osobą, często jedyną, z którą spotykają się w przestrzeni muzealnej, jest właśnie edukator, reprezentant instytucji. Musi on uczynić odbiór przyjaznym, dostępnym, wchodzącym w dyskurs z teraźniejszością, tak aby zaspokoić potrzeby owej publiczności, jednocześnie tworząc grono przyszłych odbiorców. Edukatorzy zapraszają gości do partycypacji, dążą do uzyskania z ich strony zaangażowania, oczekują wymiany opinii i komunikatu zwrotnego, zgodnie z założeniem,

⁹ Szeląg M., Skutnik J. (ed.) (2010), *Edukacja muzealna. Antologia tłumaczeń*, Poznań.

¹⁰ Szeląg M., Skutnik J. (ed.) (2010), *Edukacja muzealna...*, op. cit., p. 56–57, q.a.: *American Association of Museum Standards: A hallmark in the evolution of museum education* (1990), „Museum News”, no. 69, p. 78–80.

¹¹ Kreis M. (2011), *Edukator muzealny a figura trickstera* [online], [dostęp: 5.02.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.edukacjamuzealna.pl/artykuly.aspx?o=4339>.

że wystawy mają być tworzone w interakcji z odbiorcami muzealnej oferty. Nie sposób tych zjawisk ignorować, a tym, którzy by się na to wazyli, grozi skostnienie w tradycyjnej formule i zepchnięcie na margines. „Niezbędne jest obserwowanie reakcji odbiorców, jakości i aktywności odbioru, wsłuchanie się w oceny i branie ich pod uwagę przy dalszym rzeźbieniu profilu instytucji. Zachęcamy więc do dyskusji, pytajmy o zdanie, uważnie słuchajmy i dogłębnie analizujemy odpowiedzi, wyciągając stosowne wnioski. Ale potem świadome decyzje podejmujemy sami i umiemy odważnie bronić swych rozstrzygnięć, biorąc też za nie pełną odpowiedzialność”¹². Edukator muzealny ma więc być uważnym obserwatorem, pomagającym odbiorcy w ciągłym odnajdowaniu się w zaułkach muzealnego wnętrza, ale jednocześnie ma stać na straży wartości merytorycznej proponowanych zajęć. Postawa związana ze zrozumieniem potrzeb zwiedzających, w której uwzględnia się doświadczenia, wiedzę i oczekiwania widzów, nie może wynikać jedynie z apetytu na komercyjne zyski, lecz ma być ważnym elementem misji publicznej muzeum. Obserwując dokonania niektórych placówek w ostatnich latach, można odnieść wrażenie, że głównym motywem i kryterium organizacji pewnych wystaw jest ich względna opłacalność, a nie cele istotniejsze, które winny wynikać z charakteru samej instytucji. Nie można zapominać, że muzeum jest instytucją non profit, nie nastawioną na zyski. W jednej z kategorii heterotopii Michel Foucault umieścił muzea i jarmarki. „Odnosił się w ten sposób do zjawiska międzypokoleniowego przekazu wzorów i norm kulturowych. Różnica

polega na tym, że muzea są ponadczasowe, stabilne, konserwatywne, nastawione na zachowanie punktów odniesień trwałych w komunikacji międzypokoleniowej. Jarmarki zaś odpowiadają współczesnej rozrywkowo-marketingowej wrażliwości, która oczekuje natychmiastowego efektu”¹³. Muzea, mimo że mają odpowiadać potrzebom publiczności, nie mogą upodabniać się do jarmarków, naruszyłoby to bowiem ponadczasowe więzi wspólnotowe. W pełni zgadzam się z wnioskiem Jolanty Skutnik, iż „muzeum ma być nie tyle urzędem, instytucją, parkiem weekendowego wypoczynku i rozrywki, ile miejscem umożliwiającym życie sztuki i życie sztuką, miejscem, w którym sztuka nie będzie stanowić ornamentu, lecz stanie się partnerem w komunikacji artystycznej, odzyskując zagubiony przez lata programowej muzealizacji kontekst dialogiczny”¹⁴.

Między dziełem sztuki a odbiorcą

M. Szelaąg w artykule *Przyszła rola edukacji muzealnej w Polsce*¹⁵ stwierdził, iż powszechna opinia na temat edukacji w muzeum (dokładnie: w muzeum sztuki) opiera się na przekonaniu, iż nie powinno się podawać gotowych instrukcji do odczytania, zrozumienia dzieła, gdyż zainteresowanie sztuką jest indywidualną sprawą smaku, tym natomiast człowiek dysponuje lub nie i nie można go tego nauczyć¹⁶. Być może takie przekonanie ukształtowało model edukacji muzealnej uprawianej przez całe lata, której ideą było przekazywanie uproszczonej wiedzy z zakresu historii sztuki

¹² Kowalczyk W. (2010), *Celebrować, zabawiać czy edukować? Po co społeczeństwu są dziś publiczne muzea?*, „Muzealnictwo” [online], no. 51, p. 58–59, [dostęp: 5.02.2013]. Dostępny w internecie: http://www.nimoz.pl/upload/wydawnictwa/Muzealnictwo/muzealnictwo51/Muzealnictwo_51_06.pdf.

¹³ Jaskanis P. (2011), *Chodzi o spotkanie*, „Gazeta Wyborcza”, 23.12.2011 r.

¹⁴ Skutnik J. (2008), *Muzeum sztuki współczesnej jako przestrzeń edukacji*, Katowice, p. 8.

¹⁵ Szelaąg M. (2009), *Przyszła rola edukacji...*, op. cit., p. 234–242.

¹⁶ Ibid., p. 236.

– w myśl zasady, iż wiedzę można przyswoić, a smaku, wrażliwości, umiejętności odczytywania znaczeń nauczyć się nie da. Taką ideę edukacji muzealnej M. Szeląg przeciwstawia badaniom Pierre’a Bourdieu, w których badacz nawiązywał do arystotelesowskiego pojęcia *habitus*, wiążąc je z analizą całego systemu edukacyjnego¹⁷. *Habitus* to kulturowy bagaż, wytwarzany przez człowieka na jego bazie (kapitale) ukształtowanej przez środowisko. W myśl teorii Bourdieu „bogactwo odczytania zależy od kompetencji odbiorcy, od stopnia opanowania kodu informacji”¹⁸. Muzeum i zebrane w nim przedmioty są lepiej rozumiane przez tego, kto został lepiej przygotowany przez środowisko do rozwijania kulturowych kompetencji. W ten sposób Bourdieu zburzył mit, jakoby rozumienie sztuki było możliwe jedynie dzięki specjalnym przymiotom ducha. Muzeum, poprzez prawidłowo rozumianą edukację, ma możliwość kształtowania kompetencji kulturalnych swoich odbiorców (lepszego rozumienia i poznania sztuki, przeżycia estetycznego, krytycznej refleksji), a co się z tym łączy, muzeum samo kształtuje sobie coraz szersze grono przyszłej publiczności, bo to przecież ona gwarantuje mu istnienie.

W dobie wirtualnych światów w muzeum mamy szansę odnaleźć oryginał, autentyczne dzieło sztuki, co czyni to miejsce niezwykłym. Bardzo ważną rolę pełni edukator muzealny, który musi znaleźć metodę wykorzystania najcenniejszego elementu – potencjału dzieła. Nelson Goodman w swoim eseju o prowokacyjnym tytule *Koniec muzeum?*¹⁹ porównuje muzea do bibliotek – „podobnie kolekcjonują i konserwują one dzieła

oraz udostępniają je publicznie”, jednakże muzea, zdaniem autora, mają takie problemy, od których biblioteki są wolne. Większość użytkowników bibliotek dysponuje bowiem umiejętnością czytania, a niestety większość odwiedzających muzeum nie potrafi patrzeć²⁰. „Jeżeli muzeum nie znajdzie sposobów na wpojenie umiejętności patrzenia oraz nie udzieli wsparcia przy ćwiczeniu tejże umiejętności, wtedy inne funkcje muzeum staną się bezcelowe, a jego dzieła tak samo niewykorzystane jak książki napisane w niezrozumiałym języku lub zamknięte przed czytelnikami”²¹. Muzeum musi funkcjonować jako instytucja zapobiegająca ślepotcie i miejsce leczenia niewrażliwości na to, co widzimy, a edukator muzealny powinien dążyć do stworzenia warunków, w których widz uczy się, jak zastosować czwartą zasadę doświadczenia estetycznego, którą M.C. Bardsley nazwał „aktywnym odkrywaniem”, czyli poszukiwaniem drogi rozumienia dzieła poprzez aktywne patrzenie, które prowadzi do jego pełnego odbioru. Celem tak pojmowanego nauczania ma być umożliwienie pewnego rodzaju doświadczenia z udziałem dzieła sztuki. Takie doświadczenie jest przykładem tego, co John Dewey nazwał „doznaniem”²². „Doznanie” intensywnego, zaangażowanego patrzenia zbliża nas do osiągnięcia fascynującego odkrycia. To, co Dewey nazywa „kumulacją”, zostawia nas z poczuciem żywego rozumienia. Edukatorzy muzealni zobowiązani są tworzyć warunki do zaangażowania oraz oferować różne metody odkrywania dzieła, przybliżające ludzi do jego rozumienia.

Jedną z metod proponowanych przez edukatorów jest koncentracja na wybranym ekspozycie.

¹⁷ Ibid., p. 236–237.

¹⁸ Ibid.

¹⁹ Goldman N. (2005), *Koniec muzeów?* [in:] Popczyk M. (ed.), *Muzeum sztuki. Antologia*, Kraków.

²⁰ Ibid., p. 124–125.

²¹ Ibid., p. 125.

²² Dewey J. (1975), *Sztuka jako doświadczenie*, Wrocław, rozdz. 3.

Pierwszym etapem jest przyjrzenie się dziełu sztuki przez dłuższy czas celem jego przestudiowania. Milczenie przerywa edukator, który stara się zebrać uwagi i wypowiedzi na temat obiektu. Każdy uczestnik ma szansę powiedzieć o swoich skojarzeniach i wrażeniach. Tak przebiega to zwiedzanie: od pojedynczych przeżyć do wspólnego doświadczania. Inny sposób pracy z dziełem koncentruje widza na detalach. Prowadzący, poprzez zadawanie pytań, zachęcają uczestników do uważnego przyglądania się dziełu. „W obydwu wypadkach to, co wygląda na rozmowę, jest w rzeczywistości serią obserwacji, swego rodzaju dochodzenia. [...] Rozmowa polega tu na dawaniu i braniu; tak więc prowadzący i uczestnicy wiele zawdzięczają sobie nawzajem. [...] Grupa tworzy swój wspólny język. Ludzie zaczynają wzajemnie odpowiadać na swoje pomysły i je komentować. Dyskusja pogłębia doświadczenie dzieła sztuki u każdego z uczestników, co wzmacnia wrażenie odkrywania”²³. Bardzo dobrym pomysłem skupienia uwagi odwiedzających jest zainicjowanie samodzielnego badania. „Większość umiejętności naszego patrzenia nabywamy poprzez patrzenie porównawcze. To co znajdujemy w danym dziele, jest ściśle powiązane z innym, obejrzanym już dziełem oraz naszym doświadczeniem. Żaden człowiek, ani żadne dzieło nie jest samotną wyspą”²⁴. Podczas zwiedzania muzeum dzieci zostają poproszone o znalezienie innej pracy tego samego autora lub odnalezienie podobnego motywu czy stylu malarskiego. Aktywne działanie może odnieść czasem lepszy efekt niż przypatrywanie się dziełu (choć zależy to oczywiście od grupy odbiorców). Przytoczę także przykład zajęć, w których

doświadczanie dzieła sztuki ma na celu uaktywnienie wyobraźni i stopniowe odkrywanie możliwości kreatywnych uczestników. Zajęcia inspirowały do samodzielnej twórczości. W warsztacie *Alicja z Krainy Czarów*, organizowanym przez Muzeum Sztuki Współczesnej w Łodzi, punktem wyjścia stała się praca Hilmana Boehle *Lustrzana komnata* (1990), składająca się z powieszonego na ścianie dużego lustra i prowadzących do niego schodów²⁵. Uczestnicy warsztatów próbowali niechym Alicja przejść na drugą stronę lustra i otworzyć drzwi do świata wyobraźni. W projekcie zatytułowanym *Zamknięta księga czy otwarty list* uczestnicy warsztatu próbowali odczuć Salę Neoplastyczną, zaprojektowaną przez Władysława Strzemińskiego w 1948 roku specjalnie dla Muzeum Sztuki w Łodzi. Dzieło Strzemińskiego to instalacja nierozłączna z miejscem, w którym powstała. Twórca zaprojektował bowiem kolory ścian, sposób eksponowania obrazów, mebli, a nawet rodzaj oświetlenia. To trudne w odbiorze dzieło, w którym „dominują wypreparowane «mondrianowskie» podziały na pion i poziomy i na barwy podstawowe”²⁶. Uczestnicy warsztatu zastanawiali się, czy Salę Neoplastyczną, którą porównali do zamkniętej księgi, da się poznać i otworzyć jak list. „Doszli do wniosku, że aby lepiej zrozumieć i odczuć instalację, należy ją zjeść. Często walczyli więc publiczność galaretką w barwach podstawowych”²⁷. Na tym przykładzie widać, że twórczy edukator muzealny jest gotowy przyjąć nawet najbardziej niekonwencjonalne rozwiązania pośredniczenia między dziełem a odbiorcą.

²³ Burnham R., Kai-Kee E. (2010), *Sztuka uczenia w muzeum* [in:] Szeląg M., Skutnik J. (ed.), *Edukacja muzealna...*, op. cit., p. 146–147.

²⁴ Goldman N. (2005), *Koniec muzeów?*, op. cit., p. 124–125.

²⁵ Wiktor M. (2011), *Trudności udostępniania sztuki współczesnej w muzeum* [in:] Zalewska-Pawlak M., Pikała A. (ed.), *Szkoła XXI wieku – szkoła edukacji estetycznej*, Łódź, p. 284.

²⁶ Ibid.

²⁷ Ibid.

Edukator muzealny jest negocjatorem, mediatorem, pośrednikiem między dziełem sztuki a odbiorcą. W swoich działaniach musi balansować między różnymi typami publiczności i sposobami pracy, a przy każdym spotkaniu z publicznością ma stać się partnerem równym, otwartym na doświadczenie. Współczesny edukator muzealny wciąż zadaje nowe pytania, odrzuca stare odpowiedzi i teorie, pobudza do refleksji i autokreacji.

Między instytucjami

Jednym z głównych kierunków rozwoju edukacji muzealnej w Polsce jest poszerzenie oferty dla edukacji sformalizowanej – w myśl zasady, iż edukacja muzealna powinna towarzyszyć każdemu etapowi rozwoju człowieka. Stąd też oferta muzealna powinna być dostosowana do szerokiego grona odbiorców – począwszy od przedszkolaków, przez młodzież szkolną i uniwersytecką, kończąc na nauczaniu nieformalnym w obszarze edukacji ustawicznej. Muzeum powinno pozostawać w ścisłych relacjach z instytucjami edukacyjnymi, wszystkie uczestniczą bowiem w tej samej misji, jaką jest „transmisja kulturowa i kształcenie ludzi”²⁸. Nauczyciele opuszczający sale lekcyjne idą do muzeum w określonym celu edukacyjnym, warto jest więc go wcześniej uzgodnić z personelem muzealnym przyjmującym grupę. Część tych uzgodnień powinna dotyczyć typu wizyty oraz jej przebiegu, a także wyboru działań, które podejmiemy na miejscu i sposobu funkcjonowania w przestrzeni ekspozycji. Od nauczyciela powinno zależeć także, jaki typ wizyty wybierze dla swojej grupy, to on bowiem zna najlepiej odbiorców, ich oczekiwania, możliwości, poziom rozwoju intelektualnego, zainteresowania. Tak więc nauczyciel decyduje, czy

wizyta będzie miała charakter uwrażliwiający, porządkujący czy może badawczy²⁹, wybór ten jest również zależny od celu, jaki wychowawca założył sobie osiągnąć. Współpraca nauczyciela i edukatora jest zatem konieczna nie tylko w czasie samej wizyty w muzeum, ale także na etapie jej planowania. To bowiem gwarantuje uzyskanie największych korzyści i satysfakcję każdej ze stron.

W myśl zaleceń sformułowanych podczas Kongresu Kultury Polskiej we wrześniu 2009 r. muzeum ma docierać z ofertą edukacyjną do jak największej grupy potencjalnych odbiorców. Początek XXI wieku to czas nowatorskich inicjatyw w polskich muzeach, czas otwierania się na zróżnicowaną publiczność, która do tej pory miała ograniczone możliwości uczestniczenia w życiu kulturalnym. „Wymiana doświadczeń z krajami Unii Europejskiej, a także pozyskiwanie funduszy strukturalnych oraz sponsorów dla projektów kulturalnych, stworzyły wiele nowych możliwości rozwoju działalności działów edukacyjnych”³⁰. Wiele placówek podjęło działania mające na celu dostosowanie muzeum dla osób niewidomych bądź słabowidzących, głuchych i niedosłyszących. Prowadzone są warsztaty dla osób niepełnosprawnych umysłowo czy też grup wykluczonych społecznie. Rozbudowana oferta propozycji edukacyjnych jest skierowana nie tylko do szkół. Weekendowe spotkania kierowane są do wszystkich – od przedszkolaków, młodzież po dorosłych i seniorów, a treści i tematyka zajęć odpowiednio dopasowane do wieku odbiorców. Coraz częściej pojawia się także propozycja organizacji warsztatów dla obcokrajowców. Rozszerzenie

²⁹ Ibid., p. 351–356.

³⁰ Pater R. (2011), *Miejsce muzeum w edukacji kulturalnej dzieci i młodzieży* [in:] Żurkowski B. (ed.), *Kultura artystyczna w przestrzeni wychowania*, Kraków, p. 174.

²⁸ Triquet E. (2010), *Relacja szkoła – muzeum* [in:] Szeląg M., Skutnik J. (ed.), *Edukacja muzealna...*, op. cit., p. 337.

oferty muzeum stawia nowe wymagania przed edukatorami muzealnymi – do tych wspomnianych już wcześniej dochodzi jeszcze konieczność znajomości języków obcych (najlepiej wielu), która umożliwi poprowadzenie różnorodnych językowo warsztatów.

Po przeanalizowaniu funkcji, jakie pełni edukator muzealny w przestrzeni współczesnego muzeum, najbardziej istotną wydaje mi się funkcja **wielowymiarowego pośredniczenia** – pomiędzy różnorodnymi instytucjami, których potrzeby diagnozuje i w odpowiedzi na nie tworzy zróżnicowaną ofertę zajęć, lekcji i warsztatów. Jest to także pośredniczenie pomiędzy instytucją, której jest reprezentantem, a publicznością, którą trzeba zaskakiwać i zaciekawiać, aby ją pozyskać; w końcu jest to też pośredniczenie pomiędzy odbiorcą a dziełem sztuki, często trudnym w recepcji i interpretacji. Cieszy więc obserwowany obecnie zwrot ku docenieniu wartości zawodu edukatora muzealnego, gdyż niewątpliwie jest to zawód wysokich wymagań oraz niemałej kulturowej odpowiedzialności. ■

Aleksandra Sieczych-Kukawska

Lodz, Poland

ola_szu@wp.pl

Keywords: museum education, museum educator, cultural education

Museum educator as a mediator in the dialogue with art

Abstract

In recent years the museum education becomes as alternative form of training and education fills a void in contemporary art education. Museum educator is one of profession which the most dynamically developing of cultural education. This article is an attempt to answer the question of whom the contemporary museum educator is, what the role of the institution he represents, what is the function from the recipient perspective and what role is playing from a perspective of the dialogue with art.

Aleksandra Sieczych-Kukawska – assistant in the Department of Art Education at the University of Łódź. Research interests: methods and forms of popularizing the art among children and teenagers

Pedagogika klasycznego liberalizmu. W dwugłosie John Locke i John Stuart Mill, Katarzyna Wrońska, Wydawnictwo UJ, Kraków 2012, ss. 270 ¹ (recenzja)

Sławomir Sztobryn

Łódź, Polska

slawomir.sztobryn@wsp.lodz.pl

Słowa kluczowe: liberalizm, J. Locke, S. Mill, historia myśli pedagogicznej, filozofia wychowania

Analizując drogę naukową Katarzyny Wrońskiej, pracownika naukowego Uniwersytetu Jagiellońskiego, należy zwrócić uwagę na stałość i jednolitość jej zainteresowań badawczych. W bazach OPI są one wyrażone w postaci obszarów badań, w których naczelną rolę zajmuje filozofia wychowania, następnie pedagogika ogólna i pedagogika społeczna. Praca naukowa, wiodąca do recenzowanej książki, prowadziła przez badania nad szeroko rozumianą problematyką aksjologiczną, podejmowaną zarówno w obszarze pedagogiki, jak i filozofii. Będąc pracownikiem Instytutu Pedagogiki UJ, Katarzyna Wrońska uzyskała również magisterium z filozofii, co korzystnie wpłynęło na całokształt jej działalności zawodowej i naukowej. W całokształcie

jej twórczości najliczniej reprezentowany jest personalizm i konstruowana na jego bazie filozofia wychowania, na drugim miejscu znajduje się pedagogika społeczna z dwoma wyróżnionymi obszarami, tj. familiologią i gamologią, następnie aksjologia, historia myśli pedagogicznej, antropologia, historia filozofii. W tym strukturalnym ukazaniu dorobku widoczna jest wciąż przebiegająca się więź problematyki pedagogicznej i filozoficznej. Jej naukowa droga to świadome kreowanie trudnego obszaru badań w miejsce dość powszechnej pogoni za modami czy narzucanymi przez tzw. autorytety poglądami. Jest niezależna, konsekwentna i kreatywna. Swoim dorobkiem i zaangażowaniem wzbogaca nietuzinkowe stowarzyszenie, jakim jest Towarzystwo Pedagogiki Filozoficznej². Recenzowana książka jest niewątpliwie pozycją wyjątkową i oryginalną. W pisarstwie K. Wrońskiej zwraca uwagę, szczególnie w kontekście dwugłosu liberałów – Locke’a i Milla, coś, co Eugenio Garin w swojej erudycyjnej książce nazywa „nową biblioteką”³. Jest to sięgnięcie po oryginalne teksty, samodzielne ich odczytanie i kulturowo zakorzeniona interpretacja, jak tego chce H.-G. Gadamer, w historii. We współczesnej pedagogice ten typ badań, który jest przez Autorkę uprawiany, jest wielką rzadkością, łączy on bowiem w jedną zintegrowaną całość refleksję filozoficzno-pedagogiczną

¹ Publikacja została wydana w Wydawnictwie Uniwersytetu Jagiellońskiego, w formacie B5, o objętości 270 stron.

Sławomir Sztobryn, dr hab., prof. WSP, Rektor Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi, Prezes Towarzystwa Pedagogiki Filozoficznej

² TPF jest od stycznia 2012 r. instytucjonalnym członkiem Central European Philosophy of Education Society z siedzibą w Pradze.

³ Garin E. (1993), *Powrót filozofów starożytnych*, Warszawa, p. 9–26.

z refleksją historyczno-pedagogiczną, które razem nie dają się zredukować do prostej, chronologicznej idiografii. Czas spędzony w zagranicznych bibliotekach dał znakomity efekt.

Przechodząc do bliższego przedstawienia omawianej publikacji, w pierwszej kolejności chciałbym zwrócić uwagę na źródła, z których Autorka czerpała, a są to w ogromnej mierze teksty oryginalne, czytane i interpretowane w kontekście głównie anglosaskiej filozofii wychowania, co jest wielkim walorem tej rozprawy, ale nie brak również odniesień do polskiej historii filozofii i myśli pedagogicznej. Ten element komparatystyczny w kontekście stanu badań polskiej historiografii pedagogicznej jest najzupełniej nowatorski i nasycony erudycyjnie. Poza nielicznymi pracami XIX-wiecznymi i przyczynkami z pierwszej połowy XX w. trudno współcześnie wskazać pozycję, która tak szczegółowo, ale i syntetycznie omawiałaby przekonania obu myślicieli, wyodrębniając z całokształtu ich dorobku poglądy pedagogiczne. Osadzenie rozważań pedagogicznych Locke'a i Milla w orbicie zrekonstruowanych przez Autorkę założeń filozoficznych oraz uwzględnienie stosunków historyczno-politycznych jest dodatkowym walorem pracy. Jej trzon stanowi hermeneutyka poglądów obu myślicieli, której celem jest uzasadnienie prawomocności przedstawiania ich jako reprezentantów: a) pedagogiki, b) liberalizmu, nazywanego przez K. Wrońską klasycznym. Z tego powodu, odwołując się do końcowej partii książki, interesująca byłaby dyskusja Autorki z rozstrzygnięciami A. Smołalskiego⁴, który w znakomitej, a mało znanej pracy również dotyczy liberalizmu pedagogicznego, przypisując

mu takie atrybuty jak: wyeksponowanie zasady wolności, aideologiczność i – tu ciekawa teza, przeciwna niż w pracy K. Wrońskiej – apedagogiczność. Szczególnie ten ostatni element wymagałby szerszego komentarza, aczkolwiek mam w świadomości fakt dystansowania się Autorki wobec możliwości włączania w tok własnej narracji rekonstrukcji liberalizmu pedagogicznego budowanego w kontekście naturalizmu J.J. Rousseau. Warto również zauważyć, że w typologii L. Chmaja, którego praca nadal jest standardem w historiografii pedagogicznej, wyodrębniona została pedagogika naturalistyczno-liberalna, najzupełniej różna od koncepcji zawartej w recenzowanej pracy⁵. K. Wrońska swoją oryginalną tezę o istnieniu pedagogiki klasycznego liberalizmu tworzy podstawy pod nową koncepcję typologiczną. Ponadto na uwagę zasługuje fakt, że K. Wrońska i A. Smołalski doszli także do zbieżnego rozstrzygnięcia, wyrażającego się w przekonaniu, że liberalizm jest najbardziej bogatą w pedagogiczne treści formacją intelektualną, nie posiadającą jednocześnie jakiejś ujednoliconej postaci. Warto zauważyć, że do tego poglądu dotarli zupełnie różnymi drogami. Jedną z tez, którą przyjęła Autorka w swojej pracy, jest właśnie przełamanie stereotypowego przekonania o Rousseau jako twórcy liberalizmu pedagogicznego, stąd m.in. konsekwentne w całej rozprawie rozdzielanie liberalizmu pedagogicznego i pedagogiki klasycznego liberalizmu, którą wydobywa z wnętrza filozofii Locke'a i Milla.

Zgodnie z tezą F. Ankersmita, że narracja jedynie reprezentuje przeszłą rzeczywistość,

⁴ Smołalski A. (2009), *Paradygmaty i historiozofia pedagogiki*, Wrocław.

⁵ Chmaj L. (1963), *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa. W jej ramach pomieścił on takie kierunki pedagogiczne jak: pedagogikę psychobiologiczną, pragmatyzm pedagogiczny, psychobehawioryzm pedagogiczny, personalizm pedagogiczny, pedagogikę wspólnoty życia, pedagogikę egzystencjalistyczną.

nie będąc jednocześnie jej lustrzanym odbiciem, rezygnujemy z poszukiwania w niej obiektywności, a całą uwagę koncentrujemy na koncepcji rekonstrukcji doktryny i jej stronie pragmatycznej (jak ta rekonstrukcja została przeprowadzona). Struktura pracy jest przejrzysta, choć nie w pełni symetryczna. Czytelnik łatwo zauważy, że postacią dominującą, zarówno biograficznie, jak i merytorycznie, jest Locke; biodoksografia⁶ J.S. Milla stanowi rozwinięcie i/lub dopełnienie myśli prekursora. Autorka jednak bardzo zręcznie uwydatniła te motywy, które stanowią w jej przekonaniu o merytorycznej łączności obu filozofów. Kluczowe dla koncepcji Milla pojęcia autonomii i samodoskonalenia stanowi w jej interpretacji rozwinięcie teorii wolności Locke'a i obejmuje wyższy niż u Locke'a etap rozwoju wychowanka. Obu zaś filozofów łączą zasady, które Autorka uznała za charakterystyczne dla pedagogiki klasycznego liberalizmu (wolność, równość, własność, tolerancja, społeczeństwo obywatelskie), i w tym sensie odpowiada pozytywnie na postawione pytanie (s. 17) o spójność koncepcji liberalnej, kształtowanej na przestrzeni kilku pokoleń dzielących Locke'a i Milla. Podkreśla jednak (s. 176), że jeśli chodzi o koncepcję kształcenia, stanowisko Milla nie jest kontynuacją poglądów Locke'a, lecz raczej odmianą myślenia liberalnego. Podobnie więc jak u Chmaja istnieją zasady, na podstawie których wyodrębniła jako swoistą całość pedagogikę klasycznego liberalizmu z jednoczesnym zaakceptowaniem specyficznych odmienności każdej z omawianych koncepcji.

⁶ Odwołuję się do pojęcia, którego wykładnię przedstawiłem w artykule *Biodoksografia pedagogiczna* umieszczonym m.in. w repozytorium UŁ, vide: Sztobryn S. (2011), *Biodoksografia pedagogiczna* [online], [dostęp: 30.09.2013]. Dostępny w internecie: <http://repozytorium.uni.lodz.pl:8080/xmlui/handle/11089/1109>.

Książka jest bogata w liczne tezy, które można potraktować jako założenia konstrukcyjne całej narracji. Skoro najbardziej typowym wyróżnikiem liberalizmu jest pierwszoplanowość zasady wolności, to konieczną tezę, którą także wysuwa Autorka, jest teza o możliwości wychowania i samodoskonalenia się w orbicie tej zasady. Do niej dołączyły kolejne – teza o korelacji między współcześnie wydobytym sensem pedagogiki klasycznego liberalizmu a aktualnością całej formacji liberalizmu; teza o ewolucyjnym, a nie rewolucyjnym charakterze przemian dokonujących się w myśli pedagogicznej (s. 43), jednak osłabiona podążaniem za interpretacją P. Gaya, który w odniesieniu do Locke'a przyjął koncepcję dwoistą (Locke jest rewolucyjny, gdy mowa o zmianie pozycji dziecka, i jednocześnie nie jest, ponieważ broni tradycji – s. 102); teza o jedności pedagogiki Locke'a i Milla przy jednoczesnym uświadomieniu sobie, że leżąca u podstaw doktryny liberalizmu kategoria wolności jest odmiennie interpretowana przez obu filozofów.

Praca K. Wrońskiej stanowi wartościowy głos, pomimo odniesienia do historycznej myśli pedagogicznej, we współczesnych dyskusjach dotyczących edukacji w ogóle i dla obrania właściwego kierunku reform polskiej edukacji w szczególności. Liberalizm obserwowany raczej z perspektywy polityki częściej jest krytykowany niż rozważany, tymczasem pedagogika klasycznego liberalizmu okazuje się nie tylko historyczną doktryną, ale także inspiracją i wzmocnieniem dążeń egalitarnych w pluralistycznym społeczeństwie obywatelskim.

Poza tezami, które nie budzą sprzeciwu, występują też takie elementy narracji, które uważam za dyskusyjne lub w jakimś stopniu niedopowiedziane. Omawiając stan badań w odniesieniu

do myśli pedagogicznej klasyków liberalizmu, Autorka odwołuje się do pojęcia szkoły historyków wychowania. Z racji rozproszenia badań, odmienności podejść metodologicznych, rozszerzania się przedmiotu badań samej dyscypliny, braku jednomyślności co do „przynależności” merytorycznej tej dyscypliny trudno mówić o istnieniu w Polsce szkoły historyków wychowania w takim znaczeniu, jak mówi się o Szkole Annales⁷. Tu warto na chwilę zatrzymać się przy metodzie konstruowania narracji, jaką posłużyła się K. Wrońska – bowiem energia głównie została skupiona na wielowarstwowej i wieloaspektowej prezentacji stanowisk Locke’a i Milla z szerokim uwzględnieniem filozofii polityki. Zaowocowało to mniejszym docenieniem kontekstu historyczno-pedagogicznego. Stąd też niektóre twierdzenia wymagają dodatkowego komentarza. Gdy Autorka mówi (s. 43), że „nowy punkt patrzenia na wychowanie oglądany z perspektywy indywidualnych potrzeb i możliwości dziecka [...] jest wyraźną zasługą liberalizmu, poczynając od Locke’a”, to trzeba wskazać na L. Vivesa i innych pedagogów jego epoki, którzy sformułowali tę myśl przed Lockiem. Znajdziemy ją również w poglądach A. Frycza Modrzewskiego, który wyprzedzał Locke’a także tezą, iż wychowanie winno być łagodne, ale można posłużyć się różgą wobec krnąbrnych (s. 139). Mamy więc do czynienia raczej ze współmyśleniem aniżeli wyraźnym początkiem tej idei w koncepcjach liberalnych Locke’a.

Autorka wskazuje w swojej rozprawie na występujące filiacje między koncepcjami czy projektami edukacyjnymi myślicieli. Jeden z takich

„złotych łańcuchów” stanowi szereg zapoczątkowany filozofią wychowania J. Locke’a, następne ogniwo stanowi J.J. Rousseau i nawiązujące do niego w XX wieku Nowe Wychowanie. Gdyby przyjąć taką perspektywę, to mielibyśmy do czynienia z prezentowanym przez Autorkę krytycznie liberalizmem pedagogicznym, bowiem te stanowiska i nurty, których duchowym ojcem był Rousseau, przede wszystkim zmierzały do osłabienia restrykcyjności szkoły tradycyjnej. Tu warto dodać, że krytyka zastanej rzeczywistości szkolnej jest niewątpliwie elementem wspólnym w ramach tej filiacji. Jeśli jednak mamy na myśli utrzymanie swoistej więzi między Lockiem i Millem i pedagogikę klasycznego liberalizmu traktujemy jako m.in. dochodzenie człowieka do autonomii, to w tym szeregu nie powinno zabraknąć klasycznej właśnie koncepcji rozwoju moralnego człowieka, sformułowanej przez I. Kanta⁸. Wszystko, co powiedziano później odnośnie wychowania moralnego, stanowi nawiązanie lub przekształcenie jego teorii, której zwieńczeniem jest autonomia, samodoskonalenie się jednostki. Nie jestem także do końca przekonany, że „liberalizm pedagogiczny mógłby ewentualnie stanowić termin nadrzędny, bo ogarniający wszystkie wątki edukacyjnej myśli liberałów, i tych klasycznych, i nowoczesnych” (s. 64). Sama Autorka ma świadomość tego, że niektóre wątki pedagogiki klasycznego liberalizmu nie współgrają z liberalizmem pedagogicznym, co oznacza na gruncie nauk o wychowaniu, że istnieje ogromna trudność w stworzeniu logicznej, niesprzecznej wewnętrznie klasyfikacji. W związku z tym zgadzam się z podjętą przez K. Wrońską próbą możliwie najbardziej precyzyjnego omówienia

⁷ Podobny pogląd w okresie międzywojennym wyraził Z. Kukulski, twierdząc, że **w pedagogice** nie powstała żadna szkoła historyczna, vide: Kukulski Z. (1923), *Główne momenty myśli i badań pedagogicznych*, Lublin, p. 82–83.

⁸ Kant I. (1999), *O pedagogice*, Łódź.

– nie w pełni jednorodnego – zjawiska, jakim jest myśl pedagogiczna Locke’a wzbogacona o koncepcję Milla, funkcjonująca pod wspólną nazwą **pedagogiki klasycznego liberalizmu**. Znajduję w tym nawiązanie do jednego z trzech wymienianych przeze mnie w innym miejscu modeli uprawiania historiografii – mianowicie do modelu Sergiusza Hessena (obok L. Chmaja, B. Nawroczyńskiego), którego istotą było konstruowanie narracji wokół jednej koncepcji, której problemowo-chronologiczne rozrastanie się umożliwiało eksponowanie zarówno elementów wspólnych, jak historycznie zmiennych. Notabene, tegoż Hessena *Państwo prawa i socjalizm* jest komplementarnym dla przedstawionych przez K. Wrońską obrazem rosyjskiego liberalizmu porewolucyjnego, jak sądzę, komparatystycznie dla jej zamysłu badawczego przydatnym⁹.

Stan badań nad pedagogiką Locke’a i Milla obficie referowany na podstawie źródeł anglosaskich, w kontekście polskiej historiografii pedagogicznej został opracowany jednak na zbyt wysokim poziomie ogólności i selekcji, stąd w części omawiającej polską pedagogikę po 1989 r. nie zostały uwzględnione np. niektóre opracowania podręcznikowe (M. Krajewskiego *Dzieje wychowania i doktryn pedagogicznych* czy J. Hellwiga *Historia wychowania*, w której o Locke’u pisał Czesław Majorek). Podobnie jest w części poświęconej recepcji pedagogiki Locke’a (z pominięciem Milla) – znacznie głębiej i bardziej źródłowo Autorka omawia tę recepcję na podstawie literatury anglosaskiej, a nazbyt syntetycznie w odniesieniu do polskiej. W tym miejscu przydatna byłaby także teoria recepcji J. Garewicza, dzięki której przez uwzględnienie

każdego z czterech jej poziomów (warstwa referencji bezpośrednich, warstwa aparatury pojęciowej, warstwa podejmowanej problematyki i sposobu jej problematyzacji, warstwa myśli przewodnich) narracja stałaby się jeszcze bardziej uporządkowana¹⁰.

Przy analizach dotyczących recepcji istotny jest nie tylko aspekt teoretyczny, ale także temporalny – jeśli Autorka pisze o współczesnej recepcji, to sięgając po Arnstädta czy Quicka, rozciąga to pojęcie na wiek XIX, co być może byłoby do przyjęcia, gdyby takie szerokie rozumienie współczesności zostało przekonująco uzasadnione. Innym elementem recepcyjnym jest porównanie znaczenia Locke’a i Komeńskiego w dziejach kultury umysłowej Europy. Przekonanie Autorki, że oddziaływanie Komeńskiego było ograniczone do kręgów nauczycielskich, abstrahuje od wpływu, jaki wywarł Komeński w Szwecji, Holandii, a także na królewskie towarzystwo naukowe Royal Society poprzez swoją współpracę z Hartlibem¹¹. Co prawda w końcowej części rozprawy K. Wrońska za Quickiem docenia wyższość Komeńskiego (s. 197), ale tej myśli już szerzej nie rozwija.

Wartość edukacyjna peregrynacji edukacyjnych wypływa w komentarzu K. Wrońskiej z osobistych doświadczeń Locke’a (s. 171) i Autorka nie osadza tego projektu w szerszym kontekście kulturowo-historycznym. Tymczasem to doświadczenie znakomicie współgra z XVI-wiecznym zwyczajem posyłania dzieci bogatej szlachty

⁹ Hessen S. (2003), *Państwo prawa i socjalizm*, Warszawa.

¹⁰ Garewicz J. (1979), *Kilka uwag o badaniu recepcji filozofii* [in:] Legowicz J. (red.), *Wybrane zagadnienia z historii filozofii polskiej na tle filozoficznej umysłowości europejskiej*, Wrocław – Warszawa.

¹¹ Cf. Sitarska B., Mnich R. (ed.) (2010), *Jan Amos Komeński w kontekście kultury i historii europejskiej XVII wieku*, „Studia Comeniana Sedlcensia”, vol. 3, Siedlce.

po naukę i obycie poza granice kraju. Zalecenia, jakie są formułowane przez Locke'a, mają wiele wspólnego z tamtą tradycją – choćby wczesne wychowanie moralne w obawie przed niewłaściwymi doświadczeniami na magnackich dworach. Podobny niuans wynikający z nieuwzględnienia szerszego kontekstu historycznego znajdziemy w odwróceniu przez Locke'a tradycyjnej zasady, w myśl której najwyżej należy cenić edukację szkolną, której wyższość nad edukacją domową wykazał z całą mocą już Kwintyliusz, a którą chętnie powtarzali pisarze odrodzenia. Co skłoniło Locke'a do takiej zmiany? Czy tylko usytuowanie kształcenia na ostatnim miejscu w hierarchii celów wychowania gentelmana, jak sugeruje Autorka? Czy jest to element jego przeceniania indywidualizmu osadzonego na filozofii liberalizmu? Czy jest to może próba odcięcia się od tradycji, aczkolwiek byłby to daleko posunięty radykalizm? W konsekwencji mamy do czynienia z pewnym niedopowiedzeniem: nie wiadomo, jaki jest zasięg teoretyczny i kulturowy przemian, które sugerował Locke.

Książka K. Wrońskiej po raz pierwszy w polskim piśmiennictwie tak szeroko i kompetentnie omawia myśl pedagogiczną Locke'a i Milla z niezwykle ważnym dla współczesności przesłaniem, iż ich pedagogika, wyodrębniona jako pedagogika klasycznego liberalizmu, jest zarazem filozofią wolności (pozytywnej), demokratyzmu, indywidualizmu, autokreacji i tolerancji. W kontekście nam współczesnej płaskiej instrumentalizacji edukacji i jej komercjalizacji cenne wydaje się przypomnienie walki Milla o humanizację i podmiotowość kształcenia, o mocne wyeksponowanie kształcenia ogólnego, podtrzymującego międzypokoleniową transmisję kultury. Idea liberalizmu zawiera wszystko to, co jest niezbędne

współczesnemu człowiekowi – swobodę myślenia i działania, moralną wrażliwość na szczęście innych, tolerancję, poczucie podmiotowości, egalitaryzm, perfekcjonizm, ograniczenie interwencjonizmu państwowego, wyrównanie szans środowisk marginalizowanych. Idee te mają swoje odbicie we wszystkich obszarach ludzkiej egzystencji i są niewątpliwie cenną podbudową oświaty. Tak jak Mill nie kopiuje Locke'a, tak nie możemy się spodziewać jednomysłności w dyskusjach współczesnych, sama bowiem idea wolności gwarantuje różnorodność postaw światopoglądowych i wielość stanowisk w dziedzinie edukacji. Z tego samego powodu pomysły, idee, koncepcje bohaterów rozprawy zachowują swoją wartość, tym bardziej że zostały szczegółowo wydobyte i kompetentnie skomentowane. Godna podkreślenia jest strona erudycyjna pracy, obfitująca w bogactwo komentarzy i faktów. Niektóre zresztą fragmenty mogły z powodzeniem znaleźć się w głównym trzonie narracji. ■

Emancypacja przez wychowanie, czyli edukacja do wolności, równości i szczęścia, Katarzyna Szumlewicz, Wydawnictwo GWP, Sopot 2011, ss. 393 (recenzja)

Dorota Podgórska-Jachnik

Łódź, Polska

depejot@wp.pl

Słowa kluczowe: emancypacja, wychowanie, nowoczesność, dążenia wolnościowe, dyskurs historyczny

Monografia Katarzyny Szumlewicz *Emancypacja przez wychowanie, czyli edukacja do wolności, równości i szczęścia* wpisuje się w nurt zainteresowania pedagogów, jak i przedstawicieli innych nauk humanistycznych i społecznych, procesami emancypacyjnymi w aspekcie indywidualnym i zbiorowym. Można bowiem mówić o wielkich projektach emancypacyjnego wyzwolenia, do których należy między innymi ruch feministyczny, jednak proces emancypacji zawsze ma wymiar indywidualny.

Książka Szumlewicz wypełnia lukę we współczesnej literaturze pedagogicznej. Istnieje wprawdzie przekrojowe opracowanie Marii Czerepaniak-Walczak *Pedagogika emancypacyjna*¹, jednak ma ono charakter podręcznika akademickiego, odzwierciedlającego *explicite* stan wiedzy z określonego zakresu, raczej bez miejsca na otwarty

¹ Czerepaniak-Walczak M. (2006), *Pedagogika emancypacyjna*, Gdańsk.

Dorota Podgórska-Jachnik, dr, prof. WSP, pedagog, psycholog, pedagog specjalny. Autorka książki *Glusi. Emancypacje* (2013). Emancypacją zajmuje się w odniesieniu do autonomii osób niepełnosprawnych i ruchu na rzecz ich praw

dyskurs i z umiarkowanym dostępem do tekstów źródłowych. Mimo takiego statusu, wszechstronne i wartościowe dla pedagogów opracowanie M. Czerepaniak-Walczak paradoksalnie zablokowało aktywność pedagogów na polu wydawniczym dotyczącym istoty procesów emancypacyjnych, choć same wątki bądź konteksty emancypacyjne chętnie przywoływane są w wielu opracowaniach, zwłaszcza sytuowanych w ramach pojęciowych teorii krytycznej. Być może dzieje się tak dlatego, iż wydawało się przez pewien czas, że „już wszystko zostało napisane”. Tak jednak nie jest i dowodzi tego właśnie praca Katarzyny Szumlewicz.

Problematyka omawianej monografii została usytuowana na pograniczu pedagogiki i filozofii. Ścisłej mówiąc, do refleksji nad kluczowymi kwestiami wychowania zostają wykorzystane źródłowe teksty filozoficzne, co niewątpliwie stanowi o wartości poznawczej monografii. W zalewie licznych odtwórczych tekstów pedagogicznych, w próbie powiązania „wszystkiego ze wszystkim” mamy bowiem coraz częściej do czynienia z powierzchowną kompilacją poglądów nie popartych argumentami, teorii cytowanych z pośrednich źródeł, fraz wyrwanych kontekstów, natomiast coraz mniej kontaktu z oryginalnymi dziełami. Dzięki Autorce omawianej pozycji czytelnik może zakosztować smaku tych ostatnich. Ma też możliwość samodzielnej konfrontacji przytaczanych poglądów i interpretacji, a więc otrzymuje stworzoną przez autorkę intersubiektywną, ale uporządkowaną przestrzeń problemową zamiast arbitralnych rozstrzygnięć i martwych streszczeń.

Szumlewicz określa wyraźną cezurę czasową swoich analiz, osadzając je w okresie tzw. nowożytności (s. 7), tj. od epoki oświecenia do II wojny światowej. Oznacza to propozycję wędrówki w poszukiwaniu wątków emancypacyjnych od XVIII-wiecznych dzieł J.J. Rousseau do XX-wiecznych J. Deweya. Często w sposób naturalny dotyczą one kwestii wychowania i społecznego usytuowania kobiet (choć autorka nie ogranicza emancypacji do kwestii feministycznych), gdyż właśnie wybrany okres zrodził „dyskurs upominający się o prawa kobiety” (s. 12). W centrum zainteresowań ideologii tej (wcześniejszej) fazy ruchu feministycznego autorka lokuje żądania partycypacji politycznej, swobodnego dysponowania własnością, wyjścia z domowej przestrzeni i niezależności seksualnej kobiet (s. 14), natomiast nie ogranicza istoty emancypacji wyłącznie do kwestii kobiecej ani nie sprowadza jej tylko do procesu ekspansji na wymienionych polach. Przywoływane są pojęcia wolności, sprawiedliwości społecznej i równości wobec prawa, w kontekście upewnocnienia i dowartościowania grup i jednostek „pozostających dotąd w cieniu” (s. 13–14). Emancypacja, zdaniem autorki, jest dynamicznym, nigdy nie kończącym się procesem uświadamiania sobie tłumionych potrzeb i ograniczeń w celu poprawy ludzkiego bytu oraz stwarzaniem warunków do tej poprawy, by umożliwić godne życie, autonomię, samorozwój, współdecydowanie o losach swojej społeczności i osiąganie szczęścia w wybrany przez siebie sposób (s. 14–15). Jest sprzeciwem wobec nierówności i podporządkowania.

Szumlewicz, jak już powiedziano, decyduje się na wykorzystanie autorskich tekstów źródłowych, które poddaje interpretacji hermeneutycznej. Poszukując w literaturze wątków emancypacji, Autorka rozpoczyna analizę od ujawniania obszarów

wykluczeń i opresji, kierując się logiką swoistego *argumentum a contrario* – przeciwieństwa, które pozwala interpretować działania jako emancypacyjne wtedy, gdy postrzega się je w opozycji do sytuacji ograniczenia, zniewolenia czy gorszego usytuowania społecznego. To wymiar emancypacji „od”, choć Autorkę interesuje również wymiar emancypacji „do”. Zakłada to już w samym tytule, wskazując kierunek ku wolności, równości i szczęściu. Każde z tych pojęć samo w sobie leży w centrum zainteresowań filozofii, co stwarza szerokie pole do poszukiwań badawczych, zwłaszcza gdy zadajemy również pytania pogłębione: jaka wolność? jaka równość? jakie szczęście?

Pierwszą grupą myślicieli, których teksty ujęła Autorka we wspólny blok z myślą przewodnią *Wychowanie wolnego człowieka do lepszego świata*, byli Jean J. Rousseau, Claude A. Helvetius (Helwecjusz) i Jean A. Condorcet. Mimo różnic w poglądach wszyscy trzej filozofowie głosili program emancypacji intelektualnej opartej na potrzebie „budzenia rozumu wychowanków” (s. 41). W ówczesnych realiach historycznych nie musiało to dotyczyć jeszcze dziewcząt, choć u Condorceta pojawiają się także idee feministyczne. Oświeceniowa recepta na wychowanie ku wolności została w tym rozdziale książki zaprezentowana poprzez swoiste studium przypadku – traktat pedagogiczny Rousseau pt. *Emil*. Cytowani filozofowie inaczej postrzegali znaczenie tego, co dane z natury, i tego, co społeczne, jednak podzielali pogląd o potrzebie demokratyzacji edukacji i o przypuszczalnie znacznie większych możliwościach rozwojowych większości uczniów, niż się potocznie wydawało. W powszechnej edukacji zawiera się właśnie, ich zdaniem, potencjał emancypacyjny, który jedni – z różnych przyczyn – wykorzystają lepiej, inni gorzej. Jednak, zgodnie z postulatem Helwecjusza, „choć nie wszyscy mogą

być geniuszami [...], wszystkim należy to umożliwić” (s. 67). Na tym m.in. polegać ma przezwyciężanie nierówności. Czy jednak wolność i równość wystarczą? Tu już zdania cytowanych autorów są podzielone i w celu ich poznania odsyłam bezpośrednio do książki Katarzyny Szumlewicz.

Wątek drogi ku wolności w relacji do prawa, obowiązku, imperatywów moralnych kontynuowany jest w odniesieniu do poglądów Immanuela Kanta i Friedricha Schillera. Szumlewicz, w kontekście emancypacyjnym, rozwija myśl Kanta „posłuszeństwo prawu, które się sobie przypisało, jest wolnością” (s. 98) o inne wątki obecne w jego przemyśleniach. Analizuje spojrzenie filozofa na problem źródeł prawa, równości obywateli w aspekcie władzy pełnionej z urzędu, zagadnienia pokoju i sprawiedliwego porządku świata *versus* wojen i ucisku kolonialnego itd. Przede wszystkim jednak koncentruje się na kwestii wychowania do partycypacji obywatelskiej w lepszym, sprawiedliwym świecie, do wyzwolenia się z doświadczanego przez dziecko „obcego kierownictwa” (s. 104), do odwagi posługiwania się rozumem (s. 107). Jak zwraca uwagę autorka, wątek emancypacyjny u Kanta nie dotyczy jednak kobiet. Kantowskiej „okrutnej surowości obowiązku” (s. 115) przeciwstawia schillerowskie osiągnięcie autonomii i dojrzałości przez zmysłowość (s. 131), doświadczanie piękna, zabawy i radości (s. 130), z ich afirmacją w *Odzie do radości* jako sztandarowym manifeście młodego Schillera. W kontekście poruszanej problematyki *Ode*, wraz z napisaną doń muzyką Ludwika van Beethovena, Szumlewicz określa jako „hymn rozbudzonych nadziei na lepszy i sprawiedliwszy świat, gdzie nie byłoby wojen ani prowadzących do nich morderczych podziałów ze względu na pochodzenie społeczne, rasę i narodowość” (s. 95). Być może czytelników zainteresuje dalsza interpre-

tacja autorki, choćby z racji roli, jaką zaczął pełnić omawiany utwór w zjednoczonej unii Europie.

Kolejny rozdział książki poświęcony jest kwestiom płci w odniesieniu do edukacji, co przekłada się na problem emancypacji kobiet. Szumlewicz wraca tu do prac Rousseau, dowodzących naturalnej podrzędności kobiet i potrzeby celowego blokowania ich rozwoju, utrwalającego nierówność płciową (s. 144). Może warto czasem wrócić do źródeł myśli nie podlegającej już dyskusji we współczesnym świecie naszego kręgu kulturowego, wprowadzającego idee równościowe do wszystkich obszarów życia społecznego. Warto odnaleźć początki myśli krytycznej wobec dualistycznego obrazu domniemanych zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych kobiet i mężczyzn. Czyż nie jest dziś bowiem wzruszająca troska Rousseau o potrzeby edukacyjne dziewcząt, wyrażona jego słowami, zacytowanymi w książce: „należy je zaprawiać do uległości, aby później nic ich nie kosztowała, [...] nieustanne wyrzekanie się własnej woli wyrabia w kobietach uległość, której one przez całe życie tak bardzo potrzebują” (s. 149)? Wybór fragmentów tekstów może obecnie szokować, jednak uświadamia dobitnie (r)ewolucję w myśleniu o wychowaniu kobiet na przestrzeni 250 lat (od publikacji *Emila* w 1762 r.). W dalszej części autorka opracowania przeciwstawia spojrzeniu Rousseau polemiczne poglądy angielskiej feministki Mary Wollstonecraft, dowodzącej, iż to wychowanie, a nie natura, jest źródłem nierówności płci (s. 146–147). Filozofka formułuje postulowany wzorzec wychowania dziewcząt, ujmując kwestie edukacji, relacji wobec mężczyzn, macierzyństwa itd. Myśl Wollstonecraft zostaje rozbudowana przez Szumlewicz o poglądy dwojga innych feministycznych filozofów – Johana Stuarta Milla i jego żony Harriet Taylor Mill. Przytaczane teksty obejmują szerokie spektrum pragmatyki różnych obszarów życia społecznego.

Następny rozdział przenosi czytelnika w XIX wiek. Jako społeczne skutki rewolucji przemysłowej ukazane zostały nowe obszary nierówności, wykluczenia i biedy, a także nowe idee społeczne, jak np. ideologia socjalistyczna. Szumlewicz przedstawia w tym kontekście teksty socjalistów utopijnych, Roberta Owena i Charlesa Fouriera, którzy wstawiają się za proletariatem i lumpenproletariatem, krytykując kapitalizm. Autorka przeprowadza czytelnika przez szczegółowe poglądy obu myślicieli na różne kwestie społeczne: wymiary i obszary nierówności, nowe obszary nierówności płci (wobec towarzyszącej ubożeniu fali prostytucji), podejście do demokracji i wychowania, życia społecznego, kolektywizmu itd. Pojawiają się pytania o drogę wyzwolenia z nowych, właściwych kapitalizmowi form zależności i zniewolenia. Emancypacja nieuchronnie musi zakładać społeczną zmianę, dlatego konieczne są także pytania o kierunek kształtowania relacji międzyludzkich, ekonomicznych oraz relacji człowiek – technika – konsumpcja. W kwestii wychowania Autorka przywołuje m.in. poglądy Fouriera w duchu libertynizmu (s. 238–241), spojrzenie Owena na „urabianie charakteru” (s. 242), wizję wychowania w falansterze (s. 234–238), koncepcję kolektywu, który ma zastąpić rodzinę (s. 228–234) wraz z porządkiem władzy i kontroli (s. 249–252). I Owen, i Fourier przypisują już kobietom takie same prawa, przywileje i wolność osobistą, jak mężczyznom, choć Fourier jako przeszkodę do równouprawnienia postrzega instytucję małżeństwa, które w niektórych przypadkach może być nową formą niewolnictwa (s. 224).

Rozwinięciem myśli dotyczących skutków podziału społeczeństwa na klasę panującą i uciśnioną są zebrane w kolejnym rozdziale poglądy Karola Marksa, Fryderyka Engelsa i Antonio Gramsciego. W kontekście emancypacji i wychowania włączone

zostały przez Autorkę do dyskursu pojęcia: świadomości, wyboru, działania *versus* bierności moralnej i politycznej (s. 275). Podstawą analizy jest oczywiście Marksowskie zdemaskowanie zniewolenia człowieka przez zachłanny kapitał, przekraczający granicę moralności i wkraczający w sferę wyzysku i alienacji, z drastycznym ujawnieniem nowej grupy wyzyskiwanych – dzieci zatrudnianych w manufakturach (s. 258–261). W edukacji adekwatnej do zmaterializowanego świata kluczową rolę powinno odegrać „wychowanie wychowawców” (s. 257 i 268–269). Gramsci określa zadanie emancypacyjne dla całej inteligencji jako wypracowanie nowej wizji rzeczywistości i kultury (s. 277–281), której elementem ma być również egalitarna, demokratyczna, jednakowa dla wszystkich szkoła (s. 282–286), całkowicie rugująca elementy konformizujące z procesu kształcenia (s. 287–289). Podglądy Engelsa przywoływane są natomiast przez Szumlewicz w kontekście nierówności kobiet i mężczyzn w rodzinie zbudowanej na przesłankach ekonomicznych (s. 292–294) i stanowiącej element twardej gry ekonomicznej w sieci podziałów własności, jak również w odniesieniu do nierówności na rynku pracy, związanej z gorszym opłacaniem kobiet pracujących na tych samych co mężczyźni stanowiskach (s. 295). Kwestia wyzwolenia kobiet w ujęciu Engelsa dotyczy m.in. wyboru pomiędzy pracą zawodową a pracą w gospodarstwie domowym, walki z męską władzą domową (s. 297), decydowania kobiet w sprawach aktywności seksualnej i regulacji płodności (s. 298–303). Autorka zwraca przy tym uwagę, że o ile w ramach materialistycznej teorii kultury pojawiła się teoria edukacji sprzyjająca emancypacji mas, o tyle kwestia kobieca nie została w nią włączona, a upełnomocnienie kobiet, według cytowanych autorów, ma się „dokonać automatycznie na drodze rewolucji proletariackiej”,

między innymi dzięki umożliwieniu kobietom dostępu do zawodów i funkcji wcześniej dla nich niedostępnych (s. 306).

Ostatni rozdział monografii poświęcony jest przełomowi XIX i XX wieku, czasom radykalnej zmiany obrazu świata na skutek rewolucji społecznej, naukowej i przemysłowej (s. 310). W tym kontekście autorka przedstawia progresywną myśl pedagogiczną i społeczną Johna Deweya, określaną jako „filozofia demokracji” (s. 311). Przywołane są teksty Deweya, ukazujące jego poglądy na potrzebę zmian społecznych w kierunku prospołecznego liberalizmu (s. 318), łączącego to, co indywidualne, z tym, co społeczne, zgodnie z postulatami społecznego ujednolicenia (s. 313). To ważne przypomnienie, biorąc pod uwagę częste przypisywanie poglądom Deweya nadmiernie eksponowanego indywidualizmu i leseferyzmu, również w odniesieniu do koncepcji edukacji. W rozdziale zaprezentowane zostały główne idee przyświecające źródłom deweyowskiej „nowej pedagogiki”, sytuującej w hierarchii ważności – odwrotnie niż w pedagogice tradycyjnej – ucznia przed programem szkolnym (s. 321). Czynnikiem wyzwającym z opresyjnego (narzuconego, zmechanizowanego, nie liczącego się z dzieckiem) nauczania tradycyjnego jest oparcie edukacji na zainteresowaniach, aktywności ucznia, życiowej użyteczności treści kształcenia (s. 319–327). Można by więc mówić tu o edukacji wyemancypowanej i emancypującej, tym bardziej iż przytaczane są również emancypacyjne poglądy Deweya dotyczące kobiet. Koncepcja Deweya została zrównoważona w książce krytycznym stanowiskiem Sergiusza Hessena, traktującym ją (koncepcję) jako – można współcześnie powiedzieć – projekt niedokończony (s. 328–329). Przytaczane są zarzuty Hessena dotyczące m.in. problemu dochodzenia do autonomii (s. 327)

oraz „ograniczeń pragmatyzmu, zarówno jako filozofii, jak i metody wychowania” (s. 330), przy zachowaniu podziwu dla „ściśłego i konsekwentnego połączenia wychowania i filozofii” (s. 327).

Do swojej analizy Katarzyna Szumlewicz wprowadza jeszcze jedno ważne filozoficzne pojęcie – pojęcie szczęścia. To próba pewnego metaodniesienia, sensu opisywanych emancypacji, gdyż zdaniem badaczy może to być pojęcie będące syntezą wszystkiego, co się tyczy człowieka, i nie tylko człowieka – także innych istot². Zapewne dlatego przez całą omawianą książkę przewija się także wątek emancypacji jako drogi do szczęścia, różnie rozumianego przez różnych autorów, jednak sam cel – z perspektywy prezentowanych tekstów – nie wydaje się dyskusyjny. W jakimś stopniu szczęście koresponduje w nich w ujęciu nowoczesnym z wolnością i równością, ze społeczną sprawiedliwością. W dużym uproszczeniu: jest efektem przezwyciężania nierówności. Dlatego pojęcie to pojawia się aspekcie dystrybucji dóbr, łącznie z równym podziałem samego szczęścia (s. 64). Cierpienie ludzkie we współczesnym świecie jest traktowane jako efekt niedopasowania do społeczeństwa, stojącego na straży bezpieczeństwa jednostki³. Ponowoczesność zaś, stwarzając otwartą przestrzeń dla rozwoju indywidualności i wolności osobistej, nie gwarantuje w zamian osobistego bezpieczeństwa, stąd wniosek, iż nie zniewolenie, nie zależność ani ucisk, ale właśnie wolność może być ciężarem rodzącym cierpienie. Emancypacja, jako droga do wolności, rodzi nowe zobowiązania, dylematy, brzemiona. Wykracza to już jednak poza ramy analizy ustalone przez Szumlewicz,

² Cf. White N. (2008), *Historia szczęścia. Od Platona do Skinera*, Kraków.

³ Cf. Freud Z. (2013), *Kultura jako źródło cierpień*, Warszawa; Bauman Z. (2000), *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa.

choć autorka sama wzbrania się przed „postawieniem kropki”. Zakończenie – a właściwie zgodnie z jej intencją (nie)zakończenie – jest jednocześnie otwarciem analizowanych koncepcji nowoczesnych na teorie, które wyrosły z nich lub w opozycji do nich. Szumlewicz wskazuje na wątki łączące przedstawione teksty z neomarksistowską teorią krytyczną, głównie z poglądami przedstawicieli szkoły frankfurckiej – Th.W. Adorno, W. Benjamina, H. Marcusego, J. Habermasa, M. Horkheimera (s. 356–363); z pedagogiką uciśnionych P. Freirego (s. 364–368); ze „standpoint theory” („teorią stanowiska”) i jej przedstawicielkami – N. Hartsock, S. Harding, P.H. Collins, B. Hooks (s. 369–374); z „queer theory” („teorią odmieńców”) i opozycją intelektualną wobec „myślenia *straight*” w osobach S. Harding czy M. Wittig (s. 374–377). Tym samym Szumlewicz uzasadnia własne przekonanie o „istnieniu czegoś w rodzaju myślowej sztafety, w której przekazywana jest pałeczka emancypacji”. Autorka pisze: „Byłaby to sztafeta dość nietypowa, ponieważ bez ustalonej trasy i rywali, natomiast z wieloma przeszkodami, na których można polec i na których wielu rzeczywiście poległo. Nie jest to zabawa ani kwestia ograniczająca się do intelektualnego sporu między koncepcjami; jej stawką jest rzeczywistość, przy czym przywilej nazywania świata należy oddać ideologiom uzasadniającym ucisk, nierówność, cierpienie” (s. 356).

Książka pisana jest ładnym, często metaforycznym językiem, czego niewielkie próbki w formie cytatów zawiera niniejsza recenzja. Dokonując interpretacji tekstów zgodnie z założeniami hermeneutyki, Autorka stwarza przestrzeń dla znaczeń dopisanych do tego dyskursu przez czytelniczkę lub czytelnika, co podnosi walory lektury. Przyjmując taką postawę badawczą, Autorka nie zawłaszcza cytowanych poglądów, choć nie ukrywa też swoich

własnych. Z tego powodu książka stanowi również przykład dobrego warsztatu metodologicznego, ukierunkowanego na wydobywanie sensów i znaczeń z intertekstualnej przestrzeni. Szumlewicz, zestawiając teksty ze sobą, dowodzi ich spójności lub sprzeczności, ale w kwestiach spornych nie waha się opowiedzieć wyraźnie po którejś ze stron. Mamy więc do czynienia z żywym dyskursem współczesnej badaczki z dziełami historycznymi, klasycznymi dla dyscypliny. O takie nowe odczytywanie przez pedagogów dzieł odstawionych na biblioteczne półki upomina się Lech Witkowski, w wydanej niedawno monografii *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej*⁴. Autorka książki wykonała to zadanie.

Myślę, że Katarzynie Szumlewicz udało się również zrealizować powzięty zamysł „ukazania złożoności epoki nowoczesnej i zaopatrzenia czytelniczek i czytelników w rzetelną wiedzę na jej temat” (s. 380) w ciągle aktualnej, a nawet przybierającej na aktualności problematyce emancypacji. Opracowanie stanowi dla zainteresowanych pedagogów, nauczycieli, studentów rozsądny kompromis pomiędzy syntetycznym (co nie znaczy powierzchownym) historycznym opracowaniem problematyki emancypacji a studiami licznych tekstów źródłowych, przy czym zaciekawia nimi i budzi „zdrowy apetyt na więcej”. Może stanowić dobry wstęp do dalszych samodzielnych poszukiwań. Dlatego sama zainteresowana lekturą, polecam ją również innym. Dodatkową przyjemność sprawia obcowanie z książką starannie wydaną, elegancką i przyjemną w czytaniu czcionką, estetyczną edycją tekstu. Warto tę pozycję włączyć do własnej biblioteki. ■

⁴ Witkowski L. (2013), *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Kraków.

Między myśleniem a działaniem. O ewolucji anglosaskiej filozofii edukacji, Rafał Godoń, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012, ss. 240 (recenzja)

Sebastian Taboń

Warszawa, Polska

seba.tabol@gmail.com

Słowa kluczowe: działanie, filozofia, filozofia anglosaska, filozofia edukacji, myślenie

Monografia Rafała Godonia, adiunkta w Zakładzie Filozoficznych Podstaw Pedagogiki na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego, traktuje o współczesnej filozofii edukacji opisywanej z perspektywy anglosaskiej. W pracy brakuje doprecyzowania, co Autor rozumie przez termin „anglosaski”. Można się tego domyślić po spisie bibliografii, w której umieszczono wiele pozycji amerykańskich i angielskich – być może więc dla Godonia „anglosaski” to „angloamerykański”. Autor zastanawia się nad relacją między myśleniem, refleksją, namysłem filozoficznym a praktyką pedagogiczną. Ów namysł filozoficzny ma charakter analityczny i koncentruje się na procesie wychowania i kształcenia. Refleksja ta w pewnych partiach książki nabiera charakteru interpretacyjnego. Godoń poszukuje odpowiedzi na następujące pytania: czym jest obecnie namysł filozoficzny nad wychowaniem i kształceniem? Czy współczesna refleksja nad edukacją wydobywa rzeczywiste dylematy praktyki pedagogicznej? Czy

odzwierciedla złożoność doświadczeń pedagogicznych współczesnego człowieka? Odpowiedzi na wyżej postawione pytania Autor poszukuje w pracach takich filozofów edukacji (oczywiście anglosaskich) jak: Louis A. Reid, Richard S. Peters, Israel Scheffler, Gert Biesta, Paul Fairfield, Pádraig Hogan, Max van Manen, Nel Noddings oraz Paul Standish.

Recenzowana praca składa się z czterech rozdziałów oraz zakończenia, gdzie analizowana jest oryginalność anglosaskiej filozofii edukacji. W rozdziale pierwszym, wprowadzającym (s. 21–58), poświęconym zagadnieniu problematyczności filozofii edukacji, Autor zauważa, że istnieje poważny problem z precyzyjnym zdefiniowaniem tego pojęcia przez pedagogów anglosaskich, nie daje jednak własnej propozycji w tym zakresie, lecz wyjaśnia konsekwencje umiejscowienia anglosaskiej filozofii edukacji między myśleniem a działaniem. Jednocześnie nadmienia w tej części pracy, że nie jest uzasadnione przekładanie tychże wyników interpretacyjnych na sytuację polskiej filozofii edukacji. Czytelnika może dziwić, że Autor zamiennie używa pojęć „filozofii edukacji” oraz „filozofii wychowania”. Wydaje się, że dla Godonia „edukacja” oraz „wychowanie” są terminami tożsamymi. Tytuł tego rozdziału brzmi: *Problematyczność filozofii edukacji*, gdy tymczasem zaraz na jego początku czytamy: „Dotychczasowe sposoby kształtowania się filozoficznych zainteresowań problematyką pedagogiczną nie doprowadziły do powstania kryteriów, które rozstrzygałyby, co oznacza akademickie zajmowanie się filozoficzną refleksją nad wychowaniem i kształceniem” (s. 21). Dlaczego Autor nie zastanawia się nad refleksją edukacji i kształceniem? Tytuł rozdziału odnosi się do edukacji, a nie wychowania. Wydaje się, że termin

Sebastian Taboń, dr, adiunkt WSP im. Janusza Korczaka w Warszawie, tłumacz z języka czeskiego.

„wychowanie” ma charakter bardziej ogólny, a edukacja w tym terminie się zawiera. Rozdział pierwszy jest kluczowy dla dalszych analiz, jakie czyni Autor, ponieważ poszukuje on w nim argumentów dla legitymizacji filozofii edukacji, jej prawomocności, by móc ją sensownie uprawiać. Przede wszystkim poszukiwane są podstawy myślenia człowieka, czego efektem jest uchwycenie sensu filozofii edukacji. Poza tym podejście filozoficzne do zagadnień pedagogicznych, edukacji jest szansą na pogłębienie ich rozumienia.

Rozdział drugi – *Filozofia edukacji i jej dziejowość* – nawiązuje do historii filozofii edukacji, którą Autor rozumie jako dzieje świadomości filozoficznej pedagogów oraz historię etycznej dojrzałości myślicieli badających proces wychowania. Godoń stara się ukazać sens uprawiania filozofii edukacji, stosując przy tym perspektywę historyczną. Jednakże informuje czytelników, że owej historyczności nie można pojmować jako permanentnie powracającego pytania, na które nie odpowiedziało poprzednie pokolenie. Istotą podejścia historycznego będzie włączenie się w dyskusję myślicieli, która toczy się od wielu lat, oraz poszerzenie swojego horyzontu rozumienia rzeczywistości. Historia filozofii edukacji to nie dzieje problemów w niej rozpatrywanych (s. 62). W tej części pracy Godoń przedstawia ważny postulat, aby między filozofami a pedagogami doszło do merytorycznego zbliżenia i połączenia obszarów ich humanistycznych zainteresowań (s. 63). Istotne jest również to, aby filozof edukacji wyraził sformułował problemy pedagogiczne, ponieważ owa wyrazistość gwarantuje doniosłość i wnikliwość dokonań badawczych. Filozof edukacji nie może także, zdaniem Autora, ograniczać swych filozoficznych zainteresowań do obszaru pedagogiki. W swych analizach powinien uwzględniać tło, które wpływa na znaczenie interpretowanego zagadnienia, ponieważ zrozumienie tła i jego usytuowanie jest warunkiem prawomocnej interpretacji.

W rozdziale tym czytelnik przeczyta na temat starań anglosaskich filozofów edukacji o zinstytucjonalizowanie filozofii edukacji. Ponadto proces instytucjonalizacji został ukazany w oparciu o analizę trzech wybranych stanowisk, które w sposób zdecydowany wpłynęły na ukształtowanie się filozofii edukacji. Szczególną uwagę Autor poświęcił analitycznemu podejściu filozoficznemu w anglosaskiej myśli pedagogicznej. Tę część pracy zamyka ważna myśl, którą Autor wyraził następująco: „Historyczność filozofii edukacji wyznacza ważne tło do rozważań, dotyczących filozoficznej refleksji nad wychowaniem i kształceniem” (s. 117). Zaletą uprawianej filozofii edukacji jest jej otwartość na różne spojrzenia na rzeczywistość pedagogiczną. Ponadto w ciągu wielu lat poszerzył się znacznie obszar badań filozofii edukacji oraz sposobów analizowania rzeczywistości pedagogicznej.

Kolejny rozdział, *Badawcze horyzonty filozofii edukacji*, ukazuje anglosaską filozofię edukacji w sposób syntetyczny. Dowiadujemy się o staraniach tejże filozofii nadania swojemu przedmiotowi badań logiki poznania naukowego. Ukazane zostały także badawcze horyzonty filozofii edukacji. Autor jest zdania, że w tej części pracy należy postawić następujące pytania: co oznacza filozofia edukacji jako dyscyplina badań? Czym charakteryzują się jej badania? W jaki sposób filozofia jest uprawiana (s. 119–120)? Przez cały trzeci rozdział Godoń poszukuje odpowiedzi na te trzy fundamentalne pytania, istotne z punktu widzenia uzasadnienia naukowego analizowanej dyscypliny. Ta część zawiera także opis sposobu uprawiania dziś filozofii edukacji jako podejścia badawczego. Autor wyróżnia dwa podejścia badawcze: „pierwsze zorganizowane jest wokół strategii poznawczych, drugie wokół strategii o charakterze praktycznym” (s. 123). Ponadto uważa on, że „badawcze nastawienie do zagadnień pedagogicznych wpływa na kondycję współczesnej filozofii edukacji” (s. 171). Analiza podejścia

poznawczego i praktycznego pozwala na uchwycenie różnorodności filozofii edukacji. Wyznacznikami filozofii edukacji są przedmiot badań oraz metoda. Współcześnie filozofia edukacji odwołuje się do idei interpretacji w perspektywie hermeneutycznej.

Ostatni rozdział pracy Godonia, *Interpretacyjny charakter filozofii edukacji*, został poświęcony analizie anglosaskiej filozofii edukacji z perspektywy hermeneutycznej. Autor uważa, że hermeneutyka filozoficzna ma największy wpływ na opracowywane koncepcje wychowania w filozofii edukacji. Perspektywa interpretacyjna jest w stanie nadać porządek oraz sens wywodom filozofii edukacji oraz tym odnoszącym się do koncepcji wychowania, jak również refleksji pedagogicznej. Hermeneutyczny namysł nad wychowaniem nie jest badawczo mniej ważnym sposobem uprawiania filozofii edukacji. Zdaniem Autora hermeneutyka na gruncie filozofii edukacji ma za zadanie przygotować podłoże do „odstąpienia integralnego wymiaru filozoficznych studiów nad edukacją” (s. 177). Wiele uwagi Godoń poświęcił doświadczeniu pedagogicznemu, analizowanemu z perspektywy hermeneutycznej. Doświadczenie jest wyjątkowym i cennym elementem życia, jednakże kieruje ono uwagę jedynie na problemy przeżywane. Ponadto sama hermeneutyka, zajmująca się interpretacją, żyje dzięki doświadczeniu. Natomiast samo doświadczenie jest treścią ludzkiego życia, która jest cenna dla każdego podmiotu. Autor w tej części pracy wiele miejsca poświęca interpretacji, którą analizuje z punktu widzenia wielu myślicieli anglosaskich oraz H. G. Gadamera.

Hermeneutyka filozoficzna jest w stanie uchwycić relację między teorią a praktyką. Umożliwia ona również dokonanie interesujących badawczo analiz odnoszących się do wychowania i kształcenia. Zdaniem Autora edukacji nie można przewidzieć i zaplanować z perspektywy hermeneutyki. Edukacja jest procesem nieprzewidywalnym, poddawanym interpretacji po jej dokonaniu się. Godoń jest

przekonany, że „perspektywa hermeneutyczna daje taki obraz doświadczenia pedagogicznego, w którym spójność myślenia i działania jest przejawem dialektycznej struktury rozumienia” (s. 204).

Myślenie i działanie wpływa na integralność myśli pedagogicznej w anglosaskiej filozofii edukacji. Taką tezę Autor recenzowanej monografii stawia w zakończeniu książki. Nie jest to jedyna teza, kolejna z nich to: „integralność myśli pedagogicznej nie różni się w zasadniczy sposób od spójności myśli filozoficznej” (s. 207). Ponadto filozofia edukacji jest otwarta na wszystkie koncepcje, które mają wartość merytoryczną. Jednakże filozofowie nie ograniczają swoich pytań tylko do zagadnień pedagogicznych – oddzielanie filozofii od pedagogiki nie służy rozwojowi obu dyscyplin.

Namysł nad edukacją i kształceniem powinien zbliżać pedagogów i filozofów, którzy mogą podjąć dialog na wspólnej płaszczyźnie, jaką może się stać filozofia edukacji. Najważniejsze jest to, aby ów dialog był poważny i merytorycznie uporządkowany, całkowicie pozbawiony aspektu personalnego i emocjonalnego. Autor starał się wykazać w monografii, że anglosaska filozofia edukacji charakteryzuje się właśnie takim dialogiem. Wielość i różnorodność głosów, biorących udział w dyskusji o edukacji, nie jest zagrożeniem dla filozofii edukacji (s. 222). Słowa: „Zadaniem filozofii edukacji jako formy myśli pedagogicznej nie jest wprowadzenie jakiegoś ostatecznego porządku w dyskurs o edukacji, lecz raczej nadanie sensu sprawom pedagogicznym” (s. 222), mogą sugerować, że myśl pedagogiczna, jeśli nie ma namysłu pedagogicznego, jest niepoważna. Jednak w końcowych akapitach Autor stwierdza, że nie ma znaczenia, czy na temat edukacji wypowiada się pedagog czy filozof – istotne jest to, czy ta myśl charakteryzuje się powagą, czyli odpowiednim sposobem traktowania świata i własnego życia, a edukacja bezsprzecznie stanowi element życia każdego człowieka oraz świata. ■

Filozofia Mrocznego Rycerza. Batman i filozofia, Mark D. White, Robert Arp (red.), Wydawnictwo Helion, Gliwice 2013, ss. 277 (recenzja)

Paweł Ciołkiewicz

Łódź, Polska

pciolkiewicz@gmail.com

Słowa kluczowe: kultura popularna, komiksy, superbohaterowie

*Oczywiście możliwe jest teoretyzowanie o państwie, sprawiedliwości i przemocy bez wprowadzania do dyskusji Batmana, ale jak powiedziałby Joker: Po co sobie tym zawracać głowę?*¹

Życie Batmana niewątpliwie obfituje w rozmaite rozterki natury filozoficznej. Już od niemal siedemdziesięciu pięciu lat Bruce Wayne próbuje poradzić sobie z traumą, jaką była dla niego śmierć rodziców, którzy zginęli w wyniku napadu rabunkowego. Kilkuletni Bruce, który wówczas cudem uniknął śmierci, płacząc nad ciałami swoich rodziców, złożył obietnicę, że nie spocznie, dopóki nie pokona zła odpowiedzialnego za ich śmierć. W konsekwencji tej obietnicy w jego życiu liczy się tylko nieustająca walka z przybierającym różne formy złem. Brutalna krucjata „zamaskowanego krzyżowca” naraża go na nieustanne dylematy moralne, które

¹ Spanakos T. (2013), *Rządy w Gotham* [in:] White M.D., Arp R. (ed.), *Batman i filozofia*, Wydawnictwo Helion, Gliwice, p. 75.

Paweł Ciołkiewicz, dr, socjolog zajmujący się analizą dyskursu i socjologią mediów. Obecnie prowadzi badania dotyczące kultury popularnej.

zazwyczaj nie mają jednoznacznego rozwiązania. W opowieściach z jego udziałem granica pomiędzy dobrem i złem, prawem i bezprawiem, porządkiem i anarchią, rozsądkiem i szaleństwem niemal nigdy nie jest wyraźna. Nie do końca jednoznaczny jest nawet stan psychiczny samego Batmana (w końcu walka z przestępczością prowadzona pod osłoną nocy w masce nietoperza, pelerynie i rajtuzach daleka jest od potocznego wyobrażenia o tym, na czym powinna polegać racjonalna działalność)². To właśnie z powodu tych dylematów przetwarzanych w niezliczonych opowieściach ten obszar popkultury, w którym niepodzielną władzę sprawuje „mroczny rycerz”, stanowi niezwykle ciekawe pole analiz i interpretacji.

Podwójne życie, które prowadzi Bruce Wayne – za dnia milioner, playboy i filantrop, nocą „zamaskowany krzyżowiec” wytrwale walczący o sprawiedliwość – dla niejednego filozofa, socjologa czy psychologa stało się ciekawym przedmiotem analiz i badań³. W ostatnim czasie także na polskim rynku

² Analiza stroju Batmana oraz innych strojów superbohaterów stanowi temat osobny. Warto tylko zasygnalizować, że pod koniec lat trzydziestych, kiedy superbohaterowie masowo zaczęli pojawiać się w magazynach komiksowych w USA, ich wzorowane na kostiumach cyrkowych siłaczy i akrobatów stroje bardzo dobrze prezentowały się na pulpowym papierze, na jakim drukowane były ówczesne magazyny. Kiedy jednak przygody Batmana zaczęto przenosić na telewizyjne i kinowe ekrany, sprawy nieco się skomplikowały. Serial z lat sześćdziesiątych i jego kinowa kontynuacja z roku 1966, w której odtwórca roli Batmana Adam West biega w obcisłym kostiumie, z dzisiejszej perspektywy jest do przyjęcia tylko wtedy, jeżeli zdefiniuje się ją jako komedię, parodię czy pastisz (albo, używając modnego dziś określenia, jako dzieło campowe). Współczesny Batman w reżyserskiej wersji Christophera Nolana nosi bardziej atrakcyjną dla dzisiejszego widza epoki fetyszyzmu technologicznego czarną zbroję, wyprodukowaną z zastosowaniem nowoczesnych technologii militarnych (peleryna pozostała).

³ Wymienić można tu chociażby książki jednego z najbardziej znanych batmanologów Willa Brookera: Brooker W. (2001), *Batman Unmasked. Analyzing a Cultural Icon*, London et al.;

wydawniczym pojawiło się wiele publikacji dotyczących „mrocznego rycerza”. Wydawnictwo Egmont publikuje systematycznie kolejne komiksy z jego przygodami⁴, czasopismo „Zeszyty Komiksowe” poświęca mu cały numer⁵, w internecie można znaleźć wiele portali dedykowanych Batmanowi⁶ i ciągle pojawiają się nowe⁷. Za przejaw tej mody można także uznać książkę zawierającą próbę filozoficznej analizy najważniejszych aspektów życia „człowieka-nietoperza”: *Batman i filozofia*. Jest to pozycja, która miała swoją premierę na rynku amerykańskim w roku 2008 jako część cyklu poświęconego filozoficznym analizom kultury popularnej⁸. Na tę serię zatytułowaną „The Blackwell Philosophy and Pop Culture Series” składa się kilkadziesiąt książek zawierających analizę różnych fenomenów kultury popularnej (m.in. *South Park*, *Gra o tron*, *Żywe trupy*, *Harry Potter*, *Doktor House*, *Hobbit* i wiele innych)⁹.

Nawiasem mówiąc, te książki stanowią jedynie wierzchołek góry lodowej. Naukowe i popularnonaukowe publikacje na temat komiksowych

superbohaterów pojawiają się za oceanem z częstotliwością niewiele tylko ustępującą częstotliwości publikowania kolejnych komiksowych magazynów. Zajmowanie się przez poważnych naukowców analizowaniem opowieści o superbohaterach jest tam na porządku dziennym. Warto wspomnieć, że jeden z redaktorów recenzowanej publikacji ma na koncie zarówno autorstwo książek poświęconych etyce Kanta, jak i redagowanie filozoficznych książek poświęconych takim ikonom popkultury jak: Superman, Iron-Man, The Avengers czy Watchmen¹⁰. W polskich realiach (nie tylko naukowych) zajmowanie się postaciami z komiksów uchodzi – niestety – za działalność nieco ekstrawagancką, a czasami nawet kontrowersyjną. Można zatem oczekiwać, że książka *Batman i filozofia* nie będzie miała łatwo na polskim rynku księgarskim.

Pomimo obserwowanej w ostatnich latach popularności opowieści superbohaterskich w ogóle i opowieści o Batmanie w szczególności (w dużym stopniu za sprawą epickiej trylogii w reżyserii Christophera Nolana), może się okazać, że ta lektura nie znajdzie zbyt szerokiej publiczności. Z jednej bowiem strony – przez osoby zajmujące się filozofią – może być uznana za książkę mało poważną i niewnoszącą nic nowego do wiedzy filozoficznej (oczywiście pod warunkiem, że osoby zajmujące się filozofią w ogóle do tej książki zajrzą). W najlepszym wypadku można się spodziewać uznania tej książki za niezłą literaturę (bardzo) dodatkową dla studentów pierwszego roku filozofii (albo innych kierunków humanistycznych, których studenci głowią się nad tym, po co im w ogóle przedmiot wprowadzenie do filozofii). Z drugiej strony zaś – wśród fanów komiksowych superbohaterów –

Brooker W. (2012), *Hunting the Dark Knight: Twenty-First Century Batman*, London.

⁴ Daniel T. (2012), *Detective Comics*, vol. 1: *Oblicza śmierci*, Warszawa; Snyder S., Capullo G. (2012), *Batman. Trybunał Sów*, Warszawa.

⁵ „Zeszyty Komiksowe”, no. 15, „Batman”, kwiecień 2013.

⁶ *BatCave* [strona internetowa], [online], [dostęp: 22.09.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.batcave.com.pl>.

⁷ *Gotham w deszczu* [strona internetowa], [online], [dostęp: 22.09.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.gothamwdeszczu.com.pl>.

⁸ White M.D., Arp R. (ed.) (2008), *Batman and Philosophy: The Dark Knight of the Soul*, Hoboken, New Jersey. Na marginesie warto odnotować, że ostatnio ukazała się książka opisująca postać Batmana z perspektywy psychologicznej: Langley T. (2012), *Batman and Psychology: A Dark and Stormy Knight*, John Hoboken, New Jersey.

⁹ Wykaz publikowanych w ramach serii książek znajduje się na tej stronie: *The Blackwell Philosophy and Pop Culture Series* (s.a.) [online], [dostęp: 16.06.2013]. Dostępny w internecie: <http://eu.wiley.com/WileyCDA/Section/id-324354.html?sort=DATE&sortDirection=DESC&page=1>.

¹⁰ Z dorobkiem naukowym Marka D. White'a można zapoznać się na stronie: *Mark D. White* (s.a.) [online], [dostęp: 11.06.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.psychologytoday.com/experts/mark-d-white-phd>.

może być odebrana jako zbyt poważna, a może nawet pretensjonalna i niepotrzebna szanującemu się geekowi, który jest w stanie (nawet wyrwany z głębokiego snu około północy) odpowiedzieć na każde pytanie dotyczące najmniej znanego szczegółu z historii Batmana¹¹. Ze strony fanów i znawców komiksu można również spodziewać się zarzutów dotyczących powierzchowności filozoficznych analiz¹². Do tych zagadnień wracam w zakończeniu niniejszego tekstu.

Mając nadzieję, że te prognozy się jednak nie sprawdzą, chciałbym zwrócić uwagę na kilka aspektów tej publikacji, które sprawiają, że należy uznać ją za wartościową lekturę o dużym potencjale dydaktycznym oraz komunikacyjnym (wyjaśniam to w dalszej części tekstu). Na wstępie omawiam skrótowo zawartość całej książki. Następnie w sposób bardziej szczegółowy odnoszę się do tych jej fragmentów, które wydają się wyjątkowo interesujące z socjologicznego i pedagogicznego punktu widzenia. W trzeciej części prezentuję ogólne uwagi i komentarze dotyczące publikacji.

Książka składa się z sześciu bloków tematycznych podejmujących rozmaite zagadnienia filozoficzne i odnoszących je do fikcyjnego świata, w którym żyje i działa Batman (a także zastępinnych bohaterów). Dwadzieścia dwa teksty

¹¹ Zastrzeżenie dotyczące dużej liczby trudnych filozoficznych teorii wykorzystywanych do interpretacji postaci Batmana formułuje autor zasadniczo pozytywnej recenzji książki pt. *Mroczny rycerz bez maski. Poznaj prawdziwe oblicze Gotham City* (s.a.) [online], [dostęp: 14.06.2013]. Dostępny w internecie: <http://crafter.org.pl/mroczny-rycerz-bez-maski-poznaj-prawdziwe-oblicze-obroncy-gotham-city/>.

¹² Zarzuty dotyczące powierzchowności analiz i braku głębszej refleksji nad mitologią Batmana formułuje np. Michał Chudoliński: Chudoliński M. (2013), *Batman i filozofia. Mroczny rycerz nareszcie bez maski – recenzja* [online], [dostęp: 14.06.2013]. Dostępne w internecie: <http://paradoks.net.pl/read/20877>. Michał Jadcak z kolei zarzuca książce brak odkrywczych idei, przesadę oraz podejmowanie tematów, które nie są wystarczająco istotne: Jadcak M. (2013), *Recenzja Batmana i filozofii* [online], [dostęp: 14.06.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.gothamwdeszczu.com.pl/blog/filozofia-batmana-recenzja-ksiazki-batman-i-filozofia/>.

opublikowane w książce (łącznie z podziękowaniami i wstępem) napisało dwudziestu trzech autorów, zatem należy się spodziewać różnorodności tematycznej i stylistycznej. Pierwsza część, zatytułowana *Czy Mroczny Rycerz postępuje właściwie?*, zawiera trzy teksty opisujące etyczne wymiary działalności Batmana. Autorzy zadają m.in. pytania o to, czy zabicie Jokera – jednego z najgroźniejszych wrogów Batmana – byłoby słuszne z moralnego punktu widzenia; czy wykorzystywanie nastoletniego sieroty jako pomocnika w niezwykle ryzykownej walce z przestępczością jest czymś właściwym, i wreszcie, jak należy ocenić nienawiść, która stanowi główną siłę napędową dla Batmana. Filozoficznymi przewodnikami stają się tu m.in. Platon, Arystoteles, Immanuel Kant, John Stuart Mill czy Jeremy Bentham. W drugiej części, noszącej tytuł *Sprawiedliwość, prawo i porządek społeczny: gdzie tu miejsce dla Batmana?*, mieszczą się rozważania z pogranicza filozofii i socjologii. Trzy teksty, które się tu znajdują, poruszają problematykę filozoficznych podstaw porządku społecznego oraz zwracają uwagę na jego kruchość i umowność. Szczególnie poruszający jest tekst zawierający analizę zdarzeń, jakie rozegrały się w monumentalnym cyklu *No Man's Land*, i porównanie ich z rzeczywistym przebiegiem wypadków, jakie były następstwem powodzi w Nowym Orleanie (do tego tekstu wracam w dalszych częściach niniejszej recenzji). Z pomocą w zrozumieniu kwestii dotyczących prawa, rządów i porządku społecznego śpieszą tacy myśliciele jak Thomas Hobbes, Max Weber czy Fryderyk Nietzsche.

Trzecia część – *Pochodzenie i etyka: skąd wziął się Zamaskowany Krzyżowiec?* – porusza problem początków działalności Batmana. Ten często prezentowany w komiksach i filmach aspekt krukaty Batmana omawiany jest w trzech tekstach.

Pojawia się zatem kwestia obietnicy złożonej nieżyjącym rodzicom; rozważane jest zagadnienie dotyczące moralnej słuszności tego kroku i wreszcie postawione zostaje pytanie o to, czy Batman może służyć dziś jako przykład moralny. Wspomniane dylematy pomagają tu rozstrzygać tacy filozofowie jak Epikur czy Peter Singer. W części czwartej – *Kim jest Batman?* (czy to podchwytliwe pytanie?) – znajdujemy uwagi na temat tożsamości „mrocznego rycerza”. Mamy szansę prześledzić proces konstruowania tożsamości Batmana, który przebiegał na pograniczu dwóch światów: tego, w którym rządzi racjonalność, i tego, który jest domeną szaleństwa. Koncepcje Fryderyka Nietzschego i Michela Foucault pokazują, jak problematyczna jest granica dzieląca oba te światy (do tego wątku również wracam w dalszej części tekstu). Rozważania Ludwiga Wittgensteina rzucają natomiast nieco światła na kryzys tożsamości, który niejednokrotnie dawał się we znaki Batmanowi. W ostatnim, czwartym tekście zamieszczonym w tej części, przywołana zostaje koncepcja Thomasa Nagela, która pozwala zrozumieć kwestię zasadniczej nieprzekładalności ludzkich doświadczeń.

O zawartości części piątej jednoznacznie informuje nas jej tytuł: *Bycie nietoperzem z punktu widzenia egzystencjalizmu i taoizmu* (zresztą warto odnotować, że zapowiedź nie do końca jest zrealizowana, bowiem taoizm się tu nie pojawia). Trzy teksty umieszczone w tej części książki prezentują pewne aspekty życia Batmana z perspektywy wyznaczanej przez takich filozofów jak Søren Kierkegaard i Martin Heidegger. Poznajemy zatem zaproponowane przez Kierkegaarda rozróżnienie dwóch porządków etycznych: z jednej strony tego, który oparty jest na ideale nieskończonej sprawiedliwości, z drugiej zaś tego, który odwołuje się do

idei miłości, oddania i wierności. Reprezentantem pierwszego z tych porządków jest oczywiście Batman, drugi natomiast ucieleśnia Alfred – wierny lokaj i przyjaciel Bruce’a Wayne’a, który po śmierci jego rodziców również złożył obietnicę dotyczącą realizacji pewnej misji. Misja Alfreda – zazwyczaj pozostająca na drugim planie – polega na bezwarunkowej lojalności wobec Wayne’a. Innym zagadnieniem poruszonym w tej części jest kwestia sumienia i wolności Batmana.

W ostatniej części książki – zatytułowanej *Przyjaciel, ojciec, rywal...? Wiele ról Batmana* – znajdują się cztery teksty odnoszące się do rozmaitych relacji, w jakie uwikłany jest „mroczny rycerz”. Dowiadujemy się zatem, dlaczego Batman jest lepszy od Supermana i na czym polega ich „szorstka przyjaźń”. Poza tym – co może być szczególnie interesujące z pedagogicznego punktu widzenia – mamy okazję spojrzeć na relację pomiędzy Batmanem i Dickiem Graysonem (Robinem) z punktu widzenia dwóch wyobrażeń na temat edukacji moralnej. Arystotelesowska idea uczenia się od innych zestawiona zostaje z Kantowską ideą autonomii i samodzielności w celu znalezienia czegoś w rodzaju złotego środka pomiędzy tymi wyobrażeniami.

Całość zamyka wywiad z Bat Tzu, stanowiący próbę spojrzenia na życie Batmana z taoistycznego punktu widzenia. Wywiad z fikcyjną postacią (Alfred) podszywającą się pod inną fikcyjną postać (Bat Tzu), inspirowaną z kolei postacią, której prawdziwe istnienie nigdy nie zostało potwierdzone (Lao Tzu), jest ciekawym zabiegiem stylistycznym, który pozwala spojrzeć na całość zawartych w książce rozważań z należytą im mieszkanką dystansu i powagi. Co więcej, ten zabieg zyskuje dodatkowe znaczenie, jeżeli weźmie się pod uwagę specyfikę współczesnej kultury,

w której coraz trudniej dostrzec granicę pomiędzy rzeczywistością a fikcją (do tego wątku wracam w zakończeniu niniejszego tekstu).

Powyższa charakterystyka stanowi tylko ogólny zarys zawartości książki. Z uwagi na to, że nie ma tu miejsca na szczegółowe omawianie wszystkich poruszanych w niej zagadnień, chciałbym skupić się – jak sygnalizowałem to powyżej – na wybranych wątkach. W dalszej części tekstu najpierw omawiam problematykę ulotnego charakteru porządku społecznego, a następnie odnoszę się do kwestii związanych z konstruowaniem tożsamości. Zagadnienia te wiążą się ściśle z obecną we współczesnej socjologii problematyką konstrukcyjnego charakteru rzeczywistości, która jawi się tu jako coś kruchego i ulotnego zarówno w wymiarze społecznym (gdy chodzi o ustanowienie i utrzymanie ładu społecznego), jak i indywidualnym (gdy chodzi o wypracowanie jednostkowej tożsamości).

Zacznijmy zatem od uwag na temat specyfiki porządku społecznego. Brett Chandler Patterson w tekście *Ziemia niczyja: porządek społeczny w Gotham City i Nowym Orleanie* omawia zagadnienia dotyczące specyfiki reguł, na których opiera się życie społeczne. Snując analogie pomiędzy Gotham City, spustoszoną przez trzęsienie ziemi, i Nowym Orleanem, zniszczonym przez huragan Katrina (i jego konsekwencje w postaci powodzi), autor zastanawia się nad tym, w jaki sposób tego typu zdarzenia obnażają kruchość i ulotny charakter porządku społecznego. Sprawnie poruszając się pomiędzy analizą *Lewiatana* Thomasa Hobbesa, opisem epickiego crossoveru *Batman: No man's Land*¹³ oraz refleksjami na temat zdarzeń,

jakie rozgrywały się w Nowym Orleanie, autor prezentuje niezwykle sugestywny obraz zagrożeń dla porządku społecznego, który na co dzień funkcjonuje dzięki temu, że jest uznawany za coś oczywistego. Jednak w sytuacjach kryzysowych równie oczywiste może być załamanie się tego porządku. W przypadku Gotham City tym czynnikiem było trzęsienie ziemi, które doprowadziło do tak ogromnych zniszczeń, że z punktu widzenia władz jedynym racjonalnym rozwiązaniem okazało się zamknięcie miasta – prezydent za zgodą Kongresu podejmuje decyzję o odcięciu Gotham od reszty kraju. Mieszkańcy dostają 48 godzin na ewakuację. Po upływie tego czasu wszystkie mosty łączące miasto z resztą kraju zostają wysadzone w powietrze, miasto zostaje otoczone blokadami, a szczelności granic zaczyna pilnować wojsko. W ten właśnie sposób Gotham staje się tytułową ziemią niczyją i powstaje przestrzeń do snucia komiksowej opowieści o tym, co dzieje się z porządkiem społecznym w tak ekstremalnych warunkach.

Analiza tej opowieści jest obramowana odwołaniami do klasycznych rozważań Hobbesa na temat „wojny wszystkich ze wszystkimi” oraz nawiązaniami do analogicznych (do pewnego stopnia) zdarzeń, które rzeczywiście rozegrały się w 2005 roku w Nowym Orleanie. Zarówno w Gotham City (w sposób odpowiedni do gatunku, jakim jest komiks superbohaterski), jak i w Nowym Orleanie (informacje na ten temat czerpiemy z kolei głównie z lubiących sensacyjne newsy mediów) obowiązywać zaczął „stan naturalny” tak opisywany przez Hobbesa: „Jest więc oczywiste,

¹³ *No Man's Land* to seria, której odcinki były drukowane na łamach różnych magazynów komiksowych wydawanych przez DC Comics („Batman”, „Detective Comics”, „Catwoman”, „Nightwing”) przez cały rok 1999. Następnie poszczególne odcinki tej historii

zebrano w pięciu tomach wydania zbiorczego *Batman: No Man's Land* (na marginesie warto odnotować, że każdy z tych tomów liczył średnio 500 stron). Trzeba także zaznaczyć, że niektóre wątki tej opowieści zostały wykorzystane przez Christophera Nolana w trzeciej części jego trylogii *Dark Knight Rises*.

że kiedy ludzie żyją, nie mając nad sobą mocy, która by ich wszystkich trzymała w strachu, to znajdują się w stanie wojny, jak gdyby każdy był w wojnie z każdym innym”¹⁴. Konsekwencje tych zdarzeń wkraczają we wszystkie obszary życia i sprawiają, że granica pomiędzy dobrem i złem oraz pomiędzy pozytywnymi i negatywnymi bohaterami staje się bardzo płynna. Ze społecznego punktu widzenia dobrym może być ten, kto w tym coraz trudniejszym do zniesienia chaosie wprowadzi tak potrzebny wszystkim porządek (do tej pory niedoceniany, bo zawsze obecny). Jak pokazują te dwa przykłady (a także zapewne wiele innych, które można byłoby tu przywołać), środki, za pomocą których ten porządek jest wprowadzany, bardzo często schodzą na drugi plan, co sprawia, że nawet postać do tej pory uważana za jednoznacznie złą może zyskać popularność w oczach społeczeństwa. Jak pokazuje Patterson, mieszkańcy Gotham i mieszkańcy Nowego Orleanu powrócili do pewnych wariantów Hobbesowskiego stanu naturalnego, w którym jedyną nadzieję zaczęto upatrywać w silnej władzy, która znów zrobi porządek (niezwykle ciekawe z tego punktu widzenia jest spostrzeżenie autora, że jedną z pierwszych instytucji, jakie przywrócono do działania w Nowym Orleanie, było prowizoryczne więzienie).

Innym wariantem rozważań dotyczących płynnej granicy pomiędzy ładem a chaosem w wymiarze społecznym są refleksje na temat również płynnej granicy pomiędzy racjonalnością a szaleństwem, czyli – jak można powiedzieć – pomiędzy ładem i chaosem w wymiarze indywidualnym. Sara K. Donovan oraz Nicholas P. Richardson w tekście *Pod maską: każdy może zostać Batma-*

nem, odwołując się do filozoficznych koncepcji Fryderyka Nietzschego oraz Michela Foucault, opisują konstruowanie tożsamości Batmana przez Bruce’a Wayne’a jako złożony proces polegający na nieustannym definiowaniu i redefiniowaniu siebie w trakcie podejmowania różnych działań. Na podstawie trzech (uznawanych za wybitne) powieści graficznych z udziałem Batmana autorzy pokazują, jak kruchym konstruktem jest tworzona przez niego tożsamość.

W komiksie *Batman: Year One* widzimy kluczowe momenty narodzin Batmana – jest to po pierwsze moment, w którym Bruce Wayne jako dziecko traci rodziców i poprzysięga zemstę, oraz – po drugie – moment, gdy dorosły już człowiek, zniechęcony niepowodzeniami w walce z przestępczością, szuka jakiejś inspiracji oraz klucza, który pozwoliłby nadać sens oraz skuteczność jego działaniom. Gdy przez okno do pokoju wpada nietoperz, przychodzi olśnienie – nietoperz ma się stać symbolem walki, źródłem dojmującego strachu u jego wrogów oraz gwarancją skuteczności działań. Dalsze poczynania Wayne’a stają się podstawą konstruowania tożsamości Batmana – skuteczność tych działań wzmacnia konstruowaną tożsamość, a ta, nabierając kształtów, utwierdza Wayne’a w przekonaniu o słuszności podejmowanych działań. O ile *Year One* jest historią o początkach Batmana, o tyle w *Dark Knight Returns* kluczową rolę odgrywa ten moment w procesie konstruowania tożsamości, który wiąże się – można powiedzieć – z jesienią życia Bruce’a Wayne’a. Przebywający od kilku lat na emeryturze Batman odczuwa coraz większą pustkę i traci sens życia. W momencie najgłębszego kryzysu postanawia wrócić do dawnego życia – zakłada maskę i pelerynę, by w burzową noc zacząć od nowa swoją krucjatę. Tym razem

¹⁴ Hobbes T. (2009), *Lewiatan, czyli materia i forma władzy państwa kościelnego i świeckiego*, Warszawa, p. 206–207.

ma on przeciwko sobie nie tylko przestępców, ale także polityków, media i rozmaitych medialnych ekspertów, którzy przekonują, że działania Batmana w gruncie rzeczy niczym nie różnią się od działalności przestępców. Pomimo skrajnie niesprzyjających okoliczności Wayne odnajduje równowagę właśnie w roli Batmana, który staje się wrogiem publicznym numerem jeden, a nie w roli podstarzałego milionera, który mógłby przecież wieść wygodne życie. Pomiędzy tymi dwoma skrajnymi punktami rozciąga się obszar, w którym niekończący się proces tworzenia tożsamości napotyka szereg problemów. Na podstawie komiksu *Arkham Asylum* autorzy analizują istotną w komiksach o Batmanie problematykę wzajemnych relacji pomiędzy szaleństwem a zdrowiem psychicznym¹⁵. Odwołując się do rozważań Michela Foucault, autorzy sygnalizują konstrukcyjny charakter obu tych zjawisk. Definiowanie szaleństwa i wskazywanie tych, którzy są szaleńcami, z punktu widzenia francuskiego filozofa zawsze jest przejawem dyskursu władzy, który ustalając te granice, chce decydować o kształcie życia społecznego poprzez ustanawianie obszarów wykluczenia¹⁶. *Arkham Asylum* jest dziełem, w którym obiektywny charakter szaleństwa Jokera i zdrowia psychicznego Batmana jest kwestionowany – okazuje się mianowicie, że etykieta „szalonego” nadawana jest na mocy społecznej definicji szaleństwa¹⁷.

¹⁵ Tytuł tego komiksu odnosi się do nazwy zakładu dla psychicznie chorych, w którym przetrzymywani są złoczyńcy pokroju Jokera.

¹⁶ Problematyka szaleństwa i wykluczenia często pojawiała się w jego twórczości, ale najobszerniejszy wykład na ten temat znajduje się w: Foucault M. (1987), *Historia szaleństwa w dobie klasycyzmu*, Warszawa.

¹⁷ Ten aspekt konstrukcyjnego charakteru choroby psychicznej i trwałości etykiet z nią związanych pokazał David Rosenhan w swoim eksperymencie, w którym zdrowi ludzie zostali przyjęci do szpitali psychiatrycznych tylko na podstawie wyrecytowanego

W obu omówionych powyżej wątkach daje o sobie znać interesująca właściwość świata społecznego. Ład – zarówno w wymiarze społecznym, jak i indywidualnym – w ramach którego żyjemy, nie jest mianowicie czymś gotowym, trwałym i oczywistym. Zarówno porządek społeczny, jak i indywidualną tożsamość jednostki warto rozpatrywać raczej jako niekończące się procesy. Reguły i normy społeczne, które rządzą zachowaniem ludzi każdego dnia, nie są z tego punktu widzenia czymś obiektywnym i zewnętrznym wobec działających jednostek, ale są efektem codziennej pracy interakcyjnej podejmowanej przez komunikujące się podmioty. To samo dotyczy tożsamości indywidualnej – nie jest ona czymś danym raz na zawsze, gotowym i niezmiennym, lecz stanowi raczej swego rodzaju projekt, który jest nieustannie w trakcie realizacji. To jednostki same określają siebie w ramach codziennych działań, a na podstawie ich rezultatów potwierdzają lub modyfikują te autodefinicje. Powyższe twierdzenia nie są rzeczą jasną czymś nowym w naukach społecznych, ale wydaje się, że względnie nowe i na pewno wartościowe jest wykorzystywanie jednej z ikon współczesnej popkultury jako ilustracji tych zagadnień. Co więcej, na pewno czymś wartościowym byłoby – dokonane przez czytelnika zaintrygowanego pomysłami autorów książki – podjęcie samodzielnej refleksji na temat tych kwestii oraz odniesienie ich do innych obszarów współczesnej popkultury.

W ten sposób przechodzimy do trzeciej części niniejszego tekstu, czyli do prezentacji kilku ogólnych uwag i komentarzy dotyczących książki.

zestawu objawów i byli w tych szpitalach leczeni pomimo tego, że podczas pobytu nie zdradzali żadnych objawów choroby; vide: Rosenhan D. (1978), *O ludziach normalnych w nienormalnym otoczeniu* [in:] Jankowski K. (ed.), *Przełom w psychologii*, Warszawa.

Zapewne każdy, kto poważnie potraktuje tę lekturę, stwierdzi, że stanowi ona zaledwie pierwszy krok na drodze do poznawania kolejnych aspektów kultury popularnej oraz filozofii. Z jednej strony bowiem niewątpliwie warto sięgnąć do tych tekstów filozoficznych, które nas zaintrygują, i podjąć próbę wykorzystania ich jako narzędzia analizy batmanowskiego uniwersum, żeby przekonać się, co jeszcze cytowani autorzy mają do zaoferowania. Z drugiej strony ważnym uzupełnieniem lektury powinno być zapoznanie się choć z częścią przywoływanych w książce komiksów (oraz filmów) z przygodami Batmana. Jak się zdaje, kluczową rolę odgrywa tu kilka sztandarowych opowieści, od których należałoby rozpocząć swoją przygodę z „mrocznym rycerzem” (np. *Dark Knight Returns*, *Batman: Year One*, *Arkham Asylum*, *No Man's Land*)¹⁸. Krótko mówiąc, książka ta jest skierowana do dwóch grup czytelników: pierwszą możemy nazwać roboczo „filozofami” (używam tej kategorii dla opisanego osób zawodowo i niezawodowo zajmujących się i zainteresowanych filozofią), drugą zaś „komiksarzami” (do tej grupy z kolei zaliczam wszystkich miłośników komiksu – nie tylko superbohaterskiego). Przedstawiciele pierwszej grupy być może zainteresują się komiksami, a ci należący do grupy drugiej być może znajdą dla siebie coś ciekawego w obszarze rozważań filozoficznych.

W tak zaprojektowanej książce rzecz jasna konieczne były pewne uproszczenia i skróty – odnoszące się zarówno do prezentowania niezwykle przecież złożonych arcydzieł filozofii, jak i do omawiania ważnych dzieł komiksowych, które wbrew stereotypowym wyobrażeniom również niosą ze sobą złożone treści. Trudno jednak utrzymywać,

że ta cecha stanowi mankament książki. Można oczywiście ubolewać, że poziom niektórych tekstów jest niski, rozważania są powierzchowne (takie ubolewania znaleźć można w niektórych recenzjach tej książki), ale chyba zamiast tego warto byłoby te fragmenty potraktować jako punkt wyjścia do dalszych, bardziej pogłębionych analiz. Niewątpliwie rację ma Michał Chudoliński (jego recenzję przywoływałem na początku tego tekstu), który uważa, że osoby czytane w dziełach przywoływanych filozofów odbiorą książkę jako powierzchowną, schematyczną i niewystarczającą poważną prezentację idei filozoficznych, ale wydaje mi się, że akurat dla tych osób książka ma inną ofertę – może mianowicie wskazać te obszary we współczesnym komiksie superbohaterskim, w ramach których można zrobić użytek z przywoływanych dzieł. Być może osoby zajmujące się filozofią zechcą po lekturze tej książki bardziej przychylnym okiem spojrzeć na to medium, które – nie wiedzieć czemu – ma u nas ciągle status czegoś niepoważnego i banalnego, nawet jak na standardy kultury popularnej.

Jako książka popularnonaukowa *Batman i filozofia* niewątpliwie doskonale realizuje pewne cele dydaktyczne i popularyzatorskie. Nie bez znaczenia jest w tym przypadku to, że jest ona napisana w ciekawy sposób, sporo w niej specyficznego poczucia humoru i interesujących tropów interpretacyjnych. Dzięki temu widoczny staje się jeszcze jeden wymiar tej publikacji – można ją rozpatrywać mianowicie jako pierwszy krok w kierunku wypracowania zasad efektywnej komunikacji, czyli konstruktywnej wymiany myśli, idei, poglądów pomiędzy środowiskiem naukowym i fanowskim. Nawet jeżeli przedstawiciele obu grup uznają język książki za nieodpowiedni (dla jednych zbyt lekki i żartobliwy, dla drugich

¹⁸ Poza ostatnim tytułem wszystkie pozostałe są dostępne w polskich wydaniach.

zbyt ciężki i poważny), to nie sposób nie docenić wysiłku włożonego przez autorów w wypracowanie takiego języka, który pasowałby zarówno do specyficznego przedmiotu analizy, jak i do perspektyw teoretycznych wykorzystywanych w tych analizach¹⁹.

Nawiązując na zakończenie do słów, które posłużyły jako motto niniejszego tekstu, należałoby powiedzieć, że zajmowanie się analizą fikcyjnych światów kreowanych przez współczesną kulturę popularną (ze szczególnym uwzględnieniem uniwersum, w którym działa Batman) jest równie sensowne, jak zajmowanie się badaniem światów – być może w równym stopniu fikcyjnych – kreowanych przez współczesne media czy też wyłaniających się z niektórych rozważań naukowych. Przekonanie większości socjologów, pedagogów czy medioznawców, że zajmują się rzeczywistością różniącą się zasadniczo od fikcji (np. tej kreowanej przez twórców komiksów czy też filmów) oparte jest raczej na zestawie milcząco przyjmowanych założeń na temat oczywistego i obiektywnego charakteru otaczającego nas świata. Z radykalnego punktu widzenia reprezentowanego np. przez Jeana Baudrillarda można byłoby jednak powiedzieć, że żyjemy dziś w otoczeniu symulaków, czyli elektronicznie generowanych i powielanych kopii, które dawno już utraciły jakikolwiek związek z rzeczywistością (czyli z własnymi oryginałami). Co więcej, owe symulakry są nieustannie produkowane i reprodukowane dzięki entuzjastycznemu zaangażowaniu rozmaitych ekspertów i publicystów, ochoczo komentujących

na potrzeby mediów różne „fakty”. Te komentarze i interpretacje następnie stają się przedmiotem dalszych interpretacji i komentarzy medialnych. Ten niekończący się proces wytwarzania informacji sprawia, że następuje coś, co Baudrillard nazwał „implozją sensu” – współczesna kultura generująca nadmiar informacji, z których nic nie wynika, zostaje nimi przygnieciona. To, co miało być atutem współczesnej kultury, prowadzi do jej zniszczenia. Człowiek żyjący w takim świecie nie ma dostępu do rzeczywistości, lecz skazany jest na funkcjonowanie w tzw. hiperrzeczywistości – generowanej przez media feerii fikcyjnych obrazów, wizerunków, symboli i informacji, które są jednak uznawane zazwyczaj za wierny opis rzeczywistości²⁰.

Moim zdaniem komiksy (także komiksy o Batmanie) przy odpowiednio krytycznym podejściu mogą być źródłem – zaryzykujemy radykalną tezę – znacznie bardziej wartościowej wiedzy o rzeczywistości niż np. informacje oferowane przez współczesne media czy rezultaty niektórych badań realizowanych na gruncie nauk społecznych. Batman być może jest tylko postacią z komiksu, ale szczegółowa i wnikliwa analiza przeobrażeń tej postaci zachodzących na przestrzeni ostatnich siedemdziesięciu pięciu lat może nie tylko być źródłem ogromnej satysfakcji, ale także pozwolić na sformułowanie wartościowych wniosków dotyczących współczesnej kultury. ■

¹⁹ Odwołując się do kategorii wypracowanej w zupełnie innym kontekście i dotyczącej odmiennych zagadnień, można powiedzieć, że mamy tu do czynienia z czymś w rodzaju „pracy pośredniczącej”; cf. Czyżewski M. (2006), *Dyskursy pro- i antyeuropejskie. Polaryzacja i „praca pośrednicząca”*. (Zarys problematyki badawczej) [in:] Horolets A. (ed.), *Europa w polskich dyskursach*, Toruń.

²⁰ Baudrillard J. (2005), *Symulakry i symulacja*, Warszawa.

The Notes from World Congress of Philosophy

Olga Gomilko

Kyiv, Ukraine

olga.gomilko@gmail.com

Iryna Predborska

Kyiv, Ukraine

irinapre52@yahoo.com

Keywords: philosophy, humanity, congress, Greek Philosophy, Plato, Aristotle, education, FISP

23rd World Congress of Philosophy is a significant cultural and scientific event of the year. It was held in August, 2013 in Athens, the conference location has a symbolical meaning for the Congress, as the year 2013 marks 2400 years since founding of Plato's Academy. The Congress is organized every five years by the International Federation of Philosophical Societies (FISP). It is the highest non-governmental world organization for philosophy. It was established in 1948. Its main goal is contributing directly to the development of professional relations between philosophers

Olga Gomilko, Professor of H.S. Skovoroda Institute of Philosophy (National Academy of Sciences of Ukraine)

Iryna Predborska, Professor of Institute of Higher Education (National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine)

of all countries. The President of FISP is elected at the Congress every five years. Professor Dermot Moran as one of most distinguished Irish philosophers who has been elected as the new President in Athens.

3200 philosophers from all over the world came to the capital of Greece. The theme of the Congress "Philosophy as Inquiry and Way of Life", emphasizing both theory and practice, was developed in the four plenary sessions, seven symposia and 75 sections. One of its main tasks ("to inquire into the world's philosophical traditions and compare them in terms of their diverse contributions and possible mutual cross-fertilization") has been implemented at the sections devoted to philosophical traditions in Latin America, Africa, Asia and Pacific, Latin and North America, Europe, Indian, Jewish, and Russian philosophies etc., at the round tables ("Cross Currents through Translation: Dialogues between Japanese and Continental Philosophy", "China and Greece – Two Civilizations in Cultural Dialogue", "The Interaction of Catholic Philosophy and Taiwanese Culture"). The lecture by the Japanese philosopher Noburu Notomi "The Platonic Idea of Ideal and its Reception in East Asia" presented the Congress' endeavor to build bridges between Eastern and Western philosophical traditions. The East-West lecture concluded the Congress. It also had a symbolic meaning, as the next World Congress of Philosophy will be in China, 2018.

The phenomenon of interdisciplinarity, which is inherent to the contemporary science, was

reflected during the work of such sections, as bioethics, philosophy and psychoanalysis, moral psychology, medical ethics etc. The problems of the interrelation and interaction of philosophy and science were discussed in the sections: philosophy of linguistics, philosophy of physics, philosophy of mathematics, philosophy of neuroscience etc.

Other important Congress task was “to emphasize the importance of philosophical reflection for public discourse on global issues affecting humanity”. Philosophy of globalization was a key subject of numerous discussions at the Congress. We are living in a world where the nation’s state is in peril. Not only does this apply to the future of the Euro zone, but regarding other countries



Jürgen Habermas
Fot. Wolfram Huke

as well. Their sovereignty and nation identities are not stable. What are the prospects for the nation states? How do people deal with changing circumstances? A large part of the Congress explored these subjects. Jürgen Habermas, one of the most influential philosophers of our days, addressed these issues in his lecture “Plea for a Constitutionalization of International Law”. He considered, that to protect the nation’s state from dissolving in a global milieu of transnational

economy, we need to enhance the process of extending democracy and the rule of law not only inside the nation state, but within the context of transnational bodies. Habermas said: “Global governance is a euphemistic term for the undemocratic character of the institutionalization of international relations that we have witnessed to date”. For the purpose of taming, channeling and civilizing political power on both levels – the nation and especially transnational – he suggested developing the concept of a “constitutionalization of international law”. This concept helps to analyze the process of “a transformation of the substance of state power, i.e. the mode of exercise of political authority”. Since the end of the Second World War and up to the present day, the coordinating of international law has transitioned to the cooperating of international law. Based on this, we can conclude, that cosmopolitanism will have a more prospective future than nationalism.

The session “Relations between Nation, European and Global Identities”, which was sponsored by the Council for Research in values and Philosophy, continued the above mentioned discussion. Philosophers from Romania, Poland, Ukraine, and Bulgaria presented their views on cultural synthesis as an invitation to an open identity, transformation of collective identity after the fall of communism, and regional identities as multiple identities of the post-nation states. The issue of hybrid identity and authenticity was at the core of that discourse.

The attempts to redefine the concept of humanism and role of human beings in the light of contemporary socio-cultural and geopolitical context were also presented. What sort of human will effectively meet the challenges of the global world? “From Humanism to Meta – Post and Trans

humanism” is the title of the debate around the question concerning the destiny of human beings. The idea of an open and plural ontology of the human nature is pivotal in that train of thought. The participants of this round table proved that it is not an invention of contemporary philosophers exclusively. Plato, stoics, and Dostoevsky talked about *anthropos*, panhuman, new man, or post-human. The section “Philosophy of the

sections “Philosophy of Education”, “Philosophy for Children”, “Teaching Philosophy”, and round tables “Protection and Dialogue, Philosophy for Children Tools, Singing and Dancing”, “To Respect and to Educate as Teacher’s Dispositions”. This idea originates in Plato tradition. Ancient Greek philosopher was one of the first to see the education as the key in constructing a society. According to Plato, education was not just formal schooling

Athens Acropolis Odeum



Fot. I. Predborska

Body” picked up on this idea. Presentations regarding body without extension, the complexity of a human embodiment, ‘saving deficiency’ as ontology of the human body justified the statement of multiple and pluralistic personal identity in the global age. The participants of the round table “The Human-animal Relationship: Theory and Practice”, and sections “Environmental Philosophy”, “Philosophy of nature” outlined the contours of a new concept of humanism. It implies harmony with every living thing, the environment we live in, as the natural world where the existence of organisms depends on the existence of others within ecosystems.

The appeal to education as a way of changing the world was discussed by the participants of the

but an upbringing as well, i.e. including all the social influences on individual development. The main leitmotiv of discussions in the Congress was to understand what education should be in the modern world.

A practical turn in contemporary philosophy traced its implications not only in the context of the discussed topics, but in the way of organizing the Congress’ events. Life and philosophical thought were linked tightly during the work of the Special Sessions. They were held in the areas of Plato’s Academy, the Pnyx (the meeting place of the ancient Athenian Parliament), and Aristotle’s Lyceum. Being located at the original spots of the inception of philosophical thought and Western civilization, these sessions revealed

a strong connection between contemporary and ancient times. The only chance for the Congress delegates to visit these places not as tourists, but as real participants of philosophical discussions made them feel a sense of belonging to the great tradition.

"The Relevance of Greek Philosophy Today" determined the subject of Plato's Academy Special session. Interestingly enough, the lecture of Enrico Berti at Plato's Academy was devoted to Aristotle's philosophy, Plato's disciple. It served as an indication of intensifying the practical component of contemporary philosophical knowledge since Aristotle had been the first who introduced the concept of practical philosophy.

At Aristotle's Lyceum, well-known professors from the United Kingdom, Germany, and Greece talked about the relevance of Aristotelian philosophy today. Theodore Scaltsas described the strengths and challenges of Aristotle's ethics of virtue. Referencing to a new theory of the extended mind, he pointed out that possessing virtues is not only the issue of training the mind, but it's

a complex process embracing the whole human existence. In compliance with Aristotle's ethics of virtues, contemporary philosophical reflections on what makes people virtuous or vicious contain large-scale knowledge about the human brain, psychological behavior, social actions, emotions and much more. Scaltsas considered that the emergence of experiential philosophy is a step toward Aristotle's view on the practical nature of philosophy. On the other hand, Dorothea Frede focused on Aristotle's teaching on the importance of rules, laws, and institutions. The session was closed by the lecture of Kostas Kalimtzis on Aristotle's approach to the issue of leisure (*scholē*) and nous as a way of life. The atmosphere of the Congress verified Aristotle's idea that genuine and well-organized leisure is a prerequisite for a good and productive mind.

The problems of the Congress and their discussion call us to thinking in philosophy. It means to reflect on all problems of the contemporary world and to make their wise decision based on philosophical awareness. ■

Athens Aula



Fot. I. Predborska

Konferencja: „Kategoria wolności w wychowaniu” (sprawozdanie)

Krzysztof Kamiński

Łódź, Polska

krzysztof.kaminski@wsp.lodz.pl

Słowa kluczowe: konferencja, wychowanie, wolność

31 maja 2013 r. w Centrum Konferencyjno-Widowskim WSP Lutnia odbyła się konferencja naukowa, zatytułowana „Kategoria wolności w wychowaniu”. Organizatorem była Katedra Pedagogiki Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi (WSP), Towarzystwo Pedagogiki Filozoficznej im. B.F. Trentowskiego (TPF) oraz Środkowo-europejskie Towarzystwo Filozofii Wychowania (CEUPES). Konferencja zgromadziła ponad czterdziestu prelegentów z kilkunastu ośrodków akademickich polskich i zagranicznych (Czechy, Ukraina). W spotkaniu uczestniczyli również studenci zrzeszeni w studenckich kołach naukowych. Reprezentowane było Studenckie Koło Historii Wychowania i Filozofii Edukacji z Uniwersytetu im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy oraz Akademickie Koło Filozofii Wychowania WSP.

Gdy wybiła godzina rozpoczęcia konferencji, w auli zapadła ciemność. Dopiero po chwili

Krzysztof Kamiński, dr, adiunkt w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Łodzi, współorganizator konferencji „Kategoria wolności w wychowaniu” (Łódź, 31 maja 2013)

rozbrzmiały dźwięki oryginalnej interpretacji „Murów” w wykonaniu zespołu Strachy Na Lachy, piosenki powszechnie znanej w aranżacji Jacka Kaczmarskiego. W kolejnej odsłonie ekran rozświetliły obrazy, odwołujące się w swojej treści do symboliki wolności. Ponowne zapalenie świateł było dla uczestników czytelnym sygnałem do rozpoczęcia obrad.

Przybyłych licznie gości powitała Kanclerz WSP w Łodzi Małgorzata Cyperling, która w swym wystąpieniu nawiązała do tematu seminarium, podejmując zagadnienie wolności i jej ograniczeń w pracy naukowej i w działalności szkół wyższych. Konferencję zaś uroczystie otworzył oraz przedpołudniowej części obrad przewodniczył dr hab. Sławomir Sztobryn, prof. WSP – kierownik Katedry Pedagogiki WSP w Łodzi, prezes TPF.

Spektrum poruszanej problematyki było szerokie (choć nie zrywające kontaktu z zaproponowanym tematem), m.in. uwzględniało: pojęcie wolności w wychowaniu ujęte w świetle różnych szkół i nurtów filozofii i pedagogiki, kategorię wolności jako składnik indywidualnych stanowisk pedagogicznych, dialektykę swobody i przymusu w wychowaniu jako zasadę historiozoficzną, antynomie wolności w dziejach wychowania, wolność jako kategorię edukacyjną (wolność akademicka, wolność badania i nauczania, wolność i przymus w wychowaniu), granice wolności w wychowaniu etc. Prezentowane treści zdawały się jednoznacznie potwierdzać wypowiedziane przez Jean-Paula Sartre’a słowa, w myśl których „istotną i konieczną cechą wolności jest to, iż jest usytuowana”. Postulat

nieustannej refleksji nad tematem wolności w odniesieniu do ciągle wyłaniającej się nowej rzeczywistości wychowawczej łączył się zaś ściśle z źródłami mądrości płynącymi z tradycji¹.

W części przedpołudniowej referaty wygłosili: prof. dr hab. Mikołaj Smetański (Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi), dr hab. Katarzyna Wrońska, prof. UJ (Uniwersytet Jagielloński), dr Anna Fligel (Wyższa Szkoła Stosunków Międzynarodowych w Łodzi), dr hab. Piotr Kostyło, prof. UKW (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy), ks. dr Mariusz Sztaba (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II), dr Ilona Błaszczyk (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy), dr Krzysztof Skorulski (Międzynarodowe Towarzystwo Ebnera), dr Anna Lendzion (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II), dr Rafał Włodarczyk (Uniwersytet Wrocławski), ks. dr hab. Dariusz Stępkowski, prof. UKSW (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie) oraz mgr Magdalena Wędzińska (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy).

Część popołudniowa rozpoczęła się od wręczenia nowym doktorom habilitowanym symbolicznych

medali Towarzystwa Pedagogiki Filozoficznej jako wyrazu uznania dla ich pracy naukowej. Medale otrzymali: dr hab. Katarzyna Wrońska, prof. UJ (Uniwersytet Jagielloński), dr hab. Rafał Godoń, prof. UW (Uniwersytet Warszawski) oraz dr hab. Jarosław Gara, prof. APS (Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, Uniwersytet Warszawski). Wzniesiono również uroczysty toast.

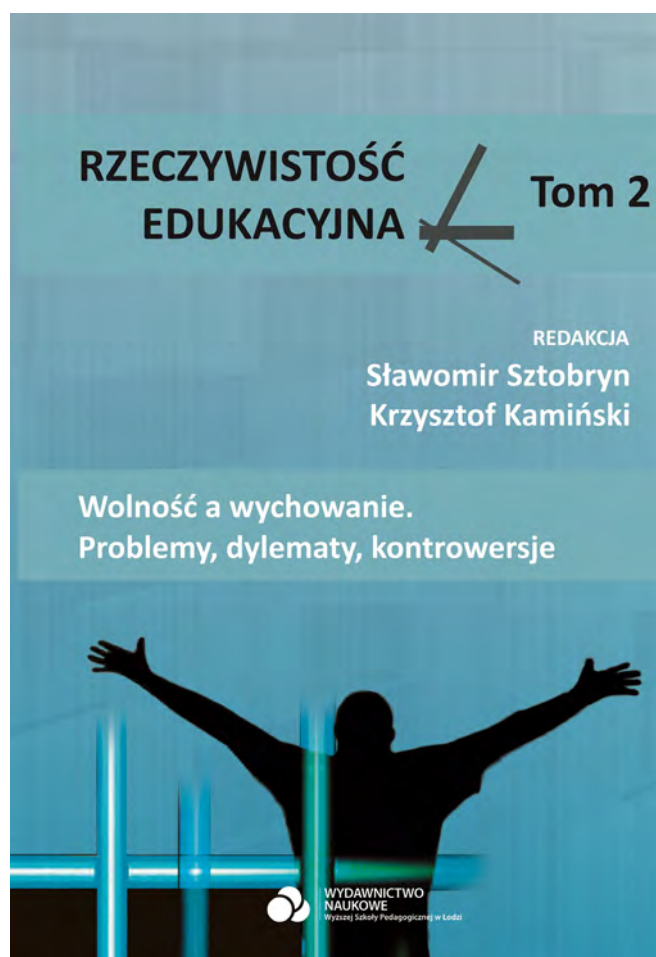
Obrady konferencyjne w jej drugiej części toczyły się w dwóch równoległych sekcjach, którym przewodniczyli: ks. dr hab. Dariusz Stępkowski, prof. UKSW (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie) oraz dr hab. Rafał Godoń, prof. UW (Uniwersytet Warszawski). W tej odsłonie głos zabrali – sekcja I: dr hab. Jarosław Gara, prof. APS (Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, Uniwersytet Warszawski), dr hab. Lucyna Dziaczkowska, prof. KUL (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II), dr hab. Sławomir Sztobryn, prof. WSP (Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi), dr David Rybák (Uniwersytet Karola w Pradze), ks. dr Wojciech Błaszczyk (Boliwijski Uniwersytet Katolicki), dr Małgorzata Przanowska (Uniwersytet Warszawski), dr Paweł Ciołkiewicz (Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi), dr Jan Rutkowski (Uniwersytet Warszawski), dr Paweł Walczak (Uniwersytet Zielonogórski), ks. dr Kazimierz Gryżenia (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie), mgr Anna Irasiak (Dolnośląska Szkoła Wyższa), mgr Edyta Zawadzka (Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie); sekcja II: dr hab. Rafał Godoń, prof. UW (Uniwersytet Warszawski), dr hab. Jan Zubelewicz, prof. PW (Politechnika Warszawska), dr Andrzej Sztylka (Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach), dr Anna Szudra-Barszcz (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II), dr Piotr Sieradzki (Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi), dr Marek Kościelniak

¹ Intencją organizatorów konferencji było pozostanie w orbicie badania rzeczywistości edukacyjnej w kontekście kategorii konstytuujących refleksję filozoficzną i pedagogiczną. Relacjonowane wydarzenie stanowiło tym samym pogłębiającą kontynuację działań naukowych podejmowanych w minionych latach. Wśród nich na szczególną uwagę zasługują m.in.: 1) seminarium naukowe zorganizowane przez Katedrę Filozofii Wychowania Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego i Towarzystwo Pedagogiki Filozoficznej im. B.F. Trentowskiego w dniu 21 listopada 2011 r., poświęcone relacji filozofii wychowania i praktyki pedagogicznej, którego pokłosiem pozostaje monografia pod. red. A. Szudry-Barszcz i S. Sztobryna pt. *Filozofia wychowania w praktyce pedagogicznej* (Lublin 2012) oraz 2) międzynarodowa interdyscyplinarna konferencja naukowa „Rzeczywistość edukacyjna. Historia, teraźniejszość, przyszłość”, zorganizowana 19 września 2012 r. przez Katedrę Pedagogiki Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi (kolejna edycja zaplanowana jest na rok 2015). Konferencja stała się asumptem do zainicjowania serii wydawniczej „Rzeczywistość Edukacyjna”, w ramach której ukazał się jej pierwszy tom, zatytułowany *Rzeczywistość edukacyjna. Wątki i tropy interpretacyjne* pod. red. S. Sztobryna i K. Kamińskiego (Łódź 2013).

(Uniwersytet Jagielloński), dr Maciej Woźniczka (Akademia Jana Długosza w Częstochowie), mgr Iwona Jankowska (Dolnośląska Szkoła Wyższa), mgr Iryna Krawiec, (Uniwersytet «Ukraina» w Chmielnickim).

Czytelny znak konferencji pozostawać będzie monografia opublikowana w ramach serii

wydawniczej „Rzeczywistość Edukacyjna”. Jej drugi tom zatytułowany *Wolność a wychowanie* ukaże się pod naukową redakcją Sławomira Sztobryna i Krzysztofa Kamińskiego (WN WSP, Łódź 2014).



Międzynarodowa Konferencja Naukowa „Kontexty filozofie výchovy v novoveku a súčasnej perspective”¹ (Smolenice, 3–4 października 2013 r.) (sprawozdanie)

Dariusz Stępkowski

Warszawa, Polska

d.stepkowski@uksw.edu.pl

Słowa kluczowe: Smolenice (Słowacja), konferencja, pedagogika filozoficzna

Usytuowane w malowniczym zamku w Smolenicach centrum kongresowe Słowackiej Akademii Nauk (Slovenská Akadémia Vied) gościło w dniach 3–4 października 2013 roku uczestników międzynarodowej konferencji naukowej, zorganizowanej przez zespół Katedry Studiów Pedagogicznych na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Trnavskiego (Trnavská univerzita), którym kieruje Blanka Kudláčová. Współorganizatorami spotkania były: Uniwersytet Karola (Univerzita Karlova) w Pradze (Republika Czeska), Salezjański Uniwersytet Papieski (Università Pontificia Salesiana) w Rzymie (Włochy), Central European Philosophy of Education Society i Towarzystwo Pedagogiki Filozoficznej im. B.F. Trentowskiego. Konferencja stanowiła część projektu badawczego realizowanego przez wspomnianą powyżej kierownik

¹ “Contexts of Philosophy of Education in Modern Times and Contemporary Perspective”

Dariusz Stępkowski – dr hab., prof. Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie (UKSW), kierownik Katedry Podstaw Pedagogiki Ogólnej Wydziału Nauk Pedagogicznych UKSW

katedry, pod tytułem: „Theoretical Foundations of European Educational Thinking (from Modernism through Postmodernism up to Present”).

Organizatorzy ustanowili trzy języki konferencyjne: słowacki, czeski i angielski. Okazało się jednak, że mówcy przygotowali swoje referaty również po polsku, włosku i niemiecku. Niewątpliwie taka sytuacja świadczy z jednej strony o szerokim kręgu zainteresowanych, których przyciągnęła tematyka spotkania, z drugiej jednak pluralizm językowy stał się barierą (zwłaszcza podczas dyskusji), która utrudniała wymianę myśli. Niestety, zorganizowane przez gospodarzy tłumaczenia *ad hoc* wcale nie poprawiły tego stanu rzeczy. Aby uzmysłwić czytelnikowi, choćby tylko w namiastce, trudność, o którą tutaj chodzi, tytuły wystąpień zaprezentowanych na konferencji zostaną podane w tym języku, w którym zostały wygłoszone przez prelegentów, i bez przekładu na język angielski czy polski. To samo odnosi się do tytułów sekcji tematycznych, w których toczyły się obrady w drugim dniu konferencji.

Uroczystego otwarcia konferencji dokonał Rektor Uniwersytetu Trnavskiego Marek Šmid. Witając gości, Jego Magnificencja zwrócił uwagę na zadanie, jakie jego zdaniem ma do spełnienia we współczesności filozofia wychowania. W obliczu zdominowania środowiska uniwersyteckiego przez myślenie zbiurokratyzowane i ukierunkowane prawie wyłącznie na wartości ekonomiczne, postulował przywrócenie należnego miejsca refleksji nad sensem i celem kształcenia

wyższego. Pomocą w tej refleksji może i powinna być filozofia wychowania. Po nim słowa powitania do przybyłych skierował dziekan Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Trnawskiego René Bílik.

Obrady konferencyjne trwały dwa dni. Pierwszego pracowano w trzech sesjach plenarnych. Moderatorem dwóch pierwszych sesji był Andrej Rajský, prodziekan Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Trnawskiego, a przewodniczenie trzeciej objęła B. Kudláčová. Każda z sesji obejmowała trzy referaty i dyskusję.

Z pierwszym referatem wystąpił Dietrich Benner, reprezentujący Uniwersytet Humboldtów w Berlinie (Niemcy) i Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie (Polska) oraz Dariusz Stępkowski, którego *Alma Mater* to Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie (Polska). Każdy z prelegentów przemawiał w swoim języku ojczystym. Niemiecki tytuł tego wystąpienia brzmiał: *Philosophische Pädagogik und pädagogische Forschung. Versuch einer Rekonstruktion ihrer Beziehungen mit Blick auf aktuellen Entwicklungen*, polski natomiast: *Pedagogika filozoficzna a badania edukacyjne. Próba zrekonstruowania ich powiązań w kontekście aktualnych tendencji rozwojowych*. Po nich głos zabrał rektor Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi Sławomir Sztobryn. Jego wystąpienie było zatytułowane *Historyczny komponent filozofii wychowania. Znaczenie i konsekwencje*. Jako ostatnia w pierwszej sesji plenarnej wystąpiła B. Kudláčová, która zaprezentowała referat pt. *Historicko-pedagogické bádanie a jeho miesto v súčasných vedách o výchove*.

Drugą sesję również prowadził A. Rajský. Do wygłoszenia referatu zaprosił najpierw Carlo Nanniego, rektora Salezjańskiego Uniwersytetu Papieskiego (Università Pontificia Salesiana)

w Rzymie (Włochy). Mówca zajął się tematem: *La comunicazione educativa: modelli, limiti e ulteriorità*. Zgodnie z programem jako drugi w tej sesji głos zabrał Emil Višňovský z Uniwersytetu Komeńskiego (Univerzita Komenského) w Bratysławie (Słowacja). Swoje wystąpienie opatrzył tytułem: *Idea univerzity verzus súčasné akademické praktiky*. Na zakończenie drugiej sesji swój referat przedstawił Tomáš Kasper z Uniwersytetu Technicznego (Technická univerzita v Liberci) w Libercu (Republika Czeska). Omówił on temat: *Vzdelávanie učiteľov v strednej Európe v neskorosvietenskej diskusii*.

Po intensywnej pracy wytchnienie przyniosła przerwa na kawę. Po niej nastąpiła trzecia i ostatnia w tym dniu sesja plenarna. Jak wspomniano powyżej, poprowadziła ją B. Kudláčová.

Prowadząca poprosiła o zabranie głosu Beate Kosovą z Uniwersytetu Mateja Beli (Univerzita Mateja Bela) w Bańskiej Bystrzycy (Słowacja), która zastanawiała się nad tematem: *Výchova a zodpovednosť*. Jako drugi przedstawił swój referat A. Rajský. Temat jego wystąpienia brzmiał: *Vademecum. O vzájomnej pozícii filozofa a pedagóga*. Trzecią w tym dniu trójkę uzupełnił Pavol Dancák z Uniwersytetu Preszowskiego (Prešovská univerzita v Prešove) w Preszowie (Słowacja). Temat jego referatu brzmiał: *Súvzťažnosť filozofického a pedagogického v personalizme*.

Po intensywnej pracy na sali obrad zainteresowani smolenickim zamkiem mogli poznać jego ciekawą historię i zwiedzić odbudowane pomieszczenia. Wieczorem odbył się uroczysty bankiet.

Następnego dnia obrady toczyły się w dwóch równoległych grupach tematycznych. Pierwszą opatrzone tytułem *Philosophia a sophophilia oproti súčasným výzvam výchovy*. Prowadzenie tej

grupy powierzono P. Dancákowi. Moderatorem drugiej była Anna Hogenová z Uniwersytetu Karola (Univerzita Karlova) w Pradze (Republika Czeska). Temat przewodni tej grupy brzmiał: *Oikonomia výchovy a vzdelávania*. Piszący to sprawozdanie uczestniczył w obradach pierwszej z grup. Gwoli kronikarskiej dokładności należy wymienić nazwiska i tytuły referatów przedstawionych w drugiej grupie: A. Hogenová: *Život z vlastného prameňa*, Tomasz Kopczyński z Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach (Polska): *Current Issues of Educational Theory and Practice in the 21st Century – University of the Third Generation*, David Rybák z Uniwersytetu Karola (Univerzita Karlova) w Pradze (Republika Czeska): *Thrasymachova chytrnosť*, Slavomír Gálik z Uniwersytetu Cyryla i Metodego (Univerzita Cyrila a Metoda) w Trnawie: *Súmrak výchovy v kyberpriestore elektronických médií*, Sabína Gáliková Tolnaiová z Uniwersytetu Konstantyna Filozofa (Univerzita Konštantína Filozofa) w Nitrze: *Perspektívy filozofie výchovy v metodologicko-epistemologických kontextoch*, a na koniec dwóch doktorantów z Uniwersytetu Karola w Pradze: Michal Rozhoň: *Pridať vajce – ako do systému vniesť život* i Filip Timingeriu: *Filozofia: výchovná plavba, ktorá stroskotala?*

We wspomnianej wyżej pierwszej grupie tematycznej wystąpił najpierw Milan Krankus z Uniwersytetu Komeńskiego (Univerzita Komenského) w Bratysławie (Słowacja). Temat jego wywodu to: *Fenomenologicko-personalistická filozofia výchovy Edity Steinovej*. Po nim o zabranie głosu poproszony został Andrzej Murzyn z Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, który omówił temat: *Philosophizing with Children – Selected Issues*. Po nim na mównicę wstąpiła Mária Potočárová z Uniwersytetu Komeńskiego (Univerzita

Komenského) w Bratysławie (Słowacja). Jej temat brzmiał: *Existenciálne otázky postmodernej rodiny z pohľadu pedagogickej interpretácie*.

Po dyskusji i przerwie na kawę odbyło się drugie posiedzenie grupy tematycznej. Na początku wystąpił Marcin Wasilewski z Uniwersytetu Łódzkiego (Polska) z tematem: *Czy Protagoras był postmodernistą?* Po nim prowadzący przekazał głos Simonie Wagnerovej z Uniwersytetu Žilińskiego (Žilinská univerzita) w Żylinie (Słowacja). Jej temat to: *Reflexia pojmu „pansofia” v novovekej karteziánskej filozofii*. Ostatnią mówczynią była Jana Gašparovičová z Uniwersytetu Trenčzyńskiego Aleksandra Dubczeka (Trenčianská univerzita Alexandra Dubčeka) w Trenczynie (Słowacja), a podjęty przez nią temat brzmiał: *Leonard Stöckel – praeceptor Hungariae*.

Konferencja zakończyła się ponownym wspólnym spotkaniem wszystkich uczestników. Słowa podsumowania i podziękowania wygłosili: A. Hogenová, S. Sztobryn, A. Rajský i B. Kudláčová. Życząc wszystkim szczęśliwego powrotu do domu, główna organizatorka zaprosiła do ponownego spotkania w jednym z ośrodków partycypujących w organizacji. ■

Sergiusz Hessen, Upadek utopizmu¹

Michał Głazewski (tłumaczenie)

Kraków, Polska

glazewski.wsp@gmail.com

Słowa kluczowe: utopia, historia, kultura, wartości, tradycja, społeczeństwo

Upadek utopizmu stanowi zapewne jedno z najdonioślejszych zdarzeń naszych czasów, tak przecież obfitujących w wydarzenia. Już niewielu ludzi wierzy w utopie, najzagorzalsi ich zwolennicy wydają się ze swej wiary wyzuci. Zaczyna się szerzyć powszechne nimi rozczerowanie, grożąc wyparciem ducha utopii przez sposób myślenia trzeźwego racjonalizmu. Na dorastające pokolenie czyha jednak inne niebezpieczeństwo o znaku przeciwnym – groźba wąsko pojętego i pozbawionego pryncypiów praktycyzmu. Czym jest utopizm, na czym polega jego zasadnicza

¹ Niniejszy tekst znajduje się w księdze jubileuszowej wydanej z okazji osiemdziesięciolecia urodzin Tomasza Garrigue Masaryka, pierwszego i najdłużej urzędującego prezydenta Czechosłowacji: *Festschrift Th. G. Masaryk zum 80. Geburtstage. Erster Teil* (1930), Verlag von Friedrich Cohen, Bonn, p. 107–120 (przyp. tłum.).

Michał Głazewski, prof. nadzw. Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie, pedagog, zajmujący się filozofią wychowania (fenomenologia, heurystyka wychowania), teorią wychowania, teorią komunikacji (teoria systemów autopojetycznych) oraz pedagogiką porównawczą i historią idei (utopia i jej derywaty – atopia, dystopia). Filolog germanista, autor translacji kilku monografii pedagogicznych.

ułomność oraz jaki jest właściwy powód jego upadku? Zbadanie tych kwestii wydaje się zatem problemem jak najbardziej aktualnym.

I.

Zawarte już w samym wyrazie „utopia” zaprzeczenie miejsca² wskazuje na fakt, że każda utopia stanowi próbę zbudowania idealnego społeczeństwa bez uwzględnienia konkretnych uwarunkowań przestrzenno-czasowych. Duch utopii zasadza się w bezgranicznej wierze we wszechmoc abstrakcyjnego prawidła, którego racjonalna oczywistość jest traktowana jako warunek konieczny i wystarczający dla jej urzeczywistnienia. Każdy utopizm jest zatem zarazem racjonalizmem: cel działania praktycznego uprawomocnia się w nim sam z siebie jako dobro samo w sobie, które należy tylko zrozumieć, aby w praktyce stało się powinnością. Jednak tylko cel doskonały zdolny jest polegać na sobie, posiadać ową wewnętrzną oczywistość. Stąd każdy utopizm jest maksymalistyczny: nie zadowala się zwalczaniem tego czy owego konkretnego zła, lecz dąży do świata, w którym wszelkie możliwe zło zostałyby zniesione raz na zawsze. Utopia nie może obiecać nic pośledniejszego niż pokój wieczysty, całkowity triumf nad siłami przyrody, bezwzględna

² Słowo „utopia” stanowi rodzaj gry słów, kalamburu wymyślonego przez Tomasza Morusa jako tytuł jego dzieła *Prawdziwie złota książeczka, równie pożyteczna jak dowcipna, o najlepszym urządzeniu republiki i nowej wyspie Utopii* (1516). Słowo składa się z greckiego przedrostka *ou* – nie i *tópos* – miejsce, czyli znaczy: „miejsce, którego nie ma” lub alternatywnie – od prefiksu *eu* – dobry, co w sumie daje – dobre miejsce, którego nie ma (przyp. tłum.).

sprawiedliwość, wolność bezgraniczną, zniesienie wszelkiej przemocy, szczęśliwość doskonałą.

W obliczu takiego ideału absolutnego błędna rzecz jasna wszystkie różnice w konkretnej otaczającej nas rzeczywistości: rzeczywistość, taka, jaką jest nam dana, stanowi tym sposobem uosobienie zła. Wszelkie odcienie nieprawości są nieistotne i nierealne. To, co wydaje się nam poprawą, jest w rzeczywistości tą samą nieprawością, tylko zło nałożyło tutaj maskę dobra. Zaprzeczając temu wszystkiemu, co nie jest pełnią aprobowanego przezeń ideału, utopizm stanowi zupełne zaniegowanie historyczności. Historia nie jest dla niego niczym innym jak tylko gruzowiskiem błędów i omyłek, władztwem nierozsądku i zła. Świat trzeba zbudować zupełnie od nowa, wszystko, co stare, należy zniszczyć. Tylko na gruzach starego świata może zatriumfować doskonały i ostateczny nowy porządek. Tym samym każdy utopizm jest dogmatyczny: tylko i wyłącznie głoszony przezeń ideał jest prawdziwy, a ponieważ jest on samą prawdą, to wszyscy ci, którzy nie chcą go uznać, są albo głupcami, których dla ich własnego dobra należy doprowadzić przemocą, albo wrogami, których trzeba bezwzględnie zwalczać. Z tej pychy utopizmu bierze się terroryzm: wiara w przemoc, którą oświecona mniejszość stosuje wobec nieoświeconej większości, roszczenie sobie przez mniejszość prawa i obowiązku zapanowania nad większością. Podłoże takiego sposobu myślenia stanowi szczególnego rodzaju pomieszanie najbardziej skrajnego pesymizmu oraz równie ekstremalnego optymizmu. Świat pogrążony jest w mocy zła, twierdzi utopizm, i nie ma niczego, co można by kochać lub warto byłoby oszczędzić. Zarazem jednak jego wiara w potęgę dobra jest bezgraniczna: w głębi swojej istoty świat jest przecież dobry i piękny. Dobro należy tylko ludziom objawić, a zło zostanie

pokonane do cna i po wsze czasy. Dlatego też wojna, jaką wypowiada utopizm temu pogrążonemu w złu światu, jest wojną świętą.

Można by tu podnieść zastrzeżenie, że taka charakterystyka utopizmu jest zbyt jednostronna, że odnosi się tylko do niektórych zewnętrznych nurtów utopizmu. Jednak pasuje doskonale do jakobinów rewolucji francuskiej i do komunistów rewolucji rosyjskiej, choć istnieje wiele innych odmian utopizmu, które są oparte na z gruntu odmiennych przekonaniach. Obok utopizmu racjonalistycznego jest również utopizm mistyczny, w którym absolutny ideał podlega confirmacji nie ze względów destrukcyjnych, lecz właśnie przez ślepą wiarę, mającą wszystkie owe niszczycielskie racje w najgłębszej pogardzie. Obok utopizmu, który występuje w postaci *ecclesia militans*³, istnieje również utopizm pokojowy, który gardzi nie tylko wszelką przemocą, ale wręcz proklamuje nieprzeciwstawianie się złu siłą. I to jest na wskroś właściwe. Jednak przeciwieństwo między racjonalizmem i terroryzmem z jednej strony a mistycyzmem i nieprzeciwstawianiem się złu z drugiej wcale nie jest takie znaczące, jak to się zwykle przyjmuje. Za owym zewnętrznym przeciwieństwem skrywa się tutaj głębokie pokrewieństwo wewnętrzne. Jest to szczególnie wyraźne w przypadku utopizmu racjonalistycznego. Racjonalizm, stając się w utopii dogmatycznym i deklarując, jakoby rozwiązał wszelkie zagadki bytu ziemskiego, staje się właśnie wręcz wrogi jakimkolwiek wolnemu badaniu świata za pomocą rozumu. Jego naukowość staje się niecierpiącą sprzeciwu afirmacją pewnego gotowego dogmatu, negującego z góry wszelki dalszy postęp w nauce. Racjonalizm staje się ślepą

³ *Ecclesia triumphans, ecclesia militans* (łac.) – „Kościół triumfujący, Kościół walczący” – słowa papieża Klemensa V napisane w 1311 roku w liście do króla Francji Filipa IV Pięknego (przyp. tłum.).

wiarą w to, czym mami się rozum jako prawdą ostatecznie dowiedzioną; przekształca się we własne mistyczne przeciwieństwo. Podobnie należy się wypowiedzieć także o nieprzeciwstawianiu się złu. Wprawdzie wszelkie stosowanie przemocy jest tutaj z zasady negowane, abstrakcyjność tej negacji pozwala jednakże utopiście nastawionemu pokojowo, tak samo jak jego terrorystycznemu sobowtórowi, traktować innych ludzi jako rodzaj zwyczajnego surowca, który tylko po to istnieje, aby „stać się nawozem przyszłej harmonii” – przy czym nie wzdyga się on nawet przed wydaniem bliźnich na pastwę terroru innych, co zostanie jeszcze pokazane w dalszej części wywodu. W swej miłości do dalekości, która składa teraźniejszość i bliskość w ofierze dla ziszczenia pełni ideału, możliwego w zupełności do zrealizowania kiedyś tam w przyszłości, komunizm pokojowy i komunizm terrorystyczny są zbieżne. Terroryzm pasywny jednych jest oparty na przeświadczeniu, że zło da się pokonać samoczynnie, mechanicznie – takim samym przekonaniu jak terroryzm aktywny tych drugich. Abstrakcyjna negacja tego wszystkiego, co powstało w toku dziejów ludzkości, co odziedziczyliśmy po naszych ojcach, leży u podstaw każdej formy utopizmu: wszystkie utopie, niezależnie od tego, czy wywodzą swój tytuł prawny z rozumu, czy z wiary, czy głoszą pochwałę przemocy, czy też nawołują do nieprzeciwstawiania się złu, są zgodne, że ten historycznie ukształtowany świat nie jest niczym innym niż tylko zwykłym pobłędzeniem rodzaju ludzkiego i że nowy, doskonały świat może zostać wzniesiony jedynie na gruzach owego starego grzesznego świata.

U jakobinów czasów rewolucji francuskiej to negowanie historii dokonywało się pod hasłami natury. W miejsce starego prawa, którego już sama tyko cząstkowa różnorodność stanowiła świadectwo

jego historycznej proveniencji, miano wdrożyć system prawa zupełny i doskonały, wywiedziony zgodnie z zasadami logiki rozumu ludzkiego z tych kilku pryncypiów ufundowanych na ponadczasowej naturze człowieka i sformułowanych w deklaracji praw człowieka. Miejsce powstałego stopniowo w rozwoju historycznym stanowego porządku społecznego miała zająć wyprowadzona z tychże samych bezczasowych pryncypiów konstytucja idealna, gwarantująca pokój wieczysty między narodami oraz szczęście obywateli. Ba, sama religia objawiona, mająca podstawę w przekazie historycznym, miała być zastąpiona przez kult Istoty Najwyższej, który swą ogólną podwalinę chciał ufundować na zasadach racjonalnego poznania nauk przyrodniczych. Wszystkie te zabiegi miały ostatecznie pogrzebać stary porządek, aby na jego zgłiszczach mogła zostać zbudowana zupełnie nowa organizacja życia, nowy świat, doskonale odpowiadający wiecznym zasadom natury ludzkiej. Ten nowy naturalny porządek, wedle przeświadczenia jakobinów, miał zostać wprowadzony nie tylko we Francji – chcieli, by ogarnął cały świat. Wszystkie narody powinny były zrzucić z siebie jarzmo tyranii i – jak świat długi i szeroki – miały zostać urzeczywistnione jedne i te same pryncypia rewolucyjne.

W światopoglądzie utopijnym rosyjskich komunistów każda funkcja zanegowania historii jest realizowana przez wziętą z marksizmu zasadę walki klasowej. Według twierdzenia marksizmu historia rozpoczęła się od rozpadu wspólnotowego społeczeństwa pierwotnego, co doprowadziło do powstania klas, a cała historia – aż po współczesność – nie była w istocie niczym innym, jak tylko walką tych klas między sobą. Ta walka, która stanowi istotę rozwoju ekonomicznego, jest głównym czynnikiem, ba, w ostatecznym rozrachunku jedyną swoistą realnością całego społecznego bytu.

Prawo i państwo, religia i Kościół, nauka i sztuka, obyczaje i moralność nie są niczym innym niż tylko nadbudową ideologiczną nad ekonomiczną bazą społeczeństwa, stanowiącą jedynie odzwierciedlenie walki klasowej. Dlatego też prawo nie jest niczym innym niż tylko odzwierciedleniem interesów klasy i państwa – instrumentem panowania klasowego. Podobnym środkiem ucisku klasowego, który ma spełniać wyłącznie tę funkcję, jest Kościół. Również nauka i sztuka były od zawsze niczym innym jak tylko interesami klasowymi odzwierciedlonymi w społecznej świadomości klasowej. W przeciwieństwie do całej dotychczasowej kultury, która miała swoją zasadę w walce klasowej, a w ucisku klasowym rzeczywistość podstawę bytu, po raz pierwszy w historii ustrój komunistyczny zaprezentuje teraz społeczeństwo, w którym walka klasowa została przewyciężona. Panowanie najniższej klasy społecznej niechybnie znosi wszelkie podziały na różne klasy, zatem oznacza tym samym wieczyste zniesienie walki klasowej. Zatem historia niejako rozpocznie się na nowo, podporządkowana już zupełnie innym zasadom. Historia w starym sensie, historia jako walka klasowa, osiągnie swój ostateczny kres. W nowym komunistycznym społeczeństwie nie będzie już miejsca na prawo ani na państwo, ani na Kościół, ponieważ nie będą istniały w nim żadne interesy klasowe, które teraz znajdują w nim odzwierciedlenie i które mogłyby być przez nie chronione. Po raz pierwszy w tym społeczeństwie bezklasowym powstaną czysta nauka i sztuka, czysta moralność jako istna inkorporacja tego, co prawdziwe i piękne, jako autentyczne urzeczywistnienie prawdziwego człowieczeństwa. Do tej pory bowiem nie istniały ani nauka, ani sztuka, ani moralność we właściwym sensie tego słowa. Czyż bowiem nie były one niczym innym niż tylko najsubtelniejszym, lecz także

najbardziej obłudnym odbiciem fundamentalnego zła całej dotychczasowej historii – walki klas? Stąd komunizm oznacza również całkowity rozłam ze starym światem, bezceremonialne, nieprzejednane odrzucenie całej dotychczasowej historii rodzaju ludzkiego. Dlatego też – niech się komunizm odżegnuje od tzw. socjalizmu utopijnego ile tylko chce, niech sobie z największym naciskiem określa podstawowy błąd socjalizmu utopijnego, wskazując, że ów wychodzi od wiecznych i niezmiennych zasad natury człowieka, a zupełnie ignoruje historyczny rozwój stosunków produkcji – on sam pozostaje przecież utopijnym w tym względzie, że opiera się na negacji historii. Wprawdzie społeczeństwo komunistyczne stanowi dla niego konieczny skutek procesów rozwojowych kapitalistycznego ustroju gospodarczego, negując jednak samostanowienie kultury duchowej, która dla niego jest przecież irrealną nadbudową i prostym odzwierciedleniem ekonomicznych „stosunków produkcji”, i rozumiejąc však tę ostatnią ostatecznie jako produkt rozwoju technicznych sposobów wytwarzania, to jego ekonomiczny fatalizm raczej nie oznacza aprobaty historii, ale wręcz specyficzną formę jej najusilniejszego zaprzeczenia. Niech sobie kapitalizm prowadzi z bezwzględną „koniecznością historyczną” do komunizmu. Ten ostatni nie znaczy jednakże nic innego niż po prostu całkowite zaprzeczenie tego pierwszego: od kapitalizmu komunizm nie będzie mógł przejść w spadku nic ponad jego osiągnięcia techniczne. Nawet jako ustrój społeczny kapitalizm nie będzie mógł niczego przekazać swojemu następcy. Zwycięstwo komunizmu będzie oznaczało po prostu koniec historii rozwoju ekonomicznego dokładnie w tym sensie, w jakim głosi on koniec historii prawa, państwa i Kościoła, które wraz ze zniesieniem klas społecznych utracą wszelką rację istnienia. Jednak komunizm zakłada, że problem

gospodarki, jaki zasada się na przewycięzeniu sił natury przez człowieka, zostanie rozwiązany w zupełności. W tym sensie właśnie wypowiada się Engels o oczekiwanym w komunizmie „skoku ludzkości ze świata konieczności do świata wolności”. Wraz ze zniesieniem prawa zostaną bowiem unieważnione również wszystkie te momenty („stosunki własności” itp.), które odróżniają „stosunki produkcji” bądź gospodarkę od „sposobu produkcji” albo techniki. W komunizmie nie będzie już można odróżnić gospodarki od techniki. Jeśli nie będzie ona dłużej zaburzana przez stosunki własności, które interferują w stosunek człowieka do przyrody, stanie się całkowicie racjonalna, a tym samym będzie musiała zupełnie się zintegrować z techniką. Tylko ta ostatnia zostanie przeniesiona z kapitalizmu do komunizmu. Ze wszystkich dóbr historycznych technika jest tym jedynym, które nie jest przez komunistów negowane, ale aprobowane.

W tym aspekcie jednak komunizm niczym się nie odróżnia od racjonalistycznego utopizmu XVIII wieku. Ów przecież uważał się, negując całą historię, za dziedzica osiągnięć technicznych przeszłych pokoleń. Ten czysto techniczny stosunek do rzeczywistości stanowi w ogóle jedną z charakterystycznych cech utopizmu. Znajduje w tym swój skrajny wyraz ślepa wiara we wszechmoc rozumu ludzkiego, który stoi wobec rzeczywistości absolutnie kształtowanej. Wiara w technikę jest tylko odwrotną stroną negowania historii.

II.

Jeśli zanegowanie historii leży u podstaw wszystkich rodzajów utopizmu, to najlepszą drogą do wniknięcia w istotę utopizmu będzie wyjaśnienie sobie istoty historii. Czym jest historia, stanowiąca przedmiot utopistycznego odrzucenia?

Nazwanie historii po prostu przeszłością narodu bądź ludzkości niczego jeszcze nam nie mówi, ponieważ przeszłość historyczna jest niewątpliwie pewnym bardzo specyficznym, doskonałym, niemal wyborynym rodzajem historii. Fakt utworzenia osławionej opriczniny⁴ przez cara Iwana Groźnego w roku 1564 oraz fakt, że ten sam Iwan IV w tym samym roku, pewnego zimowego popołudnia, przegrał partię szachów ze swym niemieckim lekarzem nadwornym, przynależą w tej samej mierze do przeszłości. Pierwszy z tych faktów jest jednak faktem historycznym, ten drugi zaś jest co najwyżej faktem, który poucza nas o pewnych historycznych uwarunkowaniach i zaszłościach. Owa partia szachów, jaką tamtego dnia rozegrał car Iwan, przeminęła w dosłownym i pełnym znaczeniu tego słowa, wyczerpała się w zupełności w swoim bycie, jaki zaistniał w owym czasie i w tamtym czasie ponownie zniknął. Utworzenie opriczniny również przeminęło, jednocześnie jednak w pewnym głębszym sensie **nie** przeminęło, jako że było przecież przekazywane z pokolenie na pokolenie i dotarło aż do naszych czasów. Nosimy w sobie fakty historyczne i – nawet jeśli zupełnie nie mamy o tym pojęcia – nie jesteśmy w stanie uwolnić się od ich dobroczynnej lub destruktywnej obecności. Zatem owa opricznina – po złamaniu potęgi politycznej rodów książęcych i bojarów – istniała nadal w czasach „Wielkiej Smuty”⁵ oraz reform cara

⁴ Opricznina (ros. *опричина*) – określenie okresu w historii Rosji (1565–1572) i jednocześnie polityki zastosowanej w tym czasie przez cara Iwana IV Groźnego. Słowo pochodzi od słowa rosyjskiego *oprócz* – oprócz, osobno. Głównym celem opriczniny było zdławienie wszelkiej opozycji wewnętrznej i umocnienie władzy carskiej. Polegała ona na wydzieleniu znacznej części państwa moskiewskiego spod władzy bojarów (pozostała im reszta zwana ziemszczyzną) i poddaniu jej bezpośredniej władzy cara i terrorowi jego gwardzistów zwanych opricznikami (vide: *Opricznina* [online], [dostęp: 2.03.2013]. Dostępny w internecie: <http://pl.wikipedia.org/wiki/Opricznina>).

⁵ Smuta albo Wielka Smuta (ros. *Смутное время* – zamęt, czas zamętu) – w historiografii rosyjskiej nazwa okresu przypadającego

Piotra i w okresie oligarchii w XVIII i XIX wieku, i zapewne żyje w dalszym ciągu w tej postaci nawet w sercu współczesnego bolszewizmu.

Tak samo, aby sięgnąć do innego przykładu, nadal żyje w wysiłkach współczesnych matematyków i fizyków fakt odkrycia rachunku różniczkowego przez Leibniza i Newtona na przełomie XVII wieku⁶. Ten fakt również nie przeminął tak po prostu, nie został wchłonięty przez upływ czasu, lecz się zachował, był przekazywany z pokolenia na pokolenie, a tym samym stał się trwałym elementem naszej współczesności. Przeszłość historyczna jest zatem taką przeszłością, która w pewnym sensie tego słowa jest nieprzemijająca, wznosi się ponad czasy, nie podlega rozkładowi i nie popada w zapomnienie; przeszłość wciąż żywa i nigdy nie umarła, którą właśnie dzięki temu można wspomnieć, tzn. na powrót wskrzesić do życia w postaci wiedzy. Przekazywana z pokolenia na pokolenie, przeszłość historyczna łączy złotym łańcuchem tradycji następujące po sobie kolejne generacje. Historia jest transmisją albo przekazem.

Dlatego właśnie jest jednak historia **nie tylko** przekazem. Musi nieść w sobie również inną jeszcze zasadę, zasadę, dzięki której staje się dopiero możliwy cud nieprzemijającej przeszłości, podejmowania przeszłości z nurtu rzeki czasu, jej przechowania i przekazania. Ów cud jest możliwy, ponieważ w historycznej egzystencji rodzaju ludzkiego ponad nieskończoną wielość przypadkowych i zmiennych celów, za jakimi ludzie podążają w życiu

na lata 1605–1613, gdy wojna domowa, wywołana uzurpacją tronu carskiego oraz interwencją wojsk polskich i szwedzkich, spowodowała krytyczną sytuację państwa moskiewskiego. Po jej przezwyciężeniu dał on początek nowej dynastii Romanowów, panującej w Rosji, licząc z liniami bocznymi, aż do 1917 roku, vide: Kopaliński W. (1985), *Słownik mitów i tradycji kultury*, Warszawa, p. 1081.

⁶ Taka niejasna data widnieje w oryginale, właściwie jednak w drugiej połowie XVII wieku, w latach osiemdziesiątych (przyp. tłum.).

codziennym, wyłaniają się nieliczne wyborne zasady obdarzone ważnością ponadczasową. Ludzie stają wobec nich jako wobec zadań nadających sens działaniu, twórczej aktywności. Jako zadania ponadczasowe przenikają one następujące po sobie pokolenia i łączą je swoją tożsamą istnością⁷. Faktycznie te zasady różnią się od wszystkich innych celów, jakie stawiamy sobie w życiu: po pierwsze dlatego, że stanowią wartości same w sobie, a nie są jedynie środkiem do osiągnięcia innych celów, a zatem dlatego, że są niewyczerpalne i w tym sensie nieskończone. Zapewne naukę stosuje się też jako środek do osiągnięcia celów naukowych, religijnych, państwowych bądź artystycznych, ba, zbyt często nawet jest ona nadużywana jako środek do realizacji egoistycznych celów poszczególnych ludzi, lecz poza tym posiada jednak własną, specyficzną wartość, częstokroć jest uprawiana jako taki właśnie cel sam w sobie, stanowi zatem wartość autonomiczną. To samo można powiedzieć nawet o gospodarce. To ona jest bez wątpienia środkiem podtrzymania istnienia społeczeństwa, ba, środkiem osobistego bogacenia się nawet, a przecież jest w niej coś, co wynosi jej egzystencjalne uwarunkowanie daleko ponad to. Można sobie definiować istotę wartości gospodarki w dowolny sposób – jako opanowanie sił przyrody przez ludzkość albo jako system celów służebnych – ale określając ją jako system posiadający własną prawomocność, już uznaje się ją za wartość własną. Sztuka, moralność oraz tak naprawdę dopiero religia przynależą również do grona takich wartości samych w sobie: jeśli są nawet używane jako środek do osiągania innych celów, to przecież ta ich funkcja służebna dalece nie wyczerpuje zakresu ich ważności. Prócz tego bowiem one wszystkie posiadają ową wartość

⁷ W oryginale trudno przetłumaczalny neologizm: *Selbigkeit* (przyp. tłum.).

własną, dzięki której zachowują szczególność ponad wszelkimi innymi celami względnymi, których wartość nie zasadza się na nich samych, ale leży w celach innych, którym one zawsze tylko służą jako środki i uwarunkowania.

Kwintesencja tych wartości tworzy to, co nazywamy kulturą. Jako wartości własne są one prawomocne bezwarunkowo, tzn. niezależnie od pospolitych subiektywnych celów, jakie ludzie wyznaczają sobie w życiu. Można by tę ich bezwarunkową prawomocność nazwać nieskończonością, bo faktycznie są one nieskończone, ponieważ ich obowiązywanie przewyższa w każdym dowolnym momencie ich realność. Nigdy nie będzie można uznać ich za spełnione. Nigdy nie będzie można stwierdzić, że w tym czy owym dziele człowieka ideał piękna został osiągnięty w pełni. Nigdy człowiek nie będzie mógł w swych wysiłkach osiągnięcia coraz wyższych stopni moralnej wolności spocząć na laurach. Wręcz przeciwnie – im więcej człowiek poznaje, tym bardziej poszerza się krąg problemów otwierających się rozumowi. Im bardziej rygorystycznie człowiek wypełnia swoje obowiązki, tym bardziej nienasyconym się staje w wyznaczaniu sobie nowych zadań moralnych. Piękno ucieleśnione doskonali zdolność postrzegania twórcy i pozwala mu określać sobie wciąż nowe cele artystyczne. Jak daleko człowiek by nie dotarł, zmierzając w kierunku owych wartości kulturowych, to zawsze będą jawiły mu się one jeszcze bardziej odległe, gdzieś hen, w oddali, i na zawsze pozostaną dla niego „zadaniami niemożliwymi”. A jednak, nieosiągalne i niewyczerpalne, te nieskończone cele wcale nie są celami wyimaginowanymi, iluzorycznymi. Odróżniają się istotnie od tego rodzaju celów, jak choćby perpetuum mobile albo kwadratura koła, bądź „kamień filozoficzny”. W drodze do osiągnięcia tychże celów nie ma rzeczywistego

ruchu, żadnego rozwoju: wysiłki jednych nie żyją tutaj dalej w wysiłkach innych ludzi, lecz każda kolejna próba rozwiązania zadowala się samą sobą, podchodzi do rozwikłania problemu za każdym razem zupełnie od początku bądź powtarza wciąż na nowo stare, zawodne próby znalezienia rozwiązania. Losem owych iluzorycznych celów jest negatywna nieskończoność prostego powtarzania i ruchu, który wciąż stoi w miejscu. Nieosiągalność wartości kulturowych ma zgoła odmienny charakter: autentyczność ruchu w ich kierunku nie podlega najmniejszej wątpliwości. Nawet jeśli to, co zostało już uprzednio osiągnięte, staje się przedmiotem sporu, ba, nawet się to odrzuca, to owo zaniegowanie zawiera w sobie pewien rodzaj uznania i aprobaty. To, co podlega zaprzeczeniu, oddziałuje nadal twórczo w tym, który to przeczenie formułuje. Nieosiągalność wartości kulturowych ma swoją przyczynę nie w tym, że są one iluzoryczne, ale w tym, że są niewyczerpalne. Ich rzeczywistość nie jest poślednią rzeczywistością subiektywnej ułudy, lecz rzeczywistością prawdziwszą o bezwarunkowej prawomocności, która wykracza poza wszelką przygodność i staje przed nami jako zadanie nieustające. Jeśli cele skończone należy przestawić jako cele dane w czasie i całkowicie realizowalne, to cele nieskończone, za jakie uznaliśmy wartości kulturowe, są do pomyślenia nie inaczej jak tylko jako cele zadane, lecz jedynie po części możliwe do zrealizowania.

Nikommu przecież nie udało się całkowicie zaniegować realności owych wartości własnych, z jakimi jesteśmy konfrontowani jako zadaniami nieskończonymi. Komunizm np. neguje prawo, państwo i religię jako wartości własne, chcąc widzieć w nich tylko zwyczajne środki panowania klasowego. Uznaje za to jednak wartość własną i twórczą nieskończoność nauki i sztuki. Jeśli również one

miałyby być aż po współczesność zwykłymi środkami walki klasowej, to przecież w idealnym społeczeństwie przyszłości osiągną w pełni swą wartość własną i autonomię. Dlatego też nie znikną wraz z ustaniem walki klasowej, podczas gdy prawo, państwo i religia utracą w urzeczywistnionym ustroju komunistycznym jakikolwiek sens istnienia i przemienią się w typowe „muzealne antyki”. Negacja bezwarunkowego obowiązywania wartości kulturowych jest tym samym najściślej powiązana z negacją ich niewyczerpalnej nieskończoności. Cele nieskończone nie mogą być prostymi narzędziami innych celów. Zwykłe narzędzia tracą swoje znaczenie i przemijają wraz ze zniknięciem tych celów, którym służyły jako środki. Bezwarunkowe obowiązywanie wartości kulturowych stanowi tylko odwrotną stronę ich niewyczerpalności jako zadania nieskończonego.

To pojęcie wartości kulturowej, sformułowane po raz pierwszy w tak piękny sposób przez H. Rickerta⁸, pomoże nam wnikać głębiej w tajemnicę przekazu historycznego. Jedynie dzięki temu, co ze względu na swoją istotę ma charakter ponadczasowy, można przewyciężyć czas. Tylko dlatego, że ludzie w swym działaniu, nawet jeśli czynią to nieświadomie, dążą do realizacji zadań przewyższających wszelkie tymczasowe, temporalne osiągnięcia i dążenia celowe, a zatem do realizacji zadań ponadczasowych,

minione ich dokonania mogą ujść niweczającej władzy czasu, przetrwać w postaci historii i być przekazywane następnym pokoleniom. Tylko taka przeszłość nie podlega unicestwieniu w nurcie czasu, lecz jest przekazywana z pokolenia na pokolenie, w której wartości kultury ziściły się w taki czy inny sposób i która tym samym żyje nadal we współczesnych wysiłkach nakierowanych na ten sam cel jako wkład bądź szczebel w dziele realizacji jednego i tego samego zadania. Tylko dzięki temu, co trwa jako zadane nam w sensie ponadczasowym, może nam zostać przekazane to, co przemijające. Jeśliby ludzkość zatraciła kiedyś ideę liczby i zawiesiła jakiegokolwiek zabiegi wokół tego problemu, jeśliby więc idea liczby miała zniknąć jako problem naukowy, to wszystkie wcześniejsze osiągnięcia w zakresie arytmetyki nie tylko zostałyby zapomniane, lecz rzeczywiście przepadłyby bez reszty w nurcie czasu. Odkrycie rachunku różniczkowego przestałoby być wtedy nieprzemijającą przeszłością, faktem historycznym i zapadłoby się na poziom przeszłości przemijającej, skazanej na pochłonięcie przez upływ czasu. I to nie tylko dlatego, że w pokoleniu, które zatraciłoby zupełnie ideę liczby, umarłaby również wszelka możliwość rozumienia pism arytmetycznych, ale dlatego, że środowiskiem, w którym to, co przeminało, może w ogóle nadal istnieć, jest żywa działalność ludzka. Tyko w twórczym akcie żyjącego człowieka może zostać zachowane i przekazane to, co minione: człowiekowi przez człowieka w żywym łańcuchu wysiłków nakierowanych na to samo ponadczasowe zadanie. Przeszłość nie jest zachowywana w rzeczach materialnych (książkach, obrazach, narzędziach), ale trwa w żywych aktach działania, nakierowanych na ten sam wieczny cel, tak jak ucieleśnione w owych rzeczach akty twórcze przeszłych pokoleń. Odkrycie Leibniza i Newtona dlatego wciąż żyje w teraźniejszości, że tworzy żywą część

⁸ Heinrich Rickert (1863–1936) – filozof niemiecki, przedstawiciel neokantowskiej szkoły badeńskiej, profesor uniwersytetów we Fryburgu Bryzgowijskim i Heidelbergu. Twierdził, że „jest dziedzina wartości, którym przysługuje realność, o których nie można jednak właściwie powiedzieć, że istnieją. Przysługuje im realność w tym sensie, że podmiot je rozpoznaje, natomiast ich nie tworzy. Nie są one jednak istniejącymi rzeczami pośród innych istniejących rzeczy. Niemniej w sądach oceniających podmiot łączy dziedzinę wartości i zmysłowy świat, rzeczą i wypadkom nadając wartościujące znaczenie. I chociaż o samych wartościach nie można powiedzieć ściśle, że istnieją, nie mamy prawa negować możliwości tego, iż ich podstawą jest wieczna boska rzeczywistość, która przekracza nasze teoretyczne poznanie”, vide: Copleston F. (1995), *Historia filozofii. Od Fichtego do Nietzschego*, Warszawa, p. 366 (przyp. tłum.).

składową aktów matematycznych współczesnego pokolenia, i to nawet jeśli odkrycia nowożytnych matematyków podważają konstrukcje systemowe Newtona i Leibniza. Gdyby kiedyś miało urzeczywistnić się marzenie wspólne anarchistom i komunistom o powstaniu wspólnoty wolnej od państwa i prawa, to wtedy historia państwa i prawa nie tylko przestałaby się dziać, lecz po prostu by zniknęła w o wiele bardziej realnym sensie tego słowa. Pomniki państwowości i prawa nie tylko nic by już nie mówiły nowemu pokoleniu, ale wręcz pomniki, które by się zachowały jako twory materialne, utraciłyby jakikolwiek sens. Ucieleśnione w nich akty minionych pokoleń przestaną bowiem żyć w nowych, nakierowanych na ten sam cel aktach, a tym samym zanikną w nurcie czasu jako akty nacechowane sensem. Z tego powodu wzmiankowana wcześniej parabola Engelsa jest wewnętrznie fałszywa: w społeczeństwie bez państwa i prawa nie będzie można państwa ani prawa nawet przechowywać w postaci muzealnych eksponatów – „niczym kołowrotka czy kamiennego topora z zamierzchłych czasów”. Kołowrotek jednak można – jako materialny pomnik przeszłości – przechowywać w muzeum, ponieważ w głębokim i realnym sensie wciąż żyje on w pracy, jaką wykonuje nowoczesna elektryczna maszyna przedziałnicza. Jeśliby jednak rodzaj ludzki zatrić państwo i prawo jako ponadczasowe zadania działania, to fakty historii państwa i prawa przestałyby istnieć jako takie, a świadectwa materialne, w których zostały ucieleśnione, przestałyby być **ich** pomnikami i uległyby degeneracji do postaci zwykłych rupieci istniejących wprawdzie fizycznie, lecz pozbawionych sensu.

Z tego wynika, że historia jako przekazywanie tradycji albo wytworzonych dóbr jest możliwa tylko przez ponadhistoryczne wartości kultury jako zadania ponadczasowe. To właśnie owa ponadczasowość

wartości kultury jako jednych i tych samych zadań, budująca ogniwa łańcucha nieskończonej długości z kolejno następujących po sobie pokoleń, jest jako jedyna w stanie zachować od rozkładu w czasie i w postaci tradycji uchronić przed przemijaniem te akty pokoleniowe, w których znalazły ucieleśnienie wartości kultury. Stąd też pojęcie przekazu i pojęcie zadania są ze sobą nierozzerwalnie powiązane: wypełniająca czas historia i wartości kultury zachowujące prawomocność niezależnie od czasu. Ba, nawet dokonanie prostego rozgraniczenia historii od przeszłości jest możliwe tylko za pomocą pojęcia zadania ponadczasowego: fakt przeszłości jest stawiany wtedy ponad upływem czasu i podnoszony do rangi faktu historycznego. Tak samo na odwrót: odgraniczenie twórczej nieskończoności wartości kultury od ostatniej nieskończoności celów zwyczajnie zwodniczych, wyimaginowanych jest możliwe również tylko dzięki wskazaniu na owe akty przesyczone sensem, wciąż żyjące w procesie ludzkiego działania jako tradycja. Wartości kultury żyją w przekazie tradycji – przenikają ją jako zadania nieskończone. A przeszłość jest przekazywana jedynie w ponadczasowym łańcuchu zadań, który łączy przeszłość z teraźniejszością. Stąd bierze się korelacja pojęć historii i kultury. Historia jest możliwa wyłącznie wewnątrz kultury. Z drugiej strony kultura jest mierzona historią: naród, wspólnota mają zatem tym więcej kultury, im starsza jest ich historia, tzn. im więcej udało się im nagromadzić na drodze do wiecznych zadań kultury dóbr nacechowanych znaczeniem.

III.

Więź, jaka jednoczy przekaz i zadanie, jest nierozzerwalna i nierozwiązywalna. Jest ona w głębokim znaczeniu tego słowa dialektyczna,

zatem wszelkie próby jej rozszczepienia prowadzą nieuchronnie do autodestrukcji jednego z tych dwóch pryncypiów, które mogą zachować swoją prawomocność jedynie we wzajemnym przenikaniu się. Błąd utopizmu, jego dialektyczna wina, polega mianowicie na tym, że ob staje on przy twierdzeniu, jakoby zadanie było całkowicie rozdzielone od ożywiającego je przekazu tradycji. Utopizm jest przepełniony patosem zadania. Stąd tak radykalnie odrzuca świat, jaki jest dany, ponieważ chce go od samych podstaw zmienić według wzorca wywiedzionego z ideału absolutnego, który przyświeca mu jako zadanie bezwarunkowo konieczne. To, co do tej pory wydawało się nieosiągalne – absolutne ujarzmienie sił przyrody, pełnia wiedzy, zwycięstwo sprawiedliwości – to wszystko ma zostać urzeczywistnione w nowym świecie, który stanie się przez to właśnie najdoskonalszym ucieleśnieniem tego ideału. Nie ma żadnego znaczenia, że do tej pory ten świat był pogrążony w nieprawości. Wiara utopizmu w potęgę nieurzeczywistnionego jeszcze, bo zadanego jedynie dobra, jest bezgraniczna. Jego optymizm jest tylko afirmacją zadania polegającego wyłącznie na samym sobie: ideał zadowala się samym sobą nie tylko w sensie, że jako cel sam w sobie posiada wartość własną, lecz w tym sensie, iż nawet ową moc, która w rzeczywistości zapewnia mu sukces, czerpie też z siebie samego – z własnej oczywistości.

Rzeczywistość – taka, jaka jest – okazuje się przez to dla tego ideału absolutnie przenikalna bądź absolutnie plastyczna. Jeśli nawet stawia ideałowi opór, to ów nie jest istotny, ponieważ nie może on uczynić się niepodatnym na roztrzaskanie się o niewzruszoną stabilność ludzi, którzy wzięli na siebie zadanie dokonania tego dzieła, niechby nawet wierni ideałowi stanowili w świecie

tylko jakąś niepozorną mniejszość. Dlatego wobec rzeczywistości dozwolone jest stosowanie wszelkich środków: jako zwyczajna powszedniość, która jest wobec zadania obojętna bądź nawet mu wroga w swojej tak absolutnie odległej od ideału grzeszności, rzeczywistość nie może rościć sobie żadnego prawa do potraktowania wyrozumiale, oszczędzenia jej ani też do jakiegokolwiek uznania. Zachowanie utopistów wobec niej ma charakter czysto techniczny: rzeczywistość jest dla nich zwykłym środkiem do urzeczywistnienia ich absolutnego ideału. I tak jak inżynier, rozwiązując swoje czysto techniczne zadanie, abstrahuje od rzeczywistości (przez co właśnie taki techniczny profesjonalista różni się od „gospodarza”, dla którego aspekt rentowności środków występuje przy realizacji jego zdania ekonomicznego w postaci potężnej przeciwwagi), tak w równie małym stopniu rzeczywistość jest uwzględniana przez utopistów. Rzeczywistość stanowi dla utopizmu jedynie bezduszną materię eksperymentowania, która może i powinna zostać podporządkowana owemu idealnemu celowi w czysto mechaniczny sposób. Tym samym terrorystyczna zasada „cel uświęca środki” staje się maksymą działania każdego konsekwentnego terroryzmu.

Już Dostojewski w swoim „Wielkim Inkwizytorze”⁹ pokazał niezwykle wnikliwie ten związek

⁹ „Legenda o Wielkim Inkwizytorze” jest to historia opowiedziana przez Iwana Karamazowa („[...] rzecz bezsensowna, ale chciałbym, abyś ją poznał.”), jednego z braci, protagonistów dzieła Fiodora Dostojewskiego *Bracia Karamazow*, uważanego za kulminację jego twórczości. Dostojewski rozważa w nim odwieczne dylematy ludzkości, jak istnienie Boga i ateizm, wolną wolę, naturę zła, miłość i nienawiść, racjonalizm i nihilizm, penetruje najmroczniejsze zakamarki duszy ludzkiej i ukazuje namiętności targające człowiekiem. Warto zauważyć, że w niektórych polskich wydaniach tej powieści, i to tych – co szczególne – powstałych już po 1989 roku, czyli po zmianie ustrojowej (cf. np. popularne wydanie klasyki literatury światowej Polskie Media Amer.com SA, Warszawa, s.a., p. 150) ten rozdział został usunięty, ponieważ jego sedno stanowią (zbyt?) drażliwe kwestie religijne dotyczące Tajemnicy i autorytetu Kościoła (przyp. tłum.).

utopizmu z zasadami zakonu jezuitów. Pokazał też coś jeszcze, mianowicie to, że środki pożerają cel. Stając się więźniem środków, cel jest przez nie nieuchronnie wypierany i ostatecznie znika z zasięgu widzenia utopisty. Czy po tym wszystkim, co przeżyliśmy, jest jeszcze konieczne, by wykazywać dowodnie samorozpad zadania w utopizmie, będący następstwem jego czysto mechanicznego sposobu traktowania rzeczywistości historycznej? Ideał, którego wierne podtrzymywanie uprawomocnia stosowanie wobec istniejącego stanu rzeczy wszystkich środków, jawi się z mocy rzeczy przeniesionym coraz dalej w nieokreśloną perspektywę przyszłości. Tymczasem zaś wszystko sprowadza się do podporządkowania nieposłusznej rzeczywistości. A ona, ta czysto mechanicznie podporządkowana rzeczywistość, której za to, co swobodnie zgromadziła w sobie jako tradycję, nie czeka uznanie, ale los gwałconej niewolnicy, wiąże własnych panów ze sobą. Uprawomocnia się tutaj w literalnym sensie tego słowa powiedzenie Platona o zniewolonych tyranach. Wierność utopistów wobec oddalającego się w coraz odleglejszą dal ideału praktycznie bowiem przekształca się w oportunistyczną afirmację wszystkich środków, jakie dyktuje im rzeczywistość, gdyż przejściowo przecież chodzi tylko o utrzymanie władzy nad rzeczywistością, jaka jest. Negacja rzeczywistości przekształca się dialektycznie we własne przeciwieństwo – w pozbawione zasad uznawanie rzeczywistości. Zadanie idealne rozpada się na kawałki, ulega rozmyciu w obliczu nieskończonej mnogości drobnych zadań cząstkowych wymuszanych przez szarą codzienność. Utopizm wyradza się w konformizm pozbawiony zasad. W ten sposób niszczy samo siebie zadanie idealne oderwane od ożywiającego je przekazu tradycji, przestaje być sobą, i dzieli los Penteusza, rozerwanego na

strzępy przez menady¹⁰. Oderwane od ożywiającego je przekazu tradycji zadanie idealne ztraca własną realność i staje się celem iluzorycznym, pokrewnym znanym nam już celom pozornym, jak perpetuum mobile i kwadratura koła.

Podobieństwo utopii do owych zadań pozornych jest w najwyższym stopniu godne uwagi. Jak wszystkie próby rozwiązania tychże, nie stanowią one kontynuacji uprzednich usiłowań, nakierowanych na ten sam cel, lecz za każdym razem zaczynają właściwie od nowa. Tak samo każda nowa utopia nie podejmuje dzieła swych poprzedniczek, nie żyje też dalej jako element następujących po niej projektów utopii, ale powstaje niejako z nicości. Dlatego właśnie jej oddziaływanie wyczerpuje się w dziele niszczenia otaczającej rzeczywistości, dlatego każda utopia różni się od innej jedynie treścią **zaprzeczanej** przez nią rzeczywistości, zgadzając się w swych **pozytywnych** treściach ze wszystkimi innymi utopiami aż niemal po niemożliwość odróżnienia. Utopia nie tylko neguje wszelką tradycję, ona sama nie posiada żadnej tradycji i żadnej tradycji nie tworzy. Nie ma ojców i zarazem sama jest bezpłodna. Tak samo jak historia usiłowań skonstruowania perpetuum mobile jest w dosłownym tego słowa znaczeniu niemożliwa, ponieważ w rzeczywistości brak jest przynależącego do tego przekazu tradycji, tak samo też historia utopizmu nie jest możliwa w ścisłym znaczeniu tego słowa. Projekty utopii

¹⁰ Penteusz lub Penteus – mitologiczny król Teb, syn Echiona i córki Kadmosa, Agawe. Sprzeciwiał się wprowadzeniu kultu Dionizosa, twierdząc, że nowy bóg jest oszustem i zakazał kobietom uczestnictwa w misteriach dionizyjskich. Za radą boga, którego uwięził, ale nie poznał, podglądał obrzędy na halach Kitajronu ukryty w konarach drzewa, cf.: Kopaliński W. (1985), *Słownik mitów...*, op. cit., p. 849–850. „Menady jednak wysłedziły króla, ściągnęły go z drzewa i rozszarpały na strzępy, a wśród zabójczyń były jego siostry i własna jego matka, która rozpoznała swój czyn dopiero po ochłonięciu z dionizyjskiego szaleństwa”, vide: Kubiak Z. (1999), *Mitologia Greków i Rzymian*, Warszawa, p. 347.

przechodzą do historii jedynie w takiej mierze, że są one w ostatecznym rozrachunku również wytwarzane przez historię; są one jednak tworzone przez historię nie w ich zadaniach pozytywnych, ale w ich oddziaływaniu destrukcyjnym – jako narzędzia zagłady przestarzałych form egzystencji, nie dających się już zmodernizować.

Można by tu znów zaoponować, wskazując, że ów samoistny rozkład zadania w utopizmie, jako funkcja wyłącznie destruktywna, jaką pełni on w historii, charakteryzuje tylko utopizm walczący, nie można go jednak odnosić do utopizmu pacyfistycznego. A jednak nietrudno stwierdzić, że nieprzeciwstawianie się złu dzieli los każdego utopizmu. Jeśli ludzie naprawdę byliby wolni, to złu, któremu utopizm pokojowy chce odmówić stawiania wszelkiego oporu, dadzą skuteczny odpór jakoby właśnie tylko ci, którzy nie będą się opierać, sprzeciwiać. W rzeczywistości jest jednak inaczej: zło nie rozróżnia między wolnymi a niewolnymi, winnymi a niewinnymi, a nie doświadczając żadnego oporu, w ten sam sposób poraża wszystkich, których napotyka na swej drodze. Tak jak w tej znanej bajce Tołstoja o Iwanuszcze-Głuptasku¹¹, zło niewoli nie tylko tych, którzy z własnej woli nie stawiają mu oporu, ale również ich żony i małe dzieci, ba, nawet przyrodę, która została powierzona ochronie i odpowiedzialności tych niesprzeciwiających się. Oni wszyscy są **zmuszeni** przez odrzucenie sprzeciwu wobec zła do pokornego znoszenia tego zła. Są wprost wydani na pastwę terroru innych ludzi, dokładnie w ten sam sposób, jak terrorystyczny utopizm przymusza innych do ścierpienia

tymczasowego zła w imię ponadczasowego ideału. Tym samym utopizm pokojowy zachowuje się wobec konkretnej rzeczywistości, wobec bliźnich tak samo bezwzględnie i bezlitośnie jak utopizm terrorystyczny. Dla utopizmu ta rzeczywistość stanowi w swoim grzesznym stanie rzeczy (do niej przynależą też powierzone naszej pieczy nie-suwerenne istoty ludzkie) jedynie środek, proste narzędzie do realizacji abstrakcyjnego ideału w przyszłości. Przecież ich obecne cierpienia w tej przyszłości zostaną po tysiącokroć odkupione, gdy panowanie zła roztrzaska się już o wytrwałość niestawiających oporu. Niesprzeciwianie się złu, objawione takim Tołstojom nie przez Chrystusa, lecz głoszone przez abstrakcyjny utopizm, nie jest miłością bliźniego, która nie zna przecież żadnych abstrakcyjnych reguł, ale przez rozum ustanowionymi programowymi środkami dla urzeczywistnienia abstrakcyjnego ideału, jawiącego się gdzieś hen w oddali. Odmawiam przeciwstawienia się siłą złu w tym konkretnym przypadku nie dlatego, że w tych określonych okolicznościach tak mi każe postąpić miłość bliźniego, ale dlatego że mój rozum mówi mi, jakoby to nieprzeciwstawianie się służyło dobru w każdych okolicznościach jako najskuteczniejszy i najbardziej celowy środek do ostatecznego pokonania zła. Mniejsza o to, że w tym momencie wzmocni potęgę mocy zła! Dla utopistów zło nie może stać się silniejsze w rzeczywistości, w której ideał absolutny nie został jeszcze w pełni zniszczony. Jakikolwiek przyrost mocy zła jest jedynie zwyczajnym złudzeniem, ponieważ ta rzeczywistość **już** jest absolutnie grzeszna, zatem nie może w niej przejawiać się większa nieprawość niż ta, jaką jest już ona zarażona i jaka właśnie ma zostać wytępiona dzięki nieprzeciwstawianiu się złu. Ta pozorna eskalacja zła jest w pewnej mierze nawet dobrem, ponieważ tylko przybliży ludzkość

¹¹ Rosyjska baśń ludowa, opracowana przez M. Gorkiego. Zapewne Hessen przypisał jej autorstwo A. Tołstojowi, ponieważ to właśnie hrabia Tołstoj był piewą krytykowanego tu utopizmu pokojowego, cf. wyd. pol.: Markowska W., Mińska A. (1983), *Baśnie narodów Związku Radzieckiego*, Warszawa, p. 17–22.

do ostatecznego zwycięstwa nad złem. Nie ma sensu rozróżnianie stopni zła w rzeczywistości, która jako taka już stanowi zło absolutne. Zatem również w utopizmie pokojowym bezwarunkowa negacja rzeczywistości nieuchronnie przeradza się w swoje dialektyczne przeciwieństwo: tu także utopizm kończy, oportunistycznie akceptując rzeczywistość, jaka jest dana. Zło nie może przewyższyć samego siebie i dlatego – niechby nawet zło, które nie napotyka na żaden opór, pozornie z czasem tym bardziej się potęgowało – powinno być akceptowane bez względu na wszystko: jako dobro, które tylko nas przybliży do ideału absolutnego. A im bardziej ten ideał absolutny odsuwa się w siną dal przyszłości, tym bardziej utopizm objawia swoją oportunistyczną naturę.

Z tego wynika, jak powierzchowne jest owo niestety zbyt często reprezentowane pojmowanie utopizmu, które – rozróżniając między celem a środkami – uznaje ideał utopijny jako taki, natomiast odrzuca tylko stosowane przez utopistów środki. Mówi się, że finalne zadanie utopizmu jest samo w sobie dobre, złe bądź nie, nieodpowiednie są zaś tylko środki, za pomocą których utopizm dąży do ziszczenia owego zadania. W tym sensie marksizm osądził swojego poprzednika, tak zwany socjalizm utopijny. Dokładnie tak samo jest osądzany teraźniejszy komunizm przez wielu, nadzwyczaj wielu współczesnych socjalistów, a nawet nie-socjalistów. Ten pogląd jest oparty na z gruntu fałszywym pojmowaniu związku między celem a środkami jako rzeczami wobec siebie nawzajem obojętnymi. W rzeczywistości cel i środki wzajemnie się określają, bezustannie zachodzi między nimi relacja obopólnego napięcia. Rezygnacja ze środków oznacza zarazem rezygnację z samego ideału, afirmacja celu wymaga również obstawiania przy odpowiadających mu

środkach. Jeśli socjalistyczny ustrój społeczny stanowi ideał absolutny doczesnego bytu rodzaju ludzkiego, gdyż to dzięki niemu urzeczywistnią się: całkowita niezależność człowieka od przyrody (absolutne bogactwo), sprawiedliwość zupełna, pełnia wolności i szczęścia, to z drugiej strony cała rzeczywistość historyczna, jako wszędzie i zawsze określana przez walkę klas, jest absolutnym złem, ponieważ dyktatura komunistycznie oświeconej mniejszości jest koniecznym następstwem tak pojętego ideału. Jeśli natomiast ten ostatni środek oddziałuje destrukcyjnie i przez niego zadanie ulega wypaczeniu, to socjalizm nie jest ideałem absolutnym, lecz albo celem iluzorycznym lub – jak sądzę – tylko nową historyczną formą ustroju państwowego i prawnego, przez którego urzeczywistnienie zapewne ulegną zniesieniu niektóre rodzaje istniejącej obecnie społecznej nieprawości, ale zło społeczne samo w sobie nie zostanie w nim w żadnym razie zniesione ostatecznie i po wsze czasy. To jednak znaczy, że to ostatnie zadanie jako takie jest determinowane przez wiodące do niego środki: samo sobie nie wystarcza, aby mogło zostać mechanicznie narzucone wrogiej mu rzeczywistości, ale wyrasta organicznie z zaszłości historycznych i przekazu tradycji, z tego, do czego ludzkość doszła już w czasach teraźniejszych, co nagromadziła sobie dzięki wysiłkom przeszłych pokoleń¹².

Takie jedynie zadanie, zadanie wyrastające organicznie z przekazu historycznego, jest prawdziwie realne i rzeczywiście pryncypialne:

¹² Dlatego też zadanie nowoczesnej teorii socjalistycznej polega na uwolnieniu socjalizmu z pozostałości utopizmu. Socjalizm nie powinno się pojmować jako absolutnego ideału egzystencji rodzaju ludzkiego, który urzeczywistni totalność dobra, lecz jako nową formę porządku prawnego, jaka organicznie wyrasta z przekazu historycznego i znosi tylko pewne konkretne rodzaje zła społecznego. W tym – a nie w odrzucaniu niegodziwych środków – leży jedyna otwarta jeszcze możliwość odgraniczenia socjalizmu od komunizmu (przyp. aut.).

inspirowany nim czyn nie odciska się gwałtem na rzeczywistości historycznej, lecz rozbudza w niej przychylne dążenie w kierunku wyznaczonego celu. Jednoczy i buduje, zamiast dzielić i niszczyć. I dlatego pozostaje wierne samo sobie, a realizujące je czyny tylko przydają mu mocy; nie ulega roztrwonieniu, nie rozmienia się na drobne, nie podlega rozkładowi przez środki narzucane mu przez rzeczywistość. Tak człowiek, który „gospodarzy”, a nie tylko eksperymentuje jako inżynier, budzi w przyrodzie i w swoim otoczeniu kulturowym ukryte siły i niejako każe im dobrowolnie służyć sobie wedle własnych ekonomicznych zamiarów. I tak samo jak rzeczywisty gospodarz – w odróżnieniu od abstrakcyjnego *homo oeconomicus* – stosuje dla realizacji swoich zamiarów cały, zarówno materialny, jak i duchowy, kapitał, jaki odziedziczył po ojcach, tak też rzeczywisty polityk działa nie w jakimś wyniosłym odosobnieniu, ale we wspólnocie ze swymi ojcami. Nakierowuje ku celowi, jaki sobie wyznaczył, wszystkie te wysiłki i wszystkie te akty działania poprzedników, jakie wciąż są żywe w przekazie tradycji. W swoich uczynkach podejmuje starania, aby – niczym na panewce – zgromadzić to wszystko, co odziedziczył po ojcach; występuje w roli ich spadkobiercy i w każdym ze swych czynów odczuwa ich żywą obecność. ■

Michał Głazewski (translator)

Krakow, Polska

glazewski.wsp@gmail.com

Keywords: utopia, history, culture, values, tradition, society

Sergiusz Hessen *The fall of utopianism*

Abstract

The author discusses the origins, nature and prospects of utopianism as a belief that it is possible to design a perfect society, free from all the existing defects, because of basing on the rational conception of man and community. He shows the causes of the “fall” of the idea of utopianism, referring it to specific forms of contemporary regimes in form of beliefs Russian communists after the Bolshevik Revolution and other relevant representatives of totalitarianism, coming in a straight line from the tradition of the Jacobin's terror after the French Revolution. Hessen exposes delusiveness of utopianism as a struggle between good and evil and hope of the final triumph of man's intellect and will. Within the meaning of Hessen is doomed to collapse because of its fundamental denial of history and tradition, and thus rejection eternal purposes which create timeless collective morality. Utopianism denies the law, state and religion as a source of wickedness but thus leads to an escalation of evil rather than the achievement of universal happiness, because all of them are deeply embedded in cultural values of mankind, having a perennial and universal character.

Michał Głazewski, associated professor at the Pedagogical University in Kraków; fields of interest: philosophy of education (phenomenology, heuristics), theory of education, communication theory (theory of autopoietic systems) as well as comparative pedagogy and history of ideas (utopia and its derivatives – atopia, dystopia). German philologist, author of several translations of works concerning education

Wykaz publikacji z zakresu nauk społecznych, które ukazały się nakładem wybranych polskich wydawnictw naukowych w pierwszym półroczu 2013 roku

Aleksandra Marciniak (opracowanie)

Łódź, Polska

Aleksandra.marciniak@wsp.lodz.pl

Adamczyk G. (2013), *Moralność i konsumpcja we współczesnym społeczeństwie polskim. Studium socjologiczne*, Lublin, Wydawnictwo KUL.

ISBN 978-83-7702-646-5

Adamek I., Bałachowicz J. (2013), *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka*, Kraków, Impuls.

ISBN 978-83-7850-122-0

Attwood T. (2013), *Zespół Aspergera. Kompletny przewodnik*, Gdańsk, Harmonia.

ISBN 978-83-7744-030-8

Banasiak M. (2013), *Współpraca rodziców ze szkołą w kontekście reformy edukacji w Polsce*, Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

ISBN 978-83-231-2951-6

Becker H. S. (2013), *Warsztat pisarski badacza*, Warszawa, PWN.

ISBN 978-83-01-16058-6

Aleksandra Marciniak, mgr, dyrektor biblioteki Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi

Bilińska-Suchanek E. (2013), *Nauczyciel i opór (wobec) systemu edukacji*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.

ISBN 978-83-7780-725-5

Binkuńska E. (2013), *Higiena i emisja głosu mówionego*, Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

ISBN 978-83-7096-860-1

Bis D., Smółka E., Skrzyniarz R. (red.) (2013), *Wychowanie wobec współczesnych przemian społeczno-kulturowych*, Lublin, Wydawnictwo KUL.

ISBN 978-83-7702-530-7

Bis D., Opiela S., Loyola M. (2013), *Wychowanie integralne w teorii i w praktyce pedagogicznej*, Lublin, Wydawnictwo KUL.

ISBN 978-83-7702-635-9

Błęszyński J.J. (2013), *Niepełnosprawność intelektualna. Mowa – język – komunikacja. Czy iloraz inteligencji wyjaśnia wszystko?* Gdańsk, Wydawnictwo Harmonia.

ISBN 978-83-7134-047-6

Błądowska M., Wróbel A. (red.) (2013), *Wokół idei pedagogicznych Sergiusza Hessena*, seria „Sylwetki Łódzkich Pedagogów”, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego,

ISBN 978-83-7525-949-0

Bod R. (2013), *Historia humanistyki*, Warszawa, Wydawnictwo Aletheia.

ISBN 978-83-62858-43-9

Brańiel J., Kaniok P.E., Kurcz A. (red.) (2013), *Rodzicielstwo w kontekście wychowania i edukacji*, Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

ISBN 978-83-7395-526-4

Bylok F. (2013), *Konsumpcja, konsument i społeczeństwo konsumpcyjne we współczesnym świecie. Studium socjologiczne*, Katowice, Wydawnictwo Śląsk.

ISBN 978-83-7164-768-0

Castells M. (2013), *Sieci oburzenia i nadziei. Ruchy społeczne w erze internetu*, Warszawa, PWN.

ISBN 978-83-01-17349-4

Chrost S. (2013), *Homo capax Dei jako ideał wychowania*, Kraków, Impuls.

ISBN 978-83-7850-116-9

Chutorański M. (2013), *Pojęcie i konteksty wychowania w pracach Michela Foucaulta*. Wrocław, Wydawnictwo DSW.

ISBN 978-83-62302-66-6

Creswell J.W. (2013), *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

ISBN 978-83-233-3539-9

Cybał-Michalska A. (2013), *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Kraków, Impuls.

ISBN 978-83-7850-408-5

Dahlberg G., Moss P., Pence A. (2013), *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*, Wrocław, Wydawnictwo DSW.

ISBN 978-83-62302-64-2

Davidson R.J., Begley S. (2013), *Życie emocjonalne mózgu*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

ISBN 978-83-233-3525-2

Dąbkowska M.I. (2013), *Zachowania seksualne dzieci i młodzieży z dysfunkcjami poznawczymi, emocjonalnymi i behawioralnymi. Oblicza problemów dziecka i rodziców*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.

ISBN 978-83-7780-780-4

Deptuła M. (2013), *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*, Warszawa, PWN.

ISBN 978-83-01-16952-7

Dix P. (2013), *Jak modelować zachowania uczniów i zarządzać klasą*, Warszawa, PWN.

ISBN 978-83-01-17426-2

Dobrowolska B. (2013), *Szkoła w perspektywie globalizacji i zagrożeń*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.

ISBN 978-83-7780-685-2

Foa E.B., Kelly R., Gilboa-Schechtman E. (2013), *Przedłużona ekspozycja w terapii PTSD nastolatków. Emocjonalne przetwarzanie traumatycznych doświadczeń. Podręcznik terapeuty*, Gdańsk, GWP.

ISBN 978-83-7489-477-7

Gajdzica Z. (2013), *Człowiek z niepełnosprawnościami w rezerwacie przestrzeni publicznej*, Kraków, Impuls.

ISBN 978-83-7850-179-4

Gajdzica Z. (2013), *Kategorie sukcesów w opiniach nauczycieli klas integracyjnych jako przyczynek do poszukiwania koncepcji edukacji integracyjnej*, Kraków, Impuls.

ISBN 978-83-7850-422-1

Griswold W. (2013), *Socjologia kultury. Kultury i społeczeństwa w zmieniającym się świecie*, Warszawa, PWN.

ISBN 978-83-01-17366-1

Gulczyńska J. (2013), *Przemiany w szkolnictwie średnim ogólnokształcącym w Polsce w latach 1944-1989*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM w Poznaniu.

ISBN 97883-232-2580-5

Gunia G., Baran J. (2013), *Teoria i praktyka oddziaływań profilaktyczno-wspierających rozwój osób z niepełnosprawnościami*, Kraków, Impuls.

ISBN 978-83-7850-289-0

Guziuk-Tkacz M., Siegień Matyjewicz A. (2013), *Leksykon terminów metodologicznych. Nauki pedagogiczne i pokrewne*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie ŻAK.

ISBN 978-83-62015-49-8

Hamerlińska-Latecka A. (2013), *Dyslalia. Psychospołeczny aspekt terapii logopedycznej*, Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

ISBN 978-83-7096-896-0

Horunek M., Kozielska J., Skowrońska-Pućka A. (red.) (2013), *Rodzina – młodzież – dziecko. Szkice z teorii i praktyki pomocy psychopedagogicznej i socjalnej*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM w Poznaniu.

ISBN 978-83-232-2616-1

Jankowiak B. (red.) (2013), *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Teoria i praktyka*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM w Poznaniu.

ISBN 978-83-232-2585-0

Jarecka U. (2013), *Luksus w szarej codzienności. Społeczno-moralne konteksty konsumpcji*, Warszawa, Wydawnictwo IFiS PAN.

ISBN 978-83-7683-066-7

Jarosz M. (2013) *Samobójstwa dlaczego teraz?*, Warszawa, PWN.

ISBN 978-83-01-17354-8

Jodzis D. (2013), *Dysfunkcje integracji sensorycznej a sprawność językowa dzieci w młodszy wieku szkolnym*, Gdańsk, Harmonia.

ISBN 978-83-7744-043-8

Karwowski M. (2013), *Ścieżki rozwoju edukacyjnego młodzieży – szkoły pogimnazjalne. Trafność wskaźników edukacyjnej wartości dodanej dla szkół maturalnych*, Warszawa, Wydawnictwo IFiS PAN.

ISBN 978-83-7683-073-5

Klimek M., Więckiewicz B. (red.) (2013), *Problemy współczesnej rodziny polskiej*, Lublin, Wydawnictwo KUL.

ISBN 978-83-7702-548-2

Kochanowski J. (2013), *Socjologia seksualności*, Warszawa, PWN.

ISBN 978-83-01-17291-6

Konarska-Wrzošek V. (2013), *Prawny system postępowania z nieletnimi w Polsce*, Warszawa, Wydawnictwo Wolters Kluwer.

ISBN 978-83-264-4481-4

Kostkiewicz J. (2013), *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918–1939*, Kraków, Impuls.

ISBN 978-83-7850-153-4

Kozak S. (2013), *Patologia fonoholizmu. Przyczyny, skutki i leczenie uzależnienia dzieci i młodzieży od telefonu komórkowego*, Warszawa, Difin.

ISBN 978-83-7641-966-4

Kujawiński J. (2013), *Ewolucja pedagogiki. Od sztuki wychowania do nauki o wychowaniu człowieka*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM w Poznaniu.

ISBN 978-83-232-2586-7

Lasocińska K., Wawrzyniak J.K. (2013), *Autobiografia jako twórcze wyzwanie. Scenariusze warsztatów biograficznych*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie ŻAK.

ISBN 978-83-62015-60-3

Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E., Gajdzica A. (2013), *Kultura w edukacji międzykulturowej – doświadczenia i propozycje praktyczne*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.

ISBN 978-83-7780-752-1

Łockiewicz M., Bogdanowicz K.M. (2013), *Dysleksja u osób dorosłych*, Kraków, Impuls.

ISBN 978-83-7850-287-6

Łukasik J.M. (2013), *Doświadczenie życia codziennego. Narracje nauczycielek na przełomie życia*, Kraków, Impuls.

ISBN 978-83-7850-294-4

Madalińska-Michalak J. (2013), *Oferta edukacyjna i jakość kształcenia w publicznych liceach ogólnokształcących w Łodzi*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

ISBN 978-83-7525-921-6

Maria M. (2013), *Edukacja wspólnotowa dzieci z obszarów skrajnego ubóstwa. Studium przypadku Chikuni w Zambii*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie ŻAK.

ISBN 978-83-62015-61-0

Michalak R. (2013), *Dziecko u progu edukacji przedmiotowej. Studium teoretyczno-empiryczne*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM w Poznaniu.

ISBN 978-83-232-2560-7

Michał M. (2013), *Niewerbalna komunikacja w reklamie telewizyjnej. Zastosowanie i oddziaływanie*, Warszawa, CEDEWU.

ISBN 978-83-7556-561-4

Modrzejewska-Świgulska M., Szmidt K.J. (red.) (2013), *Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

ISBN 978-83-7525-837-0

Nagórny J. (2013), *Wychowanie do wartości*, Lublin, Wydawnictwo KUL.

ISBN 978-83-7702-520-8

Nawrocka J. (2013), *Spółeczne doświadczenie starości. Stereotypy, postawy, wybory*, Kraków, Impuls.

ISBN 978-83-7850-241-8

Odowska-Szlachcic B., Mierzejewska B. (2013), *Wzrok i słuch – zmysły wiodące w uczeniu się w aspekcie integracji sensorycznej*, Gdańsk, Harmonia.

ISBN 978-83-7744-045-2

Ogonowska A., Ptaszek G. (2013), *Współczesna psychologia mediów*, Kraków, Impuls.

ISBN 978-83-7850-163-3

Okła W. (2013), *Poradnictwo terapeutyczne*, Lublin, Wydawnictwo KUL.

ISBN 978-83-7702-676-2

Olchanowski T. (2013), *Pedagogika a paradygmat nieświadomości*, Warszawa, Eneteia,

ISBN: 978-83-61538-52-3

Opiela M. (2013), *Integralna pedagogika przedszkolna w systemie wychowania Edmunda Bojanowskiego. Kontynuacja i zmiana*, Lublin, Wydawnictwo KUL.

ISBN 978-83-7702-636-6

Panknin H., Elsässer U. (2013), *NLP w logopedii*, Gdańsk, Wydawnictwo Harmonia

ISBN 978-83-7744-029-2

Parszutowicz P. (2013), *Fenomenologia form symbolicznych. Podstawowe pojęcia i inspiracje „późnej” filozofii Ernsta Cassirera*, Warszawa, Wydawnictwo IFiS PAN.

ISBN 978-83-7683-071-1

Pastwa-Wojciechowska B. (2013), *Psychopaci – sprawcy przestępstw seksualnych*, Gdańsk, Wydawnictwo Harmonia.

ISBN 978-83-7744-048-3

Paszkiewicz A., Łobacz M. (2013), *Uczeń o specjalnych potrzebach wychowawczych*, Warszawa, Difin.

ISBN 978-83-7641-965-7

Pielecki A. (2013), *Zmiany postaw młodzieży wobec osób niepełnosprawnych*, Lublin, Wydawnictwo UMCS.

ISBN 978-83-7784-380-2

Podgórska-Jachnik D. (2013), *Głusi. Emancypacje*, Łódź, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi.

ISBN: 978-83-62684-56-4

Polewczyk I. (2013), *Diagnozowanie i stymulowanie rozwoju percepcji słuchowej dzieci w wieku*

przedszkolnym, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie ŻAK.

ISBN 978-83-62015-62-7

Przyborowska B. (2013), *Pedagogika innowacyjności. Między teorią a praktyką*, Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

ISBN 978-83-231-3037-6

Rószkiewicz M., Perek-Białas J., Węziak-Białowska D., Zięba-Pietrzak A. (2013), *Projektowanie badań społeczno-ekonomicznych*, Warszawa, PWN.

ISBN 978-83-01-17353-1

Rudowski T. (2013), *Edukacja i terapia przez sztukę*, Warszawa, Eneteia,

ISBN 978-83-61538-47-9

Sajdak A. (2013), *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Kraków, Impuls.

ISBN 978-83-7850-406-1

Sasin M. (2013), *Media regionalne a zainteresowania kulturalne młodzieży. Studium pedagogiczne*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

ISBN 978-83-7525-823-3

Sekułowicz M. (2013), *Wypalanie się sił rodziców dzieci z niepełnosprawnościami*, Wrocław, Wydawnictwo DSW.

ISBN 978-83-62302-65-9

Sidor-Piekarska B. (red.) (2013), *Kompetentne wspieranie osób z niepełnosprawnościami*. Lublin, Wydawnictwo KUL.

ISBN 978-83-7702-605-2

Sikorski W. (2013), *Komunikacja terapeutyczna*, Kraków, Impuls.

ISBN 978-83-7850-203-6

Skrzyniarz R., Smółka E., Konefał S. (red.) (2013), *U podstaw tożsamości pedagogiki. Wielowymiarowość pedagogiki – biografistyka – historia*, Lublin, Wydawnictwo KUL.

ISBN 978-83-7702-543-7

Sławek-Czochra M. (2013), *Graffiti jako forma twórczości i przejaw tożsamości*, Lublin, Wydawnictwo KUL.

ISBN 978-83-7702-602-1

Soin M. (2013), *Wartość i fakt. Etyczne i socjologiczne zastosowania filozofii lingwistycznej*, Warszawa, Wydawnictwo IFiS PAN.

ISBN 978-83-7683-064-3

Studenski R. (2013), *Psychologia roztargnienia*, Kraków, Impuls.

ISBN 978-83-7850-409-2

Sugier-Szerega A., Sławek-Czochra M. (red.) (2013), *Konieczność i różnorodność kompetencji medialnej*, Lublin, Wydawnictwo KUL.

ISBN 978-83-7702-541-3

Surina I., Murawska E., Apanel D., Durka G. (2013), *Edukacja w obliczu przemian społecznych*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.

ISBN 978-83-7780-217-5

Szadzińska E. (2013), *Dydaktyczne „tropy” zrównoważonego rozwoju w edukacji*, Kraków, Impuls.

ISBN 978-83-7850-128-2

Szempruch J. (2013), *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Kraków, Impuls.

ISBN 978-83-7587-906-3

Sztobryn S., Kamiński K. (2013), *Rzeczywistość edukacyjna. Tropy i wątki interpretacyjne*, t. 1, Łódź, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi.

ISBN: 978-83-62684-52-6

Szuścik U., Ogrodzka-Mazur E., Oleksy J. (2013), *Edukacja małego dziecka. Konteksty rozwojowe i wychowawcze*, Kraków, Impuls.

ISBN 978-83-7850-423-8

Szuścik U., Ogrodzka-Mazur E., Zalewska-Bujak M. (2013), *Edukacja małego dziecka. Nauczyciel-wychowawca w przedszkolu i szkole*, Kraków, Impuls.

ISBN 978-83-7850-204-3

Szymański J.M. (2013), *Socjologia edukacji*, Kraków, Impuls.

ISBN 978-83-7587-905-6

Szymczyk J. (red.) (2013), *Segmenty aktywności społecznej a wartość. Idee i praktyka*, Lublin, Wydawnictwo KUL.

ISBN 978-83-7702-555-0

Terkowska E. (red.) (2013), *Dyskursy ubóstwa i wykluczenia społecznego*, Warszawa, Wydawnictwo IFiS PAN.

ISBN 978-83-7683-059-9

Thompson J. (2013), *Specjalne potrzeby edukacyjne. Wskazówki dla nauczycieli*, Warszawa, PWN.

ISBN 978-83-01-17367-8

Toroń B. (2013), *Przestępczość skazanych kobiet i mężczyzn w perspektywie biograficznej*, Kraków, Impuls.

ISBN 978-83-7850-391-0

Uszyńska-Jarmoc J., Dudel B., Głoskowska-Sołdatow M. (2013), *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków, Impuls.

ISBN 978-83-7850-087-2

Walzer M. (2013), *O tolerancji*, Warszawa, Wydawnictwo Aletheia.

ISBN 978-83-62858-37-8

Weissbrot-Koziarska A., Dąbrowska-Jabłońska I. (2013), *Słownik metod, technik i form pracy*

socjalnej, opiekuńczej i terapeutycznej, t. 2, Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

ISBN 978-83-7395-545-5

Wiktor J.W. (2013), *Komunikacja marketingowa. Modele, struktury, formy przekazu*, Warszawa, PWN.

ISBN 978-83-01-17390-6

Wilson K.G., Strosahl K.D., Hayes S.C. (2013), *Terapia akceptacji i zaangażowania. Proces i praktyka uważnej zmiany*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

ISBN 978-83-233-3521-4

Woźniak J. (2013), *Rekrutacja*, Warszawa, PWN.

ISBN 978-83-01-17389-0.

Wysocka E. (2013), *Diagnostyka pedagogiczna. Nowe obszary i rozwiązania metodologiczne*, Kraków, Impuls.

ISBN 978-83-7587-909-4

Zawada A. (2013), *Aspiracje życiowe młodzieży w środowisku kulturowo zróżnicowanym*, Kraków, Impuls.

ISBN 978-83-7850-418-4

Zemło M. (2013), *Między szkołą a domem. Konteksty socjalizacyjne młodzieży szkół ponadpodstawowych*, Lublin, Wydawnictwo KUL.

ISBN 978-83-7702-707-3

Zimbardo P.G., Sword R.M., Sword R.K.M. (2013), *Siła czasu*, Warszawa, PWN.

ISBN 978-83-01-17406-4

Żywanowska A., Ćwirynkało K., Kosakowski C. (2013), *Kierunki rozwoju pedagogiki specjalnej*, seria „Horyzonty Pedagogiczne”, Kraków, Impuls.

ISBN 978-83-7850-152-7



Finał VI edycji Konkursu na Najlepszy Reportaż im. Julka Cyperlinga „Świat w zbliżeniu. Ukryte w szufladzie”

Tegoroczna, szósta już edycja przyniosła rozległość tematów, co współgra z symbolicznym tytułem konkursu, odsyłającym do pojemnej szuflady ludzkiej pamięci – tego, co w niej schowaliśmy, żeby zapamiętać, albo przeciwnie – żeby zapomnieć, a potem do tego wrócić. Nadesłane reportaże dotyczyły problemów rodzinnych, spraw, o których chce się zapomnieć, koszmaru depresji, narkomanii czy alkoholizmu. Opisywano wspaniałe wyprawy, los niepełnosprawnych czy zagubionych w blokowiskach. Była historia i powrót do niej poprzez pokolenia.

Renata Sas

przewodnicząca jury konkursowego

redaktor działu kulturalnego „Expressu Ilustrowanego”

Zapiski z szuflady, czyli Anglia w makro przybliżeniu

Nagroda główna
w konkursie im. Julka Cyperlinga
na Najlepszy Reportaż w Roku Akademickim
2012/2013
autor: Szymon Ligaj

„Napisz ten esej. Co ci szkodzi, sprawdzisz się?”
– to zdanie i tysiące jemu podobnych sprawiły, że
odbyłem podróż. Wyruszyłem w nieznaną z kreacją
idealnego świata, z wizją wielkiej, ekscytującej przy-
gody. Celem wyprawy była Anglia, a dokładniej pry-
watna szkoła w miasteczku niedaleko Birmingham
– Bromsgrove School. Wszystko zaczęło się tak...

Mama zdobyła informację o projekcie fundu-
jącym stypendia uczniom z Europy Środkowej
i Wschodniej, przeznaczone na jednoroczny pobyt
w prywatnej szkole na terenie Wielkiej Brytanii.

- Uzupełnij dokumenty na stypendium.
- Mamo, ale jeszcze nie daj Boże się dostanę
i co wtedy?

Szymon Ligaj, uczeń II klasy I Liceum
Ogólnokształcącego w Chelmnie

Nie dało się odciągać decyzji w nieskończoność,
słowa matki – święte są, więc – nie mając wybo-
ru – skleciłem esej o sobie w języku Szekspira i,
dzień po terminie, wysłałem do polskiego oddziału
organizacji. Po głowie tłukły mi się sprzeczne myśli,
na pewno wiedziałem, że nie będzie to łatwe, ale
co tam – koperta już dawno zniknęła w skrzynce
na listy.

❧ ❧ ❧

Who am I? – esej cz. I

Clapton's autobiography, blues in the background,
my family's hustle at home and my heartbeat.
Sounds disappear and appear, they leap over barriers
and search for the way, just like me.

Where is my place?????

I hike during sunny and cloudy days in the moun-
tains, fields, forests. A guitar in my hand, laughter
around, sense of humour and open-hearted people
with a sensitive soul. Every step brings me closer to
my target. The environment and historic places give
me a breather as well as new knowledge...

I enjoy playing my guitar in my spare time. It is
my way to make me feel better. My dad was my first
teacher. Now I do realise 'practice makes perfect'.
I have overcome my shyness and at this point my
adventure with music started. I became a leader
and soloist of a school music band.

❧ ❧ ❧

Zapomniałem już o wysłanych dokumentach. Ko-
pia zniknęła w przepastnych szufladach biurka. Na
głowie miałem szkołę i przeprowadzkę do nowego
domu. Anglia pozostawała gdzieś daleko w zwojach
mózgu, czasem tylko powracała. Najczęściej przed
snem, kiedy leżałem w ciemności, snułem wielkie
plany przygód, wycieczek, życia w totalnej wolności

(niby w domu mi jej nie brakowało, ale zawsze chce się więcej). W końcu Wyspy to ojczyzna Claptona, Ozziego, Beatlesów, Planta i całej armii ludzi-ptaków, szybujących gdzieś poza normami, problemami i schematami, ponad szarym społeczeństwem. Snułem plany życia artystycznego w duchu ciągłej improwizacji. Jako stawiający może nie pierwsze, ale jeszcze niepewne kroki grajek, uważałem Zjednoczone Królestwo za swoistą Mekkę, jakiś magiczny świat, kąpiący się w blasku lamp wielkich scen, oddychający ciężką atmosferą pubów. Zanim zaczynałem myśleć o rozłace, problemach, szkole, zasypiałem, zostawała tylko różowa imaginacja.

Sprzątając biurko, natrafiałem czasem na kopię eseju, przypominałem sobie o zgłoszeniu i nie oczekując większego zaskoczenia, sprawdzałem pocztę. Znajdowałem tysiące reklam, ze znudzeniem przeglądałem hektolitry zbędnych informacji. Któregoś dnia zauważyłem odróżniający się od innych nagłówek. Nadawca był mi znany – Rafał Fanti, czyli koordynator projektu w Polsce. Mail informował, że zostałem zaproszony na rozmowę kwalifikacyjną. Kolejny raz usłyszałem: „Potraktuj to jak sprawdzenie umiejętności, porozmawiasz sobie...”. W głowie pojawiło się niepokojące pytanie: „A co, jeśli naprawdę się dostanę?” – za bardzo znałem siebie, żeby ignorować taką możliwość, wiedziałem, że kiedy mnie wybiorą, chora ambicja i dziwna duma nie pozwolą mi zrezygnować. Brnąłem w to dalej...

Pobudka rano, na wejściu dawka paracetamolu – tak, właśnie paracetamolu, ponieważ dorwała mnie grypa i ledwo co przebijałem się przez ścianę gorączki, oddzielającą mnie od świata. Nie do końca kojarzyłem to, co się działo wokół. Na szczęście dzień wcześniej przygotowałem jakieś ubranie, bo w stanie, w jakim się znajdowałem, trudno byłoby podjąć jakiegokolwiek decyzje. Pamiętam, że zastanawiałem się nad garniturem, ale w końcu nie dałem się wcisnąć w uniform. Nałożyłem wprawdzie koszulę, ale spodnie były błyszczące i wyszywane. Wziąłem tylko książkę (na wypadek nudy) – była to biografia Led Zeppelin *Kiedy giganci chodzili po ziemi* – naprawdę dobrze napisana. Wtedy sobie tego nie uświadamiałem, ale ona kształtowała wyobrażony przeze mnie świat Anglii – miejsca twórczego, z wielką dozą wolności.

Po czterech godzinach podróży z małego miasta na wschodzie do stolicy byłem chory jeszcze bardziej – paracetamol chyba przestał działać, ale nie chciało mi się tak bardzo spać. Jakoś wtoczyłem się do sali, w której czekałem na swoją kolej. Zostało jeszcze dużo czasu, więc siedząc w „poczekalni”, przyglądałem się współczekającym. Nie mogłem zrozumieć, dlaczego są tak zestresowani. Nie pojmowałem tego ani trochę, nawet przyglądając się dłużej, więc zająłem się książką. W stanie, w jakim byłem, odechciało mi się czytać po półgodzinie. Nudziłem się jak mops, o możliwości dostania się do programu nawet nie myślałem – no bo po co? Miałem większe problemy. Zacząłem rozmowę, nie było to łatwe, w końcu oczy dwóch dziewczyn podniosły się znad kartek ze słówkami. Z rozmowy dowiedziałem się, że chodzą do jednej klasy o profilu ekstrajęzykowym, co znaczy, że mają po 10 godzin angielskiego w tygodniu. Ich błyszczące oczy wyrażały determinację, zdecydowanie, ale także brak pewności siebie i strach krzyczący: „A co, jeśli mnie nie wybiorą?”. Mnie oczy też błyszczały, ale z innego powodu.

Moją uwagę przykuła dziewczyna siedząca z tatą. Na imię miała Agata i była z Bydgoszczy. Zamieniliśmy kilka słów. Wydała się bardzo miła. Wymieniliśmy się spostrzeżeniami, rozważaliśmy też, jakimi pytaniami może nas zaskoczyć rozmówca. Nawet mnie na chwilę udzieliły się nerwy, kiedy usłyszałem, że możliwym pytaniem jest: „Co zrobiłbyś, otrzymując zegarek dający nieśmiertelność?” Kompletnie zgłupiałem, bo uświadomiłem sobie, że w miejscu, gdzie powinno być słówko „nieśmiertelność”, jest czarna dziura. Rzuciłem się na komputer i słownik internetowy. Sam potem się śmiałem ze swojej głupoty... Na szczęście potem znów ze spokojem, którego nie powstydziliby się nawet Chryzyp, zagłębiłem się w lekturze.

Nadeszła moja kolej – wraz z dwoma dziewczynami wszedłem do klasy, w której siedział pan Fanti i pan Rodney Fox. Na początku dostaliśmy kilka pytań odnośnie esejów. Mnie zapytali o zainteresowania. Na ten temat mogłem rozmawiać długo. Okazało się, że pan Fox grał kiedyś na tin whistle (irlandzki flecik z sześcioma dziurkami). Dziewczyny opowiedziały o swoich zainteresowaniach:

jedna grała na akordeonie, druga tańczyła. Od razu zauważyłem, że jedna z moich towarzyszek bardzo się denerwowała, nerwy wręcz łamały jej głos. Bliżej przyjrzałem się swoim rozmówcom. Pan Rafał Fanti był człowiekiem dość oryginalnym. Chudy, z długimi włosami, z których wystawało kilka dredów, miał około 30 lat i mimo że siedział za stolikiem, wiedziałem, że jest wysoki. Ubrany też był niestandardowo: wszystko w kolorach ziemi, bardzo organiczne, wyciągnięta zielona bluzka, a na wierzchu wytarta brązowa marynarka. Natomiast Anglik był jego zupełnym przeciwieństwem – starszy o 20 lat, dość pulchny, z bardzo miłą aparycją. Ubrany był w idealnie skrojony granatowy garnitur i białą koszulę. Zwróciłem uwagę na ciekawe spinki do mankietów, były złote w kształcie głów wilków. Pamiętam też buty. Były to klasyczne lakierki ze złotą sprzączką na podbiciu.

Kolejnym etapem konwersacji była dyskusja między naszą trójką na dość abstrakcyjne tematy. Pierwszym z nich było: „Co byś zrobił z dodatkową godziną wolnego czasu?”, kolejnym „...a gdybyś miał spędzić tę godzinę z kimś lub poświęcić ją dla kogoś, to co by to było?” Konwersacja przebiegała dość przyjemnie, większość tematów zaczynałem ja, po prostu nie lubię krępującej ciszy. Przy drugim pytaniu współrozmówczyni, która jako hobby określiła taniec, przegrała ze stresem, przestała nawet starać się zrozumieć. Być może zabrakło jej umiejętności, jednym słowem – spanikowała. Nie mogę zapomnieć jej wzroku, który zawsze będzie mi się kojarzyć z wyrazem oczu wystraszonego zwierzątka, proszącego o pomoc. Pomału się oparowała, wspólnie naprowadziliśmy ją na „ścieżkę zrozumienia”. Na szczęście dla niej i dla mnie rozmowa dobiegała końca. Dla niej oznaczało to koniec stresu, dla mnie odpoczynek – poczułem ulgę, ponieważ zaczęła mi wzrastać temperatura. Postawiłem kolejny niepewny krok, chyba wtedy miałem nadzieję, że ostatni, choć coś mnie pociągało – myśle, że ciekawość.

Dokumenty wróciły do szuflady, a ja do swoich zajęć. Sprawdzałem pocztę rzadko, czasem zapomniałem o krokach sprzed kilku miesięcy. Pewnego dnia, w maju, zadzwoniła do mnie mama z pytaniem o dostęp do mojej skrzynki mailowej, a zaraz potem

usłyszałem w słuchawce podekscytowany i rozdygotany głos, który poinformował mnie o tym, o czym chciałem zapomnieć. Zostałem wybrany spośród trzydziestu zgłoszonych z kraju i znalazłem się w czwórce jadących na stypendium. Ze względu na przyzwoitość nie przytoczę słów, którymi wyraziłem pomieszanie uczuć, jakiego doświadczyłem. Była to mieszanka niezwykle osobliwa: radość kogoś, kto wygrał zawody, zdziwienie odciętej głowy, strach przedszkolaka zostawionego po raz pierwszy w placówce, niepewność, którą może znać tylko osoba zakochana w przyjacielu. Jednym słowem zamurowało mnie, chyba nie całkowicie pozytywnie. Mimo trzech kroków do tyłu i dwóch od przodu nie uniknąłem przeznaczenia...

Później dostałem informacje o szkole, do której mnie przydzielono, próbowałem nie zawracać sobie głowy przyszłością, przed sobą miałem wakacje. Po prawdzie obawiałem się, że jeśli do siebie dopuszczę to wszystko, co na mnie spadło, po prostu spanikuję. Przyszłość miała i tak mnie dopaść.

Dotąd nie wspominałem o tacie. Stał troszkę z boku, podczas pierwszych etapów widziałem jednak, że kiedy dowiadywał się o jakimś postępie, oczy mu się świeciły z radości i dumy. Czasem wspominał o jakimś muzyku z Wysp, ale decyzję pozostawiał mnie.

Pod koniec lata nie dało się już dłużej zwlekać. Rzeczywistość wydarła mnie z wakacyjnej, ciepłej masy, w której się pławilem, którą chłonałem całym sobą. Fakty uderzyły mnie i chłostały bezlitośnie. Na szczęście większość siły uderzenia wzięli na siebie rodzice, szczególnie tych związanych z organizacją wyjazdu. Pierwszym zadaniem było kupno garnituru. Niesamowite, jak trudno jest nabyć taki strój, szczególnie na mnie. Zmierzyłem chyba wszystkie dostępne w Chełmie, zawsze były dwie możliwości: albo marynarka była za szeroka w pasie, albo rozchodziła się na klatce piersiowej. Kapkę zniechęcony, ale niezбитy z tropu pojechałem do Lublina – tam zmierzyłem kolejne pięćset sztuk. Zrezygnowany, w ostatnim sklepie wciągnąłem na siebie marynarkę. Zerknąłem w lustro, gotowy już ją zdejmować, a tu zaskoczenie. Leżała dobrze! Wszyscy się ucieszyli. Po sprawdzeniu ceny tato cieszył się znacznie mniej...

Z uśmiechem na twarzy, nowym garniturem w torbie, tatą bliskim zawału i mamą zmęczoną kilometrami wędrówki, wracałem do domu, który miałem niedługo opuścić.



Who am I? – esej cz. II

In our modern world a young man has to struggle with temptations, must look for his own values. Where and how? I take myself to the world of biographical and fantastic heroes, as well as poetry. Conversation with God helps me to make my own choices, touch my conscience. Aikido practice teaches me strength of character and coordination. I enjoy swimming, skiing, ice skating, cycling. In such moments, I break away from daily obligations and try to keep fit. I need a variety of sources: Internet, magazines, encyclopaedias, dictionaries. However, the best guide of all is my family.

What is my home like? My home is an anchor, support, love and warmth. My mother Renata, my father Arek, my younger sister, Pola and me, of course – eat together, do shopping, make plans and work. We spend long hours talking, discussing. We go on holiday accompanied by befriended families.

My dad is a resourceful and funny man, handy about the house, the life and soul of the party. My mum is caring, warm, devoted to the children. My sister is a cheerful, open-hearted teenager. My family is a source to draw from. We should love people, because they leave so quickly. Happiness is something to be achieved. Live every day as if it was your last.



Nadszedł ten dzień. Wyruszam do krainy muzyki, luzu i wolności. Pobudka nad ranem. Wrzucamy walizkę do samochodu, gitara już w środku, owinięta kilometrami folii bąbelkowej. Bagaż podręczny pod nogami. Paszport i karty pokładowe w kieszeni. Ekscytacja w głowie, odrobina strachu, troszkę żalu. Pożegnanie ze znajomymi. Pożegnanie rodziny,

silny uścisk dziadka, delikatny babci, nieśmiały siostry, błyski łez w kąciakach oczu.

Ostatni rzut oka na dom.

Mama i tato już w środku.

Warkot silnika.

„No to w drogę...”

Na Okęciu chwila zamieszania, krótkie rozmowy, mało pamiętam, szum w głowie. Okazało się, że poznana wcześniej Agata też jedzie. Jest bardzo szczęśliwa, oczy jej błyszczą jak dziecku przed ładą z cukierkami. Tak samo podekscytowana wydaje się być Ola – jest drobną, cichą dziewczyną w okularach. Pożegnalne uściski najbliższych, ostatnie słowa otuchy zawisają w powietrzu jak kolibry, obietnice kontaktu, łyż w oczach mamy, tato się trzymał, ale w pewnym momencie, kiedy odwróciłem się, żeby ostatni raz spojrzeć na nich, ukradkiem ocierał kropelki, które wymknęły się spod powłoki pozorów. O dziwo, za pierwszym razem nie czułem wielkiej tęsknoty, nie myślałem o tym.

Czekał Świat, czekała przygoda. Kolejne odloty były już o wiele trudniejsze i obfitsze w łyż.

Polecieliśmy...

Na lotnisku w Luton czekał na nas pan Patric Tobin. Miło wyglądający mężczyzna około sześćdziesiątki, ubrany w sportowy garnitur. Wymieniliśmy grzeczności i pojechaliśmy do Cambridge, gdzie mieliśmy spotkać wszystkich stypendystów. Mieliśmy spędzić tam trzy dni, a potem rozjechać się do szkół. Z rozmów z innymi „wybrańcami” zrozumiałem może połowę, powoli zacząłem zastanawiać się, czy przypadkiem moje umiejętności nie są skromne. Poznałem kilka naprawdę interesujących osób: dwóch Ukraińców i grupę z Rumunii, która zabrała nas do miasta, gdzie mogliśmy poznać Cambridge. Czas płynął nam pomiędzy wykładami, gramami i zwiedzaniem.

Największym szokiem dla mnie była wizyta w King's College, w jednej z uniwersyteckich bibliotek. We wnętrzu urządzonym w rokokowym stylu przywitał nas Anglik, którego włosy przyprószyła już siwizna. Widać było, że spędził tam niejeden rok. Po krótkim zapoznaniu nas z historią uniwersytetu wypowiedział zdanie, które zważyło mnie z nóg: „Teraz możecie poprzeglądać sobie książki, niektóre są naprawdę stare, proszę tylko, żeby

żadna nie zniknęła, bo to ja będę miał kłopoty". Na początku niepewnie zdjąłem jeden tom, odruchowo spojrzałem na datę – 1582, ręce mi zadrżały, zacząłem inaczej trzymać książkę. Oderwałem wzrok od daty – był to *Nowy Testament*. Uderzyło mnie, jak stary przedmiot znalazł się w moich rękach. Od razu pomyślałem o Gutenbergu, wydrukowano ją zaledwie sto lat po wynalezieniu druku. Taki kawał historii, moje dłonie wydały się nieprzyzwoicie brudne, wręcz niegodne kartkowania zabytku. Trafiłem także na mapy z XVIII wieku – piękne dzieła sztuki kartograficznej. W centrum biblioteki stała gabłota z książką podpisaną przez Elżbietę I Wielką. Sukcesywnie przesiąkałem historią...

Niesamowite są angielskie trawniki. Bajecznie poławie soczystej zieleni – zieleni, która wydaje się być aż nienaturalna, za zielona. Hektary trawników są pielęgnowane jak najdroższe gatunki kwiatów. Dopieszczane na każdy możliwy sposób. Są to idealne rajskie kobierce, po których nie wolno chodzić! Wszędzie można zobaczyć tabliczki krzyczące: „Keep off the grass!”. Na takiej poduszce można by spać, poczuć, że jest się panem natury, a oni tylko patrzą. Nigdy tego nie pojmę.

Po zwiedzaniu wybraliśmy się na tak zwany *boating*, czyli pływanie czymś na kształt gondoli po kanałach przecinających Cambridge. Wskoczyliśmy do łodek, dostaliśmy długi drąg do odpychania i... „Płyńcie” – usłyszeliśmy. Nie było wyjścia – odbiłem się od brzegu. Nie wiem dlaczego drąg znalazł się w moich rękach. Wbrew pozorom sterowanie łódką nie było takie proste. Zajęło mi to chwilę, zanim złączyłem działanie urządzenia. Wszystko byłoby idealnie, gdyby nie zaczęło lać jak z cebra. W jednej chwili niebo zasnuło się chmurami, a woda momentalnie zagotowała się pod wpływem uderzeń kropel. Mokliśmy i mokliśmy, a do przystani było jeszcze daleko. Biorąc pod uwagę moje poniżej przeciętnej umiejętności sterowania łódką, odległość wydawała się jeszcze dłuższa. W końcu przemoczeni, zmarznięci i roześmiani dotarliśmy na brzeg. To był mój pierwszy kontakt z osławioną angielską pogodą.

Przemierzając trasę Cambridge – Birmingham, próbowałem zobaczyć jak najwięcej. Chłonałem widoki z okna pociągu, czerpanie z nich przyjemności

jednak po krótkim czasie mi się znudziło. Spowodowała to zadziwiająca jednostajność i płaskość krajobrazu. Linia torów ciągnęła się przez nieskończone połacie pól i łąk. Czasem tylko na chwilę wystawały nad płaskość małe miasteczka większej lub mniejszej urody. Tory snuły się jak anakonda w morzu traw, czasem w tafli pojawiały się kształty przykuwające uwagę. Były to stada owiec, jedyne chyba urozmaicenie terenu. Mimo swojej jednostajności krajobraz miał w sobie coś magicznego, coś, co przylatywało przestrzennością. W podróży towarzyszyła mi Czeszka, która zmierzała jeszcze dalej niż ja – w okolice Yorku. Tematy rozmów były różne, od muzyki do polityki. Chyba nie byłem najlepszym rozmówcą. Wtedy jeszcze często nie pojmowałem sensu i prosiłem o powtórzenie. Było to bardzo stresujące. W połowie drogi nawiązałem rozmowę z inną pasażerką. Opowiadała o swoich czasach szkolnych, wspominała, że przeżyła tam niezapomniane chwile. Co jakiś czas przerywała wspomnienia i wskazywała punkt za oknem. „To jest piękny kościółek z zabytkową dzwonnica” lub „Och, to też piękne miasteczko...” – wtrącała. Płynęliśmy niezmiennie oceanem traw...

We wcześniej otrzymanych dokumentach doczytałem, że będę mieszkał w czymś na kształt akademika. *Boarding House*, bo tak Anglicy nazywają miejsce, w którym zakwaterowani są uczniowie, był niedaleko od szkoły. Po dość męczącej podróży, (taszczyłem ze sobą dużą torbę, bagaż podręczny i gitarę, która jest wyjątkowo ciężka), dotarłem w końcu na miejsce, do *Housman Hall* (tak nazywał się dom). Anglicy mają tendencję do nadawania nazw budynkom, szczególnie tym starym. *Housman* był angielskim poetą pochodzącym z *Bromsgrove*. Uczył się w tej samej szkole, do której miałem chodzić. Dom był ponad stuletni, w całości porośnięty bluszczem. Czerwona cegła i zimozielone pnącze tworzyły naprawdę bajkowy obraz. *Housman Hall* otoczony był niewielkim parkiem, a po lewej stronie stały ruiny starej części, również oplecione bluszczem. Wyglądały nieco jak scenografia teatralna czy filmowa.

Niepewnie wszedłem do środka i zdziwiła mnie pustka i cisza w środku. Znalazłem kogoś w biurze, podałem imię i nazwisko i usłyszałem, że nie ma kogoś

takiego na liście. Przerazenie w moich oczach musiało być ogromne, ponieważ pani poprosiła o ponowne przeliterowanie. Czekałem z łoskotem serca, chwila przedłużała się w nieskończoność, wreszcie znaleziono mnie na liście. Odetchnąłem z ulgą, wielką ulgą.

Z pierwszych dni pobytu pamiętam niewiele. Za duży szok, zbyt wiele spraw do załatwienia. Tylko kilka urywków, parę okruszków pamięci.

Scena pierwsza – oprowadzenie po szkole

Wielkie wrażenie zrobił na mnie teren szkoły. Ogromny areal i porozrzucane budynki z czerwonej cegły. Gigantyczne połacie trawników, po których oczywiście nie wolno chodzić, kaplica, Rough Hall – odbywały się tam zebrania i apele, budynki, w których miały być zajęcia z poszczególnych przedmiotów. Kiedy zachwyt minął, zaczęła się panika – „Jak ja się tutaj znajdę?” – tłukło mi się po głowie. Obawy spełniły się nie raz i nie dwa.

Scena druga – mój współlokator

Z nazwiska na drzwiach wywnioskowałem, że to ktoś ze Wschodu. Nie wschodu w rozumieniu polskim, ale światowym. Miałem mieszkać z Chińczykiem, Joel Chan pochodził z Hong Kongu. Był niskim, chudym chłopakiem, jak na Chińczyka przystało z wadą wzroku (większość posiada taką, jest to uwarunkowanie genetyczne), czarnymi prostymi żyłkami zamiast włosów. Sprawiał wrażenie zamkniętego w sobie, ale miłego chłopaka. Z czasem okazał się być idealnym współlokatorem. Bardzo mi pomógł na początku mojej drogi. Pokazywał z wielką cierpliwością, gdzie co jest, co, kiedy i jak robić, a czego nie robić.

Scena trzecia – plan dnia

Organizacja dnia szkolnego była dla mnie na początku nie do pojęcia i nie do przyjęcia. A przyjąć trzeba było... Dzień wyglądał tak:

7:00 – 8:00 – śniadanie (obecność obowiązkowa)

8:20 – roll coll, czyli odczytanie listy obecności, ogłoszenia (wszyscy w mundurkach)

9:00 – rozpoczyna się pierwsza lekcja, każda trwa

50 min., między każdą lekcją 5 minut przerwy

Dwie lekcje

10:45 – 11:05 – przerwa

Dwie lekcje

12:50 – 13:50 – przerwa na lunch

Dwie lekcje

15:35 – 16:45 – zajęcia dodatkowe (dwa bloki zajęć sportowych i jeden niesportowych)

17:00 – zakończenie dnia szkolnego, roll coll (poprzez zgłoszenie się do okienka w domu)

18:20 – obiadokolacja

19:00 – 21:00 – prep time, czyli czas na odrabianie lekcji (musieliśmy siedzieć w specjalnie przygotowanych salach, każdy miał swoje biurko)

21:00 – rall call, czyli ponowne sprawdzenie listy przez wyczytanie

23:00 – cisza nocna (wszyscy musieli wrócić do pokoi i spać)

Dodatkowo w każdy poniedziałek po porannym sprawdzeniu listy wychodziliśmy wszyscy do kaplicy i w każdy piątek odbywał się Rauch Hall, czyli podsumowanie szkolnego tygodnia, wręczenie trofeów, nagród. Długo nie mogłem tego pojąć...

Okazało się, że plan zajęć szkolnych to nie wszystko. Szkoła jest anglikańska i w każdy poniedziałek wszyscy zbierają się na coś, co przypominało krótkie czytanie *Pisma Świętego* i kazanie. Byłem zaskoczony, wzięwszy pod uwagę wielonarodowościowy skład ciała uczniowskiego. Jako szkoła międzynarodowa Bromsgrove School gromadziła osoby z różnych kręgów kulturowych i religijnych. Pośród moich kolegów byli: muzułmanie, prawosławni, katolicy, protestanci, ateści. Miałem także okazję uczestniczyć w anglikańskiej mszy świętej. Zdziwiło mnie, jak podobne są obrządki. Msza nie różniła się niczym od katolickiej, jedynie inną konfiguracją regulek i modlitw, eucharystią pod dwoma postaciami. Niesamowite, jak wiele łączy wyznania skłócone od wieków, jak bardzo społeczności odizolowują się od siebie z powodu niewiedzy.

Scena czwarta – zajęcia

Wskoczyłem w wir lekcji, na początku połowicznie rozumianych, musiały minąć dwa miesiące, żebym zaczął brać w nich czynny udział. Wybrałem matematykę, fizykę, historię i hiszpański. To był błąd,

nie sprawdziłem, jaki jest poziom zaawansowania na lekcjach hiszpańskiego, którego nigdy się nie uczyłem. Na pierwszej lekcji nauczycielka weszła i zaczęła lekcję, nie wypowiadając nawet słowa po angielsku – nic nie rozumiałem. Przerażony postanowiłem zmienić przedmiot. Wybrałem się do biura osoby zajmującej się koordynacją przedmiotów. Wybrałem Business Studies, czyli podstawy ekonomii. Wybór okazał się tak samo nietrafny jak poprzedni. Nie rozumiałem nic. Wszyscy operowali fachowym słownictwem. Po pierwszym teście, z którego dostałem zero punktów, miarka się przebrała, a ja postanowiłem kolejny raz odwiedzić biuro. Po wielu rozmowach okazało się, że pozostały mi do wyboru: matematyka, fizyka i historia. Interesująca była konwencja prowadzenia lekcji. Każdy przedmiot podzielony był na dwa bloki, a każdy blok prowadził inny nauczyciel. Na przykład historii Anglii uczył jeden, a nowożytnej drugi. Trzeba było się przyzwyczaić do tego podziału i w rzeczywistości z trzech przedmiotów robiło się sześć. Dodatkowo uczęszczałem na EA, to jest angielski dla obcokrajowców, a także uczestniczyłem w serii wykładów nie wiadomo o czym. Za każdym razem był inny temat, szczerze mówiąc – bardzo przypadkowy.

Formuła prowadzenia lekcji także była nieco inna niż ta, w której się wychowałem. W szkole nie było ani jednej tablicy przeznaczonej do pisania kredą. Rolę tę spełniały ekrany interaktywne. Większość lekcji opierała się na prezentacjach komputerowych. Nauczyciel najczęściej szeroko omawiał temat, w tle przewijała się prezentacja, a ja próbowałem pojąć, o co chodzi. Z biegiem czasu rozumiałem coraz więcej, ale i tak nie było łatwe połączenie czytania, rozumienia i pisania w obcym języku. Notatki z pierwszego okresu są niemożliwe do zrozumienia nawet dla mnie: mieszanina polskich i angielskich słów, doprawiona błędami i wieloma lukami (świadczącymi o niezrozumieniu treści). Nie musiałem kupować książek – szkoła wypożyczała podręczniki. Zarzucano nas tonami kserówek, luźnych kartek, i gdyby nie nakaz prowadzenia segregatorów, pewnie pogubiłbym wszystkie materiały. Pod względem poziomu przygotowania do egzaminów szkoła była bardzo wymagająca, większość nauczycieli wiedziała, co

robi. System oceniania też był nieco inny. Każdy pryncypał wystawiał dwie oceny – jedną za starania, to znaczy za zaangażowanie w lekcję, przygotowanie do zajęć – określała ją skala od 1 do 5, gdzie 1 było oceną najwyższą. Drugi stopień obejmował wiedzę i był przypuszczalną oceną z egzaminu końcowego w skali od A do F (A najwyższa). Pierwszy raz miałem do czynienia z egzaminem doświadczalnym z fizyki: musieliśmy wykonać ćwiczenie, zanotować wyniki, opracować je w formie wykresu, a potem rozwiązać test dotyczący zagadnienia, które sprawdzaliśmy.

Wręcz uwielbiałem lekcje z nowożytnej historii. Nauczyciel nie dość, że potrafił zainteresować tematem, to jeszcze organizował dyskusje, które pozwalały rozwinąć wiedzę, poznać inne poglądy. Burze mózgów były o tyle ciekawe, że w grupie byli zarówno Anglicy, jak i Rosjanka, Ukrainka, Litwinka, Niemiec oraz ja, Polak, więc dotyczyły różnych kręgów kulturowych, różnych poglądów na historię. Nauczyciel zawsze dążył do prawidłowego wypowiedzienia słów w innych językach. Za każdym razem konsultował się z osobą, która pochodziła z danego kraju. Przechodziłem przez słowo Łódź, a przy tym za każdym razem zerkał na moją reakcję i czekał na aprobatę lub korektę.

Scena piąta – zasady szkolne

Kolejny szok przeżyłem, poznając zasady szkoły. Przywitano mnie na wejściu zdaniem: „Musisz ściąć włosy”. Biorąc pod uwagę, że dopiero co je zapuściłem, dopiero co przetrwałem okres wywijających się w każdą stronę kosmyków, był to wyrok. Przeląła się czara goryczy, uznałem to za zbrodnię, usilną próbę wciśnięcia mnie w ramy, w szablon, którego całe życie unikałem. Wielki cios! Czuję, że ścinając te rzadkie, postrzępione piórka wystające z czaszki, stracę część siebie. Nie chodziło o sam fakt posiadania ich długich czy krótkich, tylko o prawo decyzji, swobody kreowania własnego wizerunku. Po wielogodzinnym wylewaniu żalu przez telefon, po wielu racjonalnych argumentach rodziców, wycofałem się z decyzji powrotu z powodu włosów. Postanowiłem, że odwiedzę fryzjera. Problem w tym, że po pierwsze nie wiedziałem, gdzie w nieznanym miejscu znaleźć

tego rodzaju „specjalistę”. Po drugie – nie miałem zielonego pojęcia, jak wytłumaczyć fryzjerowi moją mglistą wizję przyszłej fryzury. Pewnego pięknego dnia z głową pełną kłatw i żalu wyruszyłem na poszukiwanie kata dla części mojej osobowości. Zapytałem kilka osób o dobrego fryzjera w okolicy, niektóre odpowiadały wymijająco, inne bardzo grzecznie i wyczerpująco wyjaśniały drogę, którą miałem wyrzeźbić w pamięci. Było też kilka takich, które mimo szczerych chęci nie były w stanie mi pomóc ze względu na swój akcent, którego mój mózg nie był w stanie rozszyfrować, mimo że mówiły prawdopodobnie po angielsku. W końcu postanowiłem, że pójdę tam, gdzie poleci mi pan stojący przed witryną sklepu. Okazało się, że jest fryzjerem, który wyszedł przed zakład, i już nie było odwrotu. Myśli zwariowały, skupiałem się tylko na stłumieniu instynktu, który wołał: „Uciekaj!”. Siadłem na fotelu i zacząłem tłumaczyć, o co mi chodzi. Po kilku minutach pierwsze kosmyki opadły na podłogę, a ja czułem się trochę jak strzyżona owca... No i po strachu. Ucierpiał moje włosy, duma i portfel. Przegrałem pierwszą bitwę z „chorymi” zasadami angielskiej szkoły. To nie był jeszcze koniec walki instytucji z moją osobowością.

Pewnego dnia dowiedziałem się, że mój szalik też nie jest dozwolony (wcale nie był ekstrawagancki) i że można nosić tylko szkolny. Kilka dni później pani Moun, która zajmowała się wizerunkiem placówki i przestrzeganiem zasad ubioru, skanując jak co dzień powierzchowność uczniów wchodzących do stołówki, poprosiła mnie na stronę i z wrodzonym przekąsem oznajmiła, że muszę zmienić buty. Z wielkim zdziwieniem zlustrowałem swoje oczyszczone rano obuwie z czarnego zamszu: „Dlaczego?” – zapytałem, nie ukrywając zdziwienia, i usłyszałem jedną z najbardziej szokujących odpowiedzi: „Ponieważ buty w szkole powinny być ze skóry licowej”. Powstrzymałem emocje, zachowałem kamienną twarz i grzecznie przytaknąłem. W środku jednak wszystko się gotowało, nie mogłem pojąć celu takiego lustrowania. Buty licowe, nie zamszowe – szczyt wszystkiego, poczucie bezradności i irytacji mieszało się z niepohamowanym rozbawieniem. Podziwiałem swoją umiejętność niezadawania pytań, zbędnego

analizowania i wykonywania poleceń. Nie mogłem pojąć ani trochę mechanizmu, w którym się znalazłem. Co jest ciekawe, w szkole było więcej takich ludzi jak pani „skaner do uczniów”.

Przygoda z butami bladeła przy sprawach dotyczących moich znajomych. W większości Anglicy mają to do siebie, że noszą do garnituru różnokolorowe skarpetki. Widziałem takie kreacje zarówno u osób koło sześćdziesiątki, jak i u równolatków. Na przykład mężczyzna lub chłopak ubrany w garnitur, w koszuli spełniającej wszystkie normy jakości i gatunku, do tego idealnie wypastowane buty, krawat i jaskrawożółte skarpetki – widywałem też różowe. Szkoła wzięła sobie za punkt honoru uciąć kosmyk wystający spod kasku zasad. Nie raz widywałem delikwentów przyłapanych na tym karygodnym procederze. Najczęściej kończyło się wykładem i upomnieniem lub nakazem natychmiastowej zmiany.

„Top up your button!” to kolejna uwaga, którą słyszałem ja i wielu innych. Chodziło o zapinanie pierwszego guzika koszuli. Kiedy nauczyciel zauważył, że ów guzik jest rozpięty, zatrzymywał ucznia i nie puścił go dalej, dopóki nie wyegzekwował kołnierzyka ściśle przylegającego do szyi.

Absurdom nie było końca przy okazji gorących dni, które się czasem zdarzały. Kiedy aura była naprawdę przyjemna, szkoła obdarowywała ucznia przywilejem niepocenia się w garniturze. Można było zdjąć marynarkę i krawat, a także rozpiąć jeden – tylko jeden – guzik koszuli. Dodatkowo obowiązkowe bezwarunkowo było podwinięcie rękawów dwa razy, nie mniej i nie więcej.

Na każdą okazję była inna zasada, wszystko unormowane i usankcjonowane. Każdy na każdą okazję wciśnięty był w ramę, w sztywny szablon. Nie rozumiałem tego ani trochę. Po co pozbawiać człowieka wyobraźni? Po co wyrysować ucznia z jego kreacji, która jest wyrazem duszy, może niewielkim, ale znaczącym? Wreszcie zrozumiałem, jak okropną fabryką ludzi bez twarzy są wielkie korporacje. Ogromne instytucje, do pracy w których miała przygotowywać Bromsgrove School. W żadnym wypadku nie umniejszam prestiżu szkoły, w której się znalazłem. Kształciła elitę przyszłych firm, miała zapewnić wykształcenie na najwyższym poziomie i tak

czyniła. Czułem się jednak jak nie w swojej bajce, nie taka sytuacja jawiła mi się w snach przed wyjazdem. Zaczynałem pojmować pomału, że nie jestem we właściwym miejscu.



Who am I? – esej cz. III

It is the parents who introduced me to the world of science. They were great help in surmounting difficulties. They have taught me regularity and responsibility. I have succeeded in education, all my school certificates are with distinction. I have still been looking for my destiny; perhaps Medicine or Law or I am in two minds about Economics and Psychology. The decision is very difficult, I am still at a crossroads.

That is why I am considering the possibility of this trip abroad. It could be a chance to seek for inspiration, an opportunity to develop my mind and soul.

A stay at an English school would give me a great opportunity to improve my language skills, testing self-reliance, learning a new culture and meeting interesting people.

Of course, I feel anxious. I have never had a chance to use my language skills in real conditions. I am aware of my language shortages. But I still keep in mind that fortune favours the brave!



Scena szósta – inni obok

Bardzo ciekawym doświadczeniem było poznanie innych kultur. Poznałem odmienny sposób myślenia, wartościowania. Chiny, a dokładniej Hong Kong, były jednym z ośrodków, które poznałem. Joel, mój współlokator, zadziwił mnie nie raz. Były to najczęściej wydarzenia błahe, na które nikt nie zwraca uwagi, ale tożsamość tkwi w szczegółach. Na początku nauczyłem go powlekać pościel. Kolejnym osiągnięciem było zapoznanie go z wielce przydatnym drobiazgiem. Pewnego dnia mój kolega zrobił sobie gotowe danie – chiński makaron,

rozrobił sos w plastikowym kubeczku i męczył się z wydobyciem całości sosu z naczynka. Zaproponowałem, żeby włożył troszkę klusek do środka. Popatrzył na mnie jak na odkrywcę, jak na wielkiego wynalazcę, moje rozbawienie nie miało granic. W tym, może się wydawać, drobnym szczegółem tkwi bardzo głęboko zakorzeniona kultura jedzenia. Mój kolega przeżywał każdy posiłek, jakby miał to być jego ostatni. Czasem już rano myślał, co zje wieczorem. Nie tylko jego, ale większość jego rodaków, których miałem przyjemność poznać, charakteryzowało umiłowanie jedzenia. Nieśamowity był także zmysł Joela do zakupów. Pewnego dnia powitał mnie z uśmiechem na twarzy. Oznajmił, że zakupił super gadżet i z dumą pokazał mi małe czerwone pudełko, które przypominało lodówkę. W rzeczywistości było lodówką przeznaczoną na jedną puszkę i zasilaną przez podłączenie do komputera. Następnym nabytkiem, który mnie zadziwił, był płaszcz, który po przymierzeniu go w pokoju okazał się za duży. Joel zapytany, czy mierzył go w sklepie, oznajmił, że nie, bo jakoś o tym nie pomyślał. Któregoś dnia współlokator rozerwał paczkę z uśmiechem dziecka otwierającego prezent. Oznajmił, że właśnie dostał zamówione rękawiczki, ale nie takie zwykłe, tylko umożliwiające korzystanie z dotykowego ekranu, bez ich wcześniejszego zdejmowania. Cud-rękawiczki okazały się być zwykłymi palczatkami z wyszytymi gwiazdkami na opuszkach. W dodatku nie działały ani trochę, a gwiazdki wyszyte białą nitką kontrastowały z czernią rękawiczki. Joel był bardzo dziwnym człowiekiem, na początku wzbudził moją nieufność, z czasem jednak zapalałem sympatią do mojego skośnookiego kolegi.

Scena siódma – czar nostalgii

Po kilku dniach pobytu w Bromsgrove zacząłem tęsknić. Na początku za rodzicami, potem doszła tęsknota za kolegami i krajem, a szczególnie za kontaktem z Polakami. Czas osładzały mi długie rozmowy z rodziną, czasem przeplatane łzami, czasem śmiechem. Zacząłem poszukiwania – ku mojemu rozczarowaniu nie znalazłem ani jednego rodaka w szkole. Tęskniłem, tak po prostu, co ciekawe, nie zmieniło się to przez cały czas pobytu.

Kiedy przechodząc obok matki z dzieckiem, usłyszałem urywek rozmowy po polsku, zacząłem się śmiać – był to chyba najszczęśliwszy śmiech, jakiego kiedykolwiek zdarzyło mi się doświadczyć. Struktura społeczności uczniowskiej nie ułatwiała aklimatyzacji. Ludzie podzielili się na grupki językowe. Osluchiałem się nie tylko z angielskim, ale i z chińskim, rosyjskim i niemieckim. Nie było mi łatwo.

Biorąc pod uwagę, że szkoła była anglikańska, za punkt honoru postawiłem sobie znalezienie kościoła katolickiego. Zapytałem około dwudziestu przechodniów, ale nie dowiedziałem się niczego przydatnego. Z pomocą przyszedł mi niezawodny internet. Ciekawym doświadczeniem, a zarazem wyzwaniem, było uczestniczenie w obrzędzie, który zna się od dziecka, a zatem kojarzy się zarówno swoje odpowiedzi, jak i słowa wypowiedane przez księdza. W obcym języku wszystko wydawało się inne, świeże, a po uświadomieniu sobie znaczeń okazywało się identyczne. Zadziwiła mnie niska frekwencja młodych w kościele. Dzieci była zaledwie garstka. Podczas kazania najmłodsi wychodzili do salki katechetycznej, gdzie naukę wiary prowadzono poprzez zabawę – oczywiście uwzględniając ich młody wiek. Po pewnym czasie dowiedziałem się od pani Kanewood, że do tego kościoła uczęszczał w młodości Tolkien. Informacja bardzo ożywczo podziałała na mój umysł przesiąknięty fantasy. W jedną z niedziel wiał bardzo silny wiatr. Nie zwróciłem wcześniej uwagi na konstrukcję kościoła, a akurat w ten dzień zauważyłem, że dach jest w całości wykonany z drewna. Pod wpływem uderzeń wiatru zadaszenie okropnie trzeszczało. Brzmiało to jak rozchodzące się wzdłuż belek pęknięcia. Muszę przyznać, że takie okoliczności działały stymulująco na wyobraźnię. Na początku odczułem zaciekawienie, zdziwienie i dreszczyk emocji, jednak fantasy wzięło górę: „To tak musieli się czuć w podziemiach Helmowego Jaru” – imaginowałem.



Fajnie

Ale tutaj fajnie.
Tutaj wyglądam szczęśliwie.
Maska dworskiego błazna

Sprawdza się idealnie.
Ale tutaj fajnie.

Oj ty! Przestań męczyć!
Kiedy róg maski opada,
Kiedy widzisz twarzy część.
Idź! Wyjdź! Przestań dręczyć!
Oj ty! Przestań męczyć!

Wreszcie czuję się DOBRZE!
Wreszcie czuję ciepło,
Bez ciepłej maski sarkazmu!
Mimo że to uczucie zaraz umrze.
I tak czuję się DOBRZE!

Znów czuję się tu fajnie.
Kiedy wracam do początku.
Kiedy kłamię, odwracam wzrok.
Maska ironii kolejna spadnie.
Znów czuję się fajnie.



Scena ósma – Anglia jaka jest, każdy widzi

Co jakiś czas mogłem uczestniczyć w wycieczkach. W końcu nadarzyła się okazja zobaczenia przestrzeni, które inspirowały Tolkiena. Był piękny dzień, jeden z pierwszych słonecznych w maju, kiedy wyruszyliśmy odkrytym dwupiętrowym autobusem. Na początku zatrzymaliśmy się w miejscu, w którym moim zdaniem narodził się pomysł napisania trylogii. Weszliśmy na wielką połąć zieleni (można było, o dziwo, po niej chodzić). Ze wzgórza, na którym się znajdowaliśmy, rozciągał się widok na pofalowaną okolicę. Na horyzoncie majaczyło miasto – Birmingham. Z wierzchołka wzniesienia wyrastał wymurowany z kamienia punkt widokowy. Cała sceneria tworzyła istic „tolkienowską” scenografię. Zamek wkomponowany w piękno natury, a na horyzoncie czarna chmura, królestwo dymu, industrialna puszcza, pochłaniająca coraz większe obszary. Tak właśnie widzieć musiał to Tolkien. Jako sympatyk natury i wszystkiego, co żywe, szarą chmurę smogu unoszącą się nad swoim znienawidzonym miastem postrzegał z pewnością jako uosobienie zła i zniszczenia. Efekt, który mogłem obserwować na własne oczy, nie był aż tak wyraźny, ze względu na udoskonalenie

technologii i zmniejszenie emisji pyłów, ale mimo wszystko wydawało się, że w tym miejscu jest bardziej szaro i o wiele ciemniej.

Odwiedziłem także miejsce będące pierwowzorem Shire. Była to niewielka polanka schowana pośród domów, na przedmieściach. Pofalowany teren i przecinająca go rzeczka do złudzenia przypominały wioskę hobbitów.

Zajęliśmy się także poszukiwaniem dwóch wież. W okolicy są aż cztery: dwie na terenie University of Birmingham i dwie niedaleko domu Tolkiena. W opowieści można znaleźć wiele nawiązań do życia autora. Na przykład postać Froda inspirowana jest biografią pisarza – zarówno bohater, jak i twórca stracili rodziców w młodym wieku i wychowywali się u opiekunów. Tolkien znalazł dom u zaprzyjannego z rodziną księdza. Wraz z opiekunem siedali czasem na werandzie i palili fajki. Stąd wzięło się zamiłowanie hobbitów do fajkowego ziela i możliwe że scena, w której Bilbo i Gandalf palą fajki, siedząc na ławce i puszczając kółka z dymu, ma swój pierwowzór w życiu twórcy.

Scena dziewiąta – o pogodzie

Najbardziej chyba znanym stereotypem jest angielska pogoda. Rozmowa na wyspach bardzo często zaczyna się od krótkiego opisu warunków atmosferycznych. Pogoda w Zjednoczonym Królestwie jest wieczną wiosną lub jesienią. Tam o wiele wcześniej robi się ciepło, wszystko zaczyna budzić się do życia, później robi się także zimno. Natomiast przez resztę roku nic się nie zmienia, lato jest takie jak wiosna, a zima to troszkę chłodniejsza i bardziej deszczowa jesień. Kiedy czasem zdarzy się, że się oziębi i jest minus pięć stopni Celsjusza zaczyna się problem, natomiast minus dziesięć stopni to już klęska żywiołowa. Jeśli jeszcze do tego spadnie piętnaście centymetrów śniegu, wszystko przestaje żyć. To, co w Polsce jest przyjemną, wyczekiwaną zimą, dla Anglika jest Syberią. Nic dziwnego, że przy większych przymrozkach zaczynają się problemy, skoro większość okien ma tylko jedną szybę, a instalacja wodna najczęściej znajduje się na zewnątrz budynku, więc kiedy spada temperatura, wszystko sukcesywnie przestaje działać i robi się coraz zimniej w pomieszczeniach. Zabawne były

miny Chińczyków i Anglików, kiedy oznajmiłem, że w Polsce jest już cieplej, bo tylko minus dwadzieścia stopni, i nawet nie za dużo śniegu, bo około 30 centymetrów. Nie potrafili sobie wyobrazić takiej zimy. Do pełni opisu pogody angielskiej muszę dodać jeszcze wiecznie wiejący wiatr, do którego czasem dochodzi deszcz lub słońce; wiatr może bardzo nasilać się z minuty na minutę. Po moim powrocie stwierdziłem, że miałem niesamowite szczęście do pogody – trafiłem na najzimniejsze i najbardziej deszczowe lato od dwustu lat. Kiedy rodzina opisywała trzydziestostopniowe upały, u mnie było 15 stopni, wiatr, deszcz i całkowite zachmurzenie. Słońce widziałem może cztery razy w ciągu miesiąca. Podsumowując, polecam spędzać w Anglii wiosny i jesienie, tylko one mają tam sens.

Scena dziesiąta – moje granie

Do szkoły wziąłem gitarę i kilka innych instrumentów. Kolekcja podczas pobytu poszerzyła się o ukulele i *low whistle*. Grałem dość często i dopiero po kilku miesiącach uświadomiłem sobie, jak bardzo cierpi mój współlokator. Co prawda nigdy się nie skarżył, ale czasem było widać, że ma już dość. Miał cierpliwość kamienia lub bardzo dobre słuchawki. Udało mi się wziąć udział w kilku ciekawych wydarzeniach szkolnych. Na początku było „Bromsgrove Got Talent”, gdzie zaprezentowałem *Wonderful Tonight*. Po jakimś czasie zorganizowano koncert charytatywny na rzecz zalanej filii szkoły w Tajlandii. Zostałem zaproszony do udziału, co bardzo mnie ucieszyło. Uznałem wtedy, że wypadłoby zaskoczyć czymś publiczność. Wybrałem piosenkę *Hallelujah*. Po dwóch zwrotkach oryginalnego tekstu zacząłem śpiewać po polsku. Zdziwienie publiczności nie miało granic. Dyrektor ożywił się i zaczął słuchać uważniej, uśmiechy pojawiły się na twarzach. Po jakimś czasie dowiedziałem się, że byłem pierwszą osobą w historii szkoły, która zaśpiewała publicznie we własnym języku.

Scena końcowa – ufffffffffffff

Nadszedł wreszcie czas zakończenia roku. Mój nauczyciel od historii określił je jako „bardzo angielskie”, wszyscy mieli być ubrani w garnitury. Każdy

dostał różę do wpięcia w klapę marynarki, do tego obowiązkowy był boutier, czyli okrągły słomiany kapelusz. Rozpoczęło się uroczystą mszą, potem w wielkich namiotach rozdawane były nagrody specjalne, wygłaszane przemówienia, trwające wieczność, a wszystko kończył apel na błoniach, którego zwieńczeniem było uściśnięcie dłoni nauczycieli. Wieczorem odbył się bal, który przysporzył mi problemów i nerwów, ale opłacało się. Dwa dni przed zauważyłem, że obowiązuje dress code – black tie, a nie posiadałem smokingu. W ostatniej chwili kupiłem muszkę i łamiąc zasady, poszedłem w granatowym garniturze, na szczęście nie byłem jedynym noszącym niepełny strój. Moje wyjście jeszcze dwie godziny przed rozpoczęciem wisiało na włosku, ponieważ bardzo długo zmagalem się z zawiązaniem muszki, w końcu jednak się udało. Bal był na szczęście dyskoteką w ładnej oprawie. Bardzo przyjemne zakończenie stypendium. Bawiłem się świetnie, miałem okazję poznać osoby, z którymi żyłem przez rok, z trochę innej strony. Pożegnałem się z kolegami i zacząłem przygotowywać się do powrotu do domu. Najciekawsze miało jeszcze nadejść.



Z panią Ś. dywagowanie

Co się wtedy ze mną dzieje,
Kiedy patrzę w głębię okien?
Burza w głowie mej szaleje.
Oko złało się gdzieś z mrokiem.

Jednak można się uśmiechać,
Jeszcze wszystko niestracone.
Nie wiesz, czy stąd nie uciekać,
W tę ostatnią wolną stronę.

Ona nęci cię niezmiennie,
Mruga ciągle jednym okiem.
Wykorzysta cię pazernie,
Zarzucając sztucznym lokiem.

Wszystko złuda doskonała,
Cała ścieżka aż opływa
Iluzjami drukowana,
By cię tylko wydrzeć z ciała.

Ty! Raz pomyśl, kiedy staniesz
Na rozstaju krętych ścieżek.

Czy człowiekiem pozostajesz?
Czy zaszczytnym jesteś zwierzem?



Epilog, czyli powrót na zawsze

Za każdym razem, kiedy wracałem do domu w czasie przerwy między semestrami, wyjeżdżałem o 4.00. Tak było i teraz. Taksówka zabrała mnie sprzed Housman Hall na dworzec autobusowy. O 5.00 z Birmingham miałem autokar do Luton Airport. Z powodu remontów na drodze dotarłem nie dwie godziny, ale czterdzieści minut przed odlotem. Po dotarciu do okienka okazało się, że mój bagaż jest za ciężki. Ważył 45 kg, a limit jest do 35 kg. Pani zza biurka rzuciła krótkie: „Ma pan piętnaście minut na przepakowanie.” Struchlałem, radość z powrotu przyćmiły strach i panika. Kompletnie nie wiedziałem, co robić. Wykonałem szybki telefon do rodziców. Uświadomiłem sobie, że z nerwów nie mogę trafić w klawisze. Po kolejnej próbie oddania bagażu zobaczyłem przez okno mój samolot, w powietrzu. Już nie było powodu do paniki, miałem aż za dużo czasu. Kupiłem nowy bilet z trzema bagażami, w restauracji wyprosiłem kartonowe pudełko. Przepakowałem nadmiar z torby i wreszcie odetchnąłem. Kiedy nadszedł czas oddawania bagażu, okazało się, że lot będzie dwie godziny opóźniony. Nie zrobiło to na mnie wielkiego wrażenia, spokojnie siadłem w kawiarni i sącząc kawę, czytałem książkę. Kiedy wreszcie nadszedł ten czas, znudzony przeszedłem odprawę. Przy bramkach okazało się, że będzie większe opóźnienie, kolejne dwie godziny, więc rozsiadłem się i czytałem dalej. Przez przypadek nawiązałem rozmowę z małżeństwem mieszkającym już sześć lat w Anglii. Przeraził mnie fakt, że nie mają po co wracać do Polski. „Na wyspach mamy nieźle płatną pracę, a w kraju nie dostaniemy żadnej” – stwierdzili. Widać było, że tęsknią za ojczyzną, ale nie mają wyjścia. Rozmowę przerwał komunikat, że możliwe jest odwołanie lotu. Nie uśmiechało mi się spędzenie nocy na lotnisku. Dowiedzieliśmy się także, że samolot, którym mieliśmy lecieć, jest jeszcze w Warszawie, ponieważ miał usterkę skrzydła.

Z mojej perspektywy oczekiwanie było męczące, lecz statyczne, czego nie można powiedzieć o dniu spędzonym przez rodziców. Podobnie jak ja wyjechali rano, po otrzymaniu wiadomości, że uciekł mi samolot i że ich konto jest szczuplejsze o 200 funtów, zatem pojechali do Muzeum Powstania Warszawskiego. Po kilku godzinach pojechali do Puław, mamy tam znajomych. Pod wpływem moich telefonów, czasem podających sprzeczne informacje, zmieniali kierunek cztery razy.

Po ośmiu godzinach opóźnienia znalazła się maszyna na tyle sprawna, że mogła nas przetransportować. „Zaraz będę wylatywał” – poinformowałem rodziców i okazało się, że byli już w Puławach, skąd zawrócili i w korku toczyli się do Warszawy. W rezultacie w domu byłem o 4.00, więc moja podróż zajęła 24 godziny. Przepełniała mnie radość, satysfakcja i zmęczenie... nic więcej.

Epilog

Uczucia, jakie targały mną w trakcie pobytu w Anglii, z perspektywy czasu wydają się niezrozumiałe i komiczne. Wyjazd pozwolił mi zmierzyć się z sa-

mym sobą, przeprowadzić studium duszy. Pokazał, że wcale nie trzeba szukać szczęścia daleko, że ono zazwyczaj jest z nami od początku, tylko nie widzimy jego konturów. Po powrocie doceniłem wszystko, co wydawało się naturalne: miłość rodziców, bezinteresowność, otwartość i zaradność ludzi, domowe jedzenie, którego tak mi brakowało.

Tam poznałem interesujących ludzi, różne kultury i religie, a co najważniejsze – poznałem siebie. Przebyłem w pocie czoła i łzach próbę tęsknoty. Pozwoliło mi to lepiej zrozumieć romantyków. Znalazłem swoją drogę, zacząłem pisać. Stałem się bogatszym w doświadczenia człowiekiem. Uzyskałem też bardziej wymierne profity, jak na przykład pozbycie się blokady komunikowania w obcym języku. Mimo przeciwności i wielu problemów, odniosłem sukces, przetrwałem rok w obcym kraju, ucząc się w obcym języku, bez kontaktu z językiem polskim. Czasem ktoś zapyta, czy nie wolałem zostać. Odpowiadam zawsze, że nie, nigdy nie miałem ani jednej chwili zawahania, czy decyzja nieprzedłużania stypendium była trafna. Tutaj czuję się dobrze, ot tak po prostu – w swojej szufladzie. ■

NAGRODA GŁÓWNA

W KONKURSIE

im. Julka Cyperlinga

na najlepszy reportaż

w roku akademickim 2012/2013

Świat w zbliżeniu.

Ukryte w szufladzie

dla

SZYMONA LIGAJA

za reportaż literacki

„Zapiski z szuflady, czyli Anglia w makro przybliżeniu”

Przewodnicząca jury konkursowego
red. Renata Sas

Depresja niewidka

Wyróżnienie

w konkursie im. Julka Cyperlinga

na Najlepszy Reportaż w Roku Akademickim

2012/2013

autor: Katarzyna Kwapiszewska

ON: Chłopak zanurzony po łokcie w ziemi

„Na ulicy niełatwo było mu pogodzić się z myślą, że niezliczone pary butów, mijające go na linii oczu, nie potrącają go ani nie zdepczą (jako że właścicielom tych butów on wydawał się być nie tam, gdzie się znajdował), dlatego też z początku szedł zygzakami”¹.

¹ Ten i kolejne fragmenty pochodzą z opowiadania Julio Cortáзара *Najgłębsza pieśczoła*.

Katarzyna Kwapiszewska, studentka I roku socjoterapii Studium Socjoterapii i Treningu Interpersonalnego OPT w Lublinie

ONA: Dziewczynka niewidka

Czasami idę ulicą i mam wrażenie, że ludzie nie widzą mnie. Nie widzą i zaraz rozdepczą. Że jestem dla nich przezroczysta. Niewidzialna. Straszne uczucie. Jesteś niewidzialny. Przestajesz zajmować daną powierzchnię. Ci ludzie zaraz mnie rozdepczą. To takie urojenie. Wiem. To nie jest logiczne, ale tak myślę. Wierzę w to w danej chwili. Najgorsze jest, że inni rozdepczą cię, bo wiedzą, co myślisz o sobie. Wiedzą, że jesteś nikim. Przeraża, że wiedzą, że mam teraz taki straszny stan. Że jestem na granicy obłądu. Oni wiedzą. Oceniają. Znają moje myśli. Paranoja. Ale gdy zmienia mi się nastrój, myślę sobie: a w dupie was mam!

JA: Próbuje widzieć

Ja mam ją przed oczami. Próbuje widzieć. Zobaczyć. Dojrzeć najpełniej. Wyostrem zmysły. Siedzi naprzeciw mnie. Marta. Realna. Widzialna. Młoda już kobieta? Jeszcze dziewczyna? Lat 27. Ze wzrokiem odwróconym w siebie. Z miną tłumaczącą przypadkowość i przelotność swojej obecności: „ja tylko na chwilę, nie chcę przeszkadzać, będę milczeć, postaram się wstrzymać oddech”. Widzialna, ładna, ale zakłopotanie istnienia rozmywa ostrość oblicza. Patrzę. Chcę widzieć. Dostrzec. Staram się nie oceniać. Nie chcę być zagrożającym, obojętnym przechodniem. Słucham...

ON: Chłopak zanurzony po łokcie w ziemi

„W domu wciąż nic nie mówili i to było wprost nie do uwierzenia, że tego nie widzą. Z początku można było jeszcze nie zauważyć, on sam myślał, że to halucynacja, czy coś innego, czym to jest, nie potrwa długo; ale teraz, kiedy brnął już po łokcie w ziemi, niemożliwe było, żeby ani rodzice, ani siostry tego nie spostrzegli, i nie usiłowali

jakoś przeciwdziałać. [...] Zdumiewał go fakt, że rodzina dotąd nie zauważyła, iż chodzi zanurzony w ziemi po łokcie. Wydawało mu się niebywałe, że tylko on zauważa, jak każdego dnia zapada się głębiej...”

JA: Próbująca widzieć

Chociaż ten zdumiewający fakt usiłuje się objaśnić. Ułomność interpersonalnej percepcji tłumaczy Freud, Jung, inni optycy duchowi. Ostatecznie i chłopak zapadający się w ziemię przestaje się dziwić. „Ślepość rodziców nie zastanawiała go, rodzice zawsze są ślepi, gdy chodzi o dzieci”. Mama Marty zapadająca się po łokcie w ziemi, po pas, po szyję mogła niedowiedzieć swojej córki. Marta urodziła się w dwa tygodnie po śmierci mamy. W żałobie. Z mlekiem matki ssła rozpacz, ból, osamotnienie. Tata podtapiający się w wodzie czystej, żołądkowej, gorzkiej niewiele widział wokół. Nie chciał widzieć. Nie zauważał, że dorastająca córka osuwa się w melancholię, w dalekość, w obcość. W depresję. Klinicznie rozpoznaną jako depresję reaktywną i endogenną. Depersonalizacja – poczucie niewidzialności, rozmycia, niezborności własnej istoty może brać początek z pierwszych przeoczeń rodziców. Z pierwszych przegapięń, niedostrzeżeń, niedosłyszeń. Z ich ślepoty wobec dzieci.

ONA: Dziewczynka niewidka

Mama nie chciała mnie widzieć taką, jaką jestem. To ona wypowiadała się za mnie. Za mnie podejmowała decyzje. Była moim porte parole: – Nie. Tego nie chcesz. Tego na pewno nie chcesz. To ci jest niepotrzebne. To ci się nie podoba. Te buty są nieładne. Przecież nie chcesz takich butów. Nie miałam siły przeciwstawić się jej woli. Ona wciąż mówi tak samo. Ale ostatnio zreflektowała się i zaraz poprawiła:

- I co o tym sądzisz?
- Nic. Nic nie sądzę.
- Nie obrażaj się. Przecież pytam.
- Tak. Pytasz. O jakieś 20 lat za późno...

ON: Chłopak zanurzony po łokcie w ziemi.

„Tej nocy miał zły sen i obudził się krzycząc, z ustami pełnymi ziemi, ale to nie była ziemia, tylko ślina, wstręt, przerażenie”.

ONA: Dziewczynka niewidka

Mam złe sny. Koszmary. W snach powracają do mnie różne postaci dziewczynki. Czasami jest ubrana w nieskazitelnie białą sukieneczkę. Ja czuję silny związek z tą dziewczynką. I pytam mamy: – Mamo, kto to jest? – Tu nikogo nie ma. Mama nie chce jej widzieć. Zaprzecza jej. Usilnie zaprzecza, ale ja przecież widzę. Wpadam w przerażenie. Tak mocno ją czuję, a mama mówi, że jej nie ma! Zaprzecza jakiejś części mnie, której nie akceptuje. To prawie wariactwo. Ja coś widzę, a ktoś mówi, że tego nie ma. Mama mówi: – Nie możesz być inna. Nie możesz.

Kiedy indziej mama powierza mi w opiekę inną małą czarnowłosą dziewczynkę. Kazała jej pilnować. Miałam się nią zająć, ale ona się wyrwa i biegnie za mamą. A mama w kondukcje pogrzebowym. Nagle giną obie. Ale mama wraca i krzyczy. Krzyczy: – Gdzie ją masz?! No, gdzie ty ją masz? I wraca ta dziewczynka. I ona też krzyczy. Krzyczy, bo się nią nie zaopiekowałam. Bo ją zgubiłam... Zgubiłam siebie. Dziewczynkę w sobie. Zgubiłam swoje ja. Jak w piosence:

Tamto moje ja. W jeden zwykły dzień opuściło mnie
Za oknami wciąż na pozór ten sam świat.
I tylko mnie troszeczkę mniej.

Coś odeszło. Coś co waży mniej niż gram.

Żegnaj stary cieniu co poszedłeś spać.
Witaj nowa twarzy nauczona grać...

Kiedy przyszedł na świat brat, tylko jego widziano. Brat był zdolniacha. Śpiewał kolędy. Na koniku. Cała rodzina była w zachwycie. Babcia mówiła: – Rośnie nam ksiądz albo organista. A mi nic nie mówili. Brat nie został księdzem. Siedzi w domu. Na wsi. Pije z ojcem.

Czasami ktoś mnie zauważa, ale nie widzi. Dostrzega, ale idealizuje. To czasem pomaga. Nie wielu osobom mogę coś dać...

Mama nie była autorytetem. Nie chciałam być taka jak ona, ale taka wyszłam. Cicha. Pytam mamy: – Dlaczego się nie odzywasz między ludźmi?

– A po co będę gadać?

– Dlaczego nie masz koleżanek?

– A po co mi koleżanki?

– Dlaczego się nie śmiejiesz?

– Bo nie mam zębów.

– Dlaczego jesz w komórce? Ta sama odpowiedź.

– Bo nie mam zębów. Tata też je w komórce, bo mu wygodnie. W komórce jest stół, ale każde je osobno. W innym czasie... bo jest jeden stołek. Jedyny dzień, kiedy jemy wszyscy, razem to wigilia.

Ojciec jest nieźrównoważony. Jedzie po mamie na czym świat stoi. A ona nic. Milczy. Czasami mówi:

– Weź ty się uspokój. Pytam mamy: – Dlaczego ty na to pozwalasz?

– Trzeba wytrzymać. Jakoś trzeba wytrzymać. Ja tam nie zwracam uwagi. I ja teraz też przyjmuję, przyjmuję, przyjmuję. Ktoś mówi ty taka owaka. A ja wpijam, wpijam, wpijam. Dlaczego ja się nie bronię? Jak mama...

ON: chłopak zanurzony po łokcie w ziemi

„ograniczył się do mówienia «dzień dobry», okraszonego uśmiechem. [...] Nie pozostawało nic innego jak pogodzić się z tym stanem rzeczy, chodzić do pracy co rano i wspinać się rozpaczliwie”.

JA: próbująca widzieć

Depresja to oblepiająca szarość i smutek. Zatrzaśnięcie w kokonie absurdu. Pustynia pełna skorpionów i nocy. To owijanie się nicości wokół szyi. Niemoc bycia. Myślenie i czucie bezczucia i bezmyślenia. Niezdolność zachwyty. Niedostępność rozkoszy. Ssanie pustki w żołądku. Patrzenie na rozgrywki i triumfy życia z ławki rezerwowej. Poczucie, że nigdy nie wejdzie się do gry. Poczucie

kłęski, przegranej, osobistej katastrofy. Kapitulacja. Bezwład woli. Panowanie niemocy. Krępujący kaftan niebezpieczeństwa. Unieruchomienie. Łamanie się pod brzemieniem nicości. Bo pustka waży najwięcej.

To bliskie rozstrzygnięcie dylematu Hamleta. Nie być. Nie być. Nie być. Tęsknota do nieistnienia. I wpijająca się w nawierzchnię życia nadzieja na miłość. Pragnienie dotyku. Modlitwa o ludzkie dłonie. I znów górująca „wola upadku”, rezygnacji, poddania. Wezbrana z tęsknoty do miłości tęsknota do śmierci. Bo miłość przychodzi tylko w snach i marzeniu.

To samonienawiść. Pogarda dla każdej swej myśli, pragnienie rozłączenia ze znenawidzonym ciałem, uwiad i rozkład.

To samopotępienie. Pokuta za winę istnienia. Biczowanie się za słowa, myśli, czyny egoizmem skalane i te ocalające w sobie niewinność pierworodną. Moja wina, moja wina, tylko moja wina i małość.

Lecz ten bezwład, dygot, umieranie i ciemność mogą być zakryte ruchem, hiperaktywnością, pogodnym uśmiechem. Nie każdy melancholik rozkłada się w łóżku. Wielu codziennie podejmuje heroiczną decyzję o wstaniu. Włączają się w tłum. Wciąż bojąc się zdeptania żywcem.

Bo krótkowzroczność, niedowidzenie, niedorozumienie, niedopoznanie Innego to inna pandemia społeczna.

Marta realizuje drugie studia magisterskie z najwyższymi notami; uhonorowane stypendialną gratyfikacją. Chce być psychologiem. Może nie wszystko marność. Może ten ból nie na zatrąte. Da rozumienie niezrozumianych. Wyostre widzenie niewidzialnych. Nie pozwoli komuś zapaść się w ziemię żywcem.

Od chwili podjęcia terapii chodzi z obnażoną twarzą. Nie naciąga na smutek nabrzmiałych z bólu ust clowna. Ale ludzie pamiętają jej pogodne roześmianie. Marta i doły? Ona? Zawsze taka radosna. Zawsze serdeczna. Zawsze uśmiechnięta.

Nie rozpoznają, że tak uśmiecha się „twarz nauczona grać”.

Tak niedowidziana jest Marta.

Tak układa się epitafium po samobójcach. On? Taki cichy. Dobry. Pomocny chłopak. Pracowity. O co nie poprosić zawsze pomógł. Wszystko dla żony. Wszystko dla dzieci. Nikt nie zauważał, że coś się z nim dzieje. Kto by pomyślał, że się zabije. Że wyjdzie. Że nie wróci. Że brodzi po łokcie w rozpacz.

ONA: dziewczynka niewidka

Cieężko jest żyć w depresji.

ON: chłopak zanurzony po łokcie w ziemi

„Póki leżał na kanapce, wszystko było w porządku, sprawa skomplikowała się, kiedy trzeba było wstać. [...] Łóżko – tratwa rozbitka – utrzymywało go na powierzchni. Wolał leżeć [...]. Chwilami [...] wyobrażał sobie cały system połączonych łóżek, które pozwalałyby mu ze swojego przechodzić do łóżka, w którym oczekiwałaby go narzeczona, stamtąd do łóżka w pracy, do następnego w kinie, w kawiarni, cały łóżkowy most nad Buenos Aires. W ten sposób nigdy by całkowicie nie zatonął”.

ONA: dziewczynka niewidka

Cieężko jest żyć w depresji. Takie osłabienie Cię obejmuje. Niemoc. Paraliż. To codzienna walka o podniesienie się z łóżka. Wstać? nie wstać? Oto jest pytanie. Codziennie musisz podjąć decyzję, czy się podnieść. Musisz zacząć żyć, ale nie, jeszcze nie... Ten moment zmierzania się z życiem próbujesz przesunąć w nieskończoność.

Zwlekasz. Na nic nie czekasz. Wiesz, że nic się nie wydarzy, więc po co wstawać? Po co? Więc leżysz w łóżku, ale nie śpisz...

JA: próbująca widzieć

Według Melanie Clain przyczyną depresji są zerwane więzi. Więzi z osobą znaczącą. Wydaje się, że przyczyną są także więzi nienawiązane. Niezdolność rodziców do wejścia w symbiozę z bezbronnym dzieckiem. Więzi zerwane, nienawiązane, rwane, szarpane, klute niszczą więź z ja własnym najwewnętrzniejszym, najprawdziwszym. Z dzieckiem w sobie. Z małą dziewczynką w sukieneczce z białej koronki. Z czystą, pierwotną, wewnętrzną siłą.

ON: chłopak zanurzony po łokcie w ziemi

„Któregoś dnia uderzyła go własna obcość wobec matki, narzeczonej, sióstr. Jak na przykład narzeczona mogła nie zdawać sobie sprawy, że kiedy bierze ją pod rękę, jest o wiele centymetrów niższy niż poprzednio?”

ONA: dziewczynka niewidka

Ja wciąż szukam tej bliskości z matką. Wszędzie. Nawet w mężczyznach szukam matki. W facetach, którzy są odbiciem ojca, szukam mamy. Oni zapraszają mnie do seksu, a ja się dziwię o co im chodzi. Oni też mnie nie widzą. Nie rozumieją. Są obcy. Kiedy ktoś mnie zlewał, ja tego nie widziałam. Szłam za tym. To miałam na co dzień w domu. Tylko to znałam. Dalekość. Obcość.

ON: chłopak zanurzony po łokcie w ziemi

„Zagłębiał się w ziemi, ale kiedy doszła mu do łokci, poczuł, że jego możliwości wyczerpały się i że trzeba zwrócić się do kogoś o pomoc”.

ONA: dziewczynka niewidka

Z żadnym facetem nie stworzyłam takiej głębokiej relacji jak z moim psychoterapeutą. Nie spotkałam

nikogo, kto ofiarowałby mi to, co otrzymałam od niego. On daje to, co trudno otrzymać od innych. Daje poczucie, że jest dla ciebie. Niczego nie oczekuje. Daje słuchanie. Nie ocenia, chociaż jednak ocenia. Daje poczucie, że możesz powiedzieć wszystko. Przyzwala na mówienie o uczuciach. Jest mi matką. Nadrabia za tatę. Daje nieotrzymane poczucie bezpieczeństwa, bliskości.

Kiedy zmniejszyliśmy ilość sesji z dwóch do jednej w tygodniu, leżałam rozbita w łóżku. Nie mogłam poradzić sobie ze stratą. Wtedy koleżanka ofiarowała mi misie. Żeby nie była smutna. I tak misie zostały ze mną. Mały miś to ja. Duży miś to terapeuta. Opiekun misia maluszka. Duży miś nosi w objęciach małego. Śpi ze mną, chodzi ze mną wszędzie, uczestniczy w sesjach terapeutycznych. Łatwiej mówić o misiu niż wprost nazywać relację z człowiekiem. Umożliwia wydobywanie uczuć. Miśowi łatwiej wypowiadać pragnienia. Może o coś prosić. I prosi. Najczęściej mały prosi dużego: przytul mnie, no przytul, przytul.

JA: próbująca widzieć:

No przytul mnie. Przytul. Przytul.

Ten szept, nabrzmiały decybelami tęsknoty, skandowany w sobie, podszywający każdą myśl, wytłumia się, milknie w spotkaniu. Nie przechodzi kurtazyjnej cenzury dialogu. To pierwotne pragnienie serca Marta wypowiada tylko w laboratorium terapeutycznego hyde-parku, zawiera pluszowej przytulance i bezkresowi własnej samotności.

Pragnąc utulenia w objęciach, barykadujemy ramiona. Szukając rozumiejących oczu, odwracamy od siebie wzrok.

Potrzebę bycia widzianym zaspakajają certyfikowani specjaliści. Próbuje dostrzec w Innym więcej od matki, żony, sąsiada, przyjaciela, kochanki, psa.

W pakiecie terapeutycznym oferują „to, co tak trudno otrzymać od innych”: słuchanie, nieocenianie, prawo do mówienia o uczuciach, rozumienie, afirmujące patrzeć. Widzenie, które ma moc przywracania utraconego ja. Wydobywa z niebycia. Osadza w realności istnienia. Bo poznawcza obojętność osuwa w nicość. Rozmywa. Rozbija.

Filozoficznie niepewna zasada Berkleya zachowuje moc psychologicznego prawa. *Esse est percipi*. Być to być postrzeganym. Być to być dostrzeżonym. Obojętność poznawcza osłabia istnienie. Osuwa w bytową zapadnię. Po łokcie, po pas, po szyję. Narażając na zdeptanie żywcem. By być najpełniej, by pewnym krokiem chodzić chodnikami, nie osuwając się poniżej poziomu życia, trzeba być dostrzeżonym. Usłyszany. Wysłuchany. Przytulonym. Miłością czule objętym. ■

Smak hipokryzji

Wyróżnienie

w konkursie im. Julka Cyperlinga

na Najlepszy Reportaż w Roku Akademickim

2012/2013

autor: Daria Antonatus

IRENA

Krystyna. Hermenegilda. Hanna. Właściwie nikt nie wie, jak ma naprawdę na imię. Na dyplomach za najładniejszy ogródek działkowy za każdym razem widnieje inne. Ona sama lubi, jak się mówi do niej Irena. Urodziła się... dawno. Gdzieś na wsi. Wygląda jak typowa babcia: pomarszczona, z okularami wielkimi i grubymi jak denka od słoików. Ale w przeciwieństwie do wielu babć, lubi nosić spodnie. Niewiele mówi o dzieciństwie. Ale teraz chciałaby mieszkać za miastem, mieć świnię i krowy. Zamiast tego ma swoją działkę. Męża też poznała na wsi. Lucjana. To on ją z niej wyciągnął.

Daria Antonatus, studentka II roku (studia mag.) amerykanistyki Uniwersytetu Warszawskiego.

– Miał takie przenośne radio i przyjeżdżał taksówką – znaczy się, bogaty był. Jak dla dziewczyny ze wsi.

Wzięli ślub i przenieśli się do miasta. Miasto jak miasto. Dużo samochodów. Starówka. Kościół. Szkoła. Ona pracowała na kolei. On zresztą też. Potem były dzieci: najpierw dziewczynka, 3 lata później chłopiec. A potem był rozwód. W tamtych czasach rozwód był godny potępienia. Ale jej nie zależało na tym, co ludzie powiedzą. Przynajmniej wtedy. On zdradził ją. Albo odwrotnie, zależy kogo o to spytać. Irena postanowiła nie wpuszczać Lucjana do domu, nie chciała, żeby miał jakikolwiek kontakt z dziećmi. Dzieci płakały bardzo. Irena chyba nie radziła sobie z obowiązkami wychowawczymi. To znaczy, nie chodziło o czystość. O, co to to nie! Mieszkanie zawsze było wypucowane, wyglancowane, dzieci nie mogły być gorsze. Wykrochmalone spódniczki, spodenki, które wbijały się w tyłek przy każdym gwałtowniejszym ruchu. Chodzi raczej o wychowanie psychiczne. Dla niej coś takiego nie istniało.

– Dziecko ma słuchać matki. Matka ma zawsze rację – to było jej motto życiowe. Nieważne, jaka jest i co robi, zresztą ojciec też (tylko nie ten własny, ten był najgorszy) – „to so ojce” i koniec.

Pewnego dnia kazała posprzątać małemu (4-letniemu) Wiktorowi zabawki. Wiktor, jak to dziecko, nie przejął się zbyt żądaniami mamy i dalej bawił się w najlepsze. Reakcja Ireny z pewnością nie zachwyciłaby Superniani ani nawet Najgorszej Matki Świata.

– No jak to, co zrobiłam?! Spaliłam mu misia w piecu. Zmieścić się nie chciał, ale dopchałam go nogą. Co z tego, że jego ulubionego? No płakał, ale jak nie słuchał matki, to teraz ma, o!

Irena prawdopodobnie jest genetycznie złą matką. W swoim kodzie genetycznym nie ma alleli RS3, który odpowiada za mało czułe wychowanie dzieci. Osoby bez tego małego czegoś nie tłumaczą dzieciom, dlaczego zrobiły coś złe, nie motywują ich do pracy i nie chwala. Biedne dzieci.

Starsza siostra Wiktora, Katarzyna, również nie mogła odczuć matczynego ciepła. Nie rób, nie dotykaj, nie odzywaj się – słowa te były nadużywane w domu Ireny. Kiedy Kasia obcięła sobie grzywkę w czasie, gdy jej mama robiła siku, Irena dostała szału. W końcu Katarzyna została bez włosów.

A potem w sercu Ireny pojawił się Hans. Brat Lucjana. Wszystko zostało w rodzinie. Irena promieniała. Nawet była miła. Potem, poza dziećmi, komenderowała Hansem.

– Jakie komenderowała?! Gdyby przynosił pieniendze do domu, nie musiałabym na niego wrzeszczeć. Ale jak tylko dostawał wypłatę, od razu leciał do baru. Pierwszego zawsze wysyłałam dzieci na budowę, żeby go odebrały i przyniosły pieniendze. Zawsze powtarzał, że sam potrafi przyjść do domu. Srali muchy, będzie wiosna. Nic nie umiał! Chociaż budować to on umiał. E tam, i tak był lepszy od tego tam...

I tak zaczęły się lata, kiedy Irena pracowała na kolei, krzyczała na dzieci i konkubenta, sprzątała, gotowała w ilościach, których nikt nie był w stanie przerobić (bo „przecież chłop nie będzie robił w domu”), załatwiała dzieciom maturę i wyprawiała je w dorosłość. Jakież było zdziwienie Ireny, kiedy po latach dowiedziała się, że Hans potrafi ugotować jajko na miękko.

Działka, moja miłość

Największą pociechą Ireny była działka. No i wnuki. Chociaż te ostatnie to tylko pod pewnymi warunkami. Ale o tym zaraz. Ogródek działkowy mieścił się na ulicy Malinowej w mieście zamieszkałym przez Irenę. Po przejściu na emeryturę kazała wybudować Hansowi domek, w którym będą mogli mieszkać przynajmniej w sezonie letnim. Bo przecież złodzieje grasują, trzeba pilnować mienia. W zimie Irena nie martwiła się złodziejami.

– A po coś ty chcesz taki wielki domek budować? Skróć go o połowę, kto będzie w takim wielkim domu sprzątał? No ja nie! – mówiła.

Hans, który po tylu latach miał serdecznie dosyć narzekań swojej konkubiny, zrobił jak chciała. I schody się nie zmieściły. A domek był piętrowy. Hans dobudował wąską drabinę, imitującą schody.

– No i jak my teraz będziemy schodzić w nocy po ciemku? Pozabijamy się. Mogłeś większy zbudować. A tam, chciałam mniejszy... Nie chciałam!

Skąd mogłam wiedzieć, że to będzie taki mały, ty jesteś budowlanцем – krzyczała.

Szczęśliwie nie wymyśliła rozpoczynania budowy od nowa i zadowolona się tym, co ma. W dolnej części domku urządziła kuchnię, do której wstawiła też kanapę i stół, żeby ludzie nie mówili, że salonu nie ma („bo sąsiad obok to i saunę ma!”), a ona co, salonu ma nie mieć? Znalazło się także miejsce na łazienkę. Łazienka miała jeden defekt. Dokonując codziennych ablucji, wystawiało się na ogólny widok osoby (zazwyczaj Hansa), która akurat wykonywała prace stolarskie naprzeciwko łazienki, w miejscu zwanym przez Irenę zachowankiem. Po między jednym pomieszczeniem a drugim znajdowała się dziura, przez którą przeprowadzona była rura z wodą. A jako że rura była znacznie węższa od dziury, widok z niej był doskonały. Na górze Irena i Hans spali. Był też balkon.

– Na cholerę on ten balkon robił. W ogrodzie można se posiedzieć, a nie na balkonie.

Po kilku latach kazała zabudować balkon i zrobiła tam kolejne miejsce do spania. Dla wnuków. Albo innych gości, jeśli zmieszczą się w tej dusznej klitce.

Kiedy indziej trzeba było wymienić rury kanalizacyjne. Jednak Irena nie zamierzała wydawać na nie pieniędzy. A przynajmniej nie tyle, ile kosztowały te najlepsze. Kazała Hansowi kupić te najtańsze. Hans nie był zadowolony, ale cóż – baba każe, chłop robi. Kupił najtańsze. Po dwóch miesiącach rury pękły. Trzeba było wymienić. Tym sposobem Irena wydała dwa razy więcej pieniędzy.

– Nie moja wina, że gówno robio. Zrobiliby lepsze rury, to nie musiałabym wymienić.

Jednak najważniejsze były grządki. Buraki, truskawki, ogórki. I róże. Piękne. Czerwone. Rosły przy alejce. Były jej chlubą. Do czasu, aż jej wnuczka, Dorota, wyróciła się i połamała kwiaty podczas jazdy na hulajnodze. Krew się połała. Z ręki, nie róż. Do dzisiaj została blizna.

– Po co ta cholera po ciemku jeździła? Do dzisiaj nie mogę tych róż odżałować. Od tej pory zajmuję drugie miejsce w konkursie na najpiękniejszą działkę. To przez nią wszystko.

Irena lubiła też urządzać przyjęcia ogrodowe. Gotować dla gości. Usługiwać im. Czasem porozmawiać. To był jej żywioł.

– Ale wie pan, panie Stasiu, pana brat jest fajniejszy od pana. I pogada i pośmiej się. A pan to taki mruk.

Takt nie był jej mocną stroną. Ale sąsiedzi z działki ją lubili. Dobrze jeść dawała.

Brat

Zgodnie z zasadą „to so ojce”, w rodzinie Ireny uwielbiany był jej brat, Ryszard. Irena często ubolewała nad tym, że była odsuwana przez rodziców na rzecz brata. Jednak po latach sama uważała, że chłop w domu jest najważniejszy i wychwalała Ryszarda pod niebiosa.

– Wojskowy, pełen klasy, dobrze wychowany. Taki był mój brat. A jak sobie żonę ustawił! Zawsze pierwszy musiał dostać talerz. Potem dzieci, a na końcu żona. Ja też tak robię. Najpierw mężczyźni powinni jeść.

Na pytanie, czy ona sama nie ustawiała Hansa, stanowczo zaprzeczyła i wyszła zrobić kawę. Po powrocie kazała mi szybko wypić i sobie iść.

Synowa

Obwinianie i narzekanie – zaraz po działce i gotowaniu, ulubione zajęcia Ireny. Najlepiej było narzekać na synową. O wszystko.

– Ona kompletnie nie nadawała się na żonę dla Wiktora. Dzieci głodziła. Mleka im nie dawała. A przecież mleko trzeba dawać. To dlatego takie mizerne. Nie to, co Pawełek (syn Katarzyny). On taki pulchny, zdrowy. Suknie ślubną też miała brzydko.

Niemniej jednak nie ucieszyła się, kiedy Wiktor rozwiódł się z żoną. Bała się, że zarówno on, jak i Irena, nie będą mogli spotykać się z dziećmi. Tak jak ona zrobiła dawno temu. Zdziwiła się, kiedy Wiktor powiedział, że jest w związku ze swoją daleką kuzynką. Mówiła, że tej kurwy nigdy do domu nie wpuści. Miesiąc później zapraszała ją na obiad.

– Przecież nie mogłam utracić kontaktów z synem. Jaki by on nie był, to jednak mój syn. Ale synowa mogłaby czasem zadzwonić, pogadać. Przecież ja tak bardzo tęsknię.

Kontakt z jedną wnuczką straciła. Dorota nigdy nie czuła się kochana przez babcię. Wkurzała ją

też, że Irena bez przerwy narzeka na jej mamę. Druga wnuczka, którą Irena faworyzowała („Ona taka malutka”), do babci przyjeżdża do dziś, przy okazji spotkań z Wiktorem. Irena co dzień płacze. Nie może przeżyć, że jej synowa i wnuczka odwróciły się od niej. Nie uważa jednak, żeby miała w tym swój udział. Twierdzi, że Dorota wyrosła na gównie śmierdzące jak jej matka. O synowej nie chciała się więcej wypowiadać.

Pozostałe wnuki

Wszystkie uczucia, jakie Irena ma w sobie, wkłada w dwójkę swoich wnuków: Pawła, syna Katarzyny, i Sabinę, córkę Wiktora. Ponieważ Irena uważała, że największym dowodem miłości jest nakarmić swoje wnuki, Pawełek już w wieku 3 lat ważył 30 kilogramów. Po 10 na każdy rok. Kiedy miał lat 15, Katarzyna doszła do wniosku, że jej syn musi się odchudzić. Postawiła mu warunek – jak w tydzień schudnie 5 kilo, to dostanie pizzę – a babci zabroniła podsuwać mu jakiegokolwiek łakocie. Szczególnie czekoladę, na którą Paweł jest uczulony.

– Dziecko musi jjeść. Ja lubię, jak jest grube, takie zdrowe. A czekolada jeszcze nikomu nie zaszkodziła. Dawałam mu ją pod stołem, jak Kasia nie widziała. Albo wsadzałam mu kotlety do kieszeni. Niech dziecko sobie pojje. Pani zobaczy, jak teraz wygląda! Okaz zdrowia!

Dziś Pawełek, karmiony babcią miłością, ma 20 lat i waży 120 kilogramów. Ma problemy z tarczycą, choruje na cukrzycę i nadciśnienie.

Sabinę, na szczęście, wielka porcja miłości Ireny dotykała tylko w wakacje i czasami w ferie zimowe. Dzięki temu nie przytyła. Paweł miał mniej szczęścia – babcia go wychowywała. Jednak tak jak Pawełek był ukochanym wnukiem, bo jedynym, a poza tym lubił zjeść, tak Sabina była najukochańszą wnuczką. Bo najmłodszą. I garnęła się do pomocy na działce.

– Oj, gdybym ja mogła mieć ją u siebie. Albo żeby chociaż Wiktor ją wziął. Może na studia przyjedzie do Olsztyna. Teraz Sabinka będzie miała osiemnastkę. Wie pani, jak do nas przyjeżdżała, to rosł już na śniadanie jadła. Serce się radowało, jak patrzyło się na to jedzące dziecko. A jak podlewała

dżonkile! I pielęła! A jak tańcowała wieczorami z babko! Zupełnie inna dziewczyna niż Dorota.

HANS

– Jak doszło do tego, że związał się pan z byłą żoną brata?

– Tak naprawdę to było mi żal dzieci. Ale może od początku. Mieszkaliśmy wszyscy razem. Moja matka, Irena, dzieci, Lucjan i ja. Najpierw zazdrościłem Lucjanowi żony, bo ja też nie byłem już młody, a jakoś nie złożyło się spotkać tej jedynej. Coś między nami iskrzyło. Potem Irena pogoniła Lucka, ale ja z matką zostaliśmy. Wszyscy myśleli, że to przeze mnie. Matka umarła, a ja sam nie chciałem zostawiać kobiety z dziećmi. Wtedy Irena była bardzo miła. Często się uśmiechała. Poza tym nie mogę mieć dzieci. A że Irena gospodarna, gotować umiała, dzieci do mnie nawet podobne, to było to dla mnie idealne wyjście z kawalerskiego stanu.

– Brat miał do pana żal?

– Na początku trochę tak, zwłaszcza że matka cały czas powtarzała: „Ja wiedziałam, że to tak się skończy”. Luckek myślał, że zdradziłem go z Ireną, a Irena jego ze mną, ale to nie było tak. Może między nami była, jak to się teraz mówi, chemia, ale nie zdradziłbym brata. Irena już od dawna chciała rozwieść się z Lucjanem, mówiła, że to babiarz. Ja z nim dobrego kontaktu nie miałem, mimo że mieszkaliśmy razem. Ja chodziłem do pracy, on też, wracaliśmy zmęczeni. A że Luckek babiarz, to było od zawsze wiadomo, ale czy zdradzał... Nie wiem. Od 20 lat rozmawiamy ze sobą normalnie. On wyjechał do Niemiec, nawet byłem u niego.

– A Irena?

– Obraziła się na mnie! Przez dwa miesiące się do mnie nie odzywała. Dla niej temat Lucka nie istnieje. Zresztą na Wiktora też się obraziła, jak pojechał do Lucka już jako dorosły chłopak. Nie przyjechała na roczek Sabiny. Ja też nie pojechałem, żeby mi nie gadała potem.

– Jak dzieci przeżywały rozstanie?

– Małe były, to szybko zapomniały. Ale był czas, kiedy za nim płakały. Zwłaszcza, jak przychodził w odwiedziny, a Irena go do domu nie wpuszczała.

– Nie oponował pan?

– Nie miałem prawa, to nie moje dzieci. A nawet jakbym próbował, to Irena by jeszcze na mnie nawrzeszczała. Potem Kasia i Wiktor zaczęli mówić do mnie „tato”, chociaż dzisiaj mówią „stryj”. Nie mam im tego za złe. Wiedzą, że ja je wychowałem. Kiedyś nawet Kasia powiedziała, że wzięłaby mnie z ulicy, gdybym był pijany, brudny, dziadowaty, a matki to by kijem nie tknęła. Smutne to, ale prawdziwe.

– Jak wyglądało pana życie z konkubinią? Nie chcieliście wziąć ślubu?

– Mnie ślub do niczego nie był potrzebny. Irena też o tym nie myślała. Chyba chciała mieć furtkę. Życie z nią nie było łatwe. Cały czas mną dyrygowała. Nawet, że się tak wyrażę, wysikać się nie mogłem bez jej gadania. Ciągle miała do mnie pretensje. Ciągle jej coś nie pasowało. A to za późno wracam z pracy, a to za wcześnie, a to za mało pieniędzy, a to za duży dom chcę budować. W końcu zacząłem pić. Zresztą wie pani, jak to jest, kiedy pracuje się na budowie. Kumpie wyciągają na kielicha po robocie. A piwo też najlepiej gasi pragnienie podczas pracy na powietrzu. No i Irena miała pretensje. A mnie było coraz bardziej wszystko jedno.

– A czym pan się interesuje?

– Po tylu latach małżeństwa (oczywiście w cudzysłowie) nie ma się czasu na zainteresowania. Kiedyś lubiłem historię. Czytałem różne książki o huzarach, rewolucjach, II wojnie światowej. Ale u Ireny w domu zawsze trzeba było coś robić. Czytanie książek czy oglądanie filmów dokumentalnych było dla Irki leniuchowaniem. A na działce zawsze jest coś do roboty. A to trzeba wodę ze studni przynieść albo huśtawkę zrobić dla wnuków. Ostatnio musiałem zbudować taras przed domkiem, żeby można było na nim siedzieć nawet w deszcz. I tak można było na nim siedzieć, ale Irena wie lepiej. Ja już nie chcę się z nią kłócić. Za stary jestem.

– Po tylu latach jednak musicie mieć wolny czas. Co wtedy robicie?

– Kasia przynosi nam te romanse, to czytam je Irenie, bo ona na jedno oko nie widzi, a na drugie ma minus 12. Słuchamy też radia regionalnego. A czasem ja idę do sąsiada na kielicha. Irena też ma przyjaciółki. Chociaż z jej przyjaciółkami to jest tak, że jednego dnia je ma, a drugiego są na siebie śmiertelnie obrażone. Za babami nie nadążysz.

– Jak by opisał pan Irenę?

– A nie powie pani tego nikomu? Irena to dobra kobieta... Ale głupia.

KATARZYNA

Wiek: 51 lat

Stan cywilny: mężatka + syn Paweł

Wygląd zewnętrzny: ładną podobna do matki. Nawet układ zmarszczek będzie się zgadzał za 20 lat.

Z Kasią spotykam się w cichej, przyciemnionej kawiarni. Nie chce, żeby jakaś sąsiadka dowiedziała się i wygadała Irenie, że rozmawia z dziennikarką. A przynajmniej z osobą podobną do dziennikarki.

– Wszystko, co mam do powiedzenia na temat mamy, to to, że jest tylko kulą u nogi. Jeżeli nie zadzwonię do niej każdego dnia, od razu obraża się i muszę iść ją przeproszać z kwiatami. Mieszkamy 200 metrów od siebie. No chyba że mama jest na działce, ale i tak muszę ją odwiedzać kilka razy w tygodniu. Paweł zresztą też. No tak, mama wychowała go, bo ja z mężem musieliśmy pracować, ale Pawełek jest już duży i ważniejsi są dla niego koledzy od babci. Poza tym ona zawsze go futruje słodyczami, makaronami i ziemniakami. To przez nią on teraz taki gruby jest. Wysyłałam go na obozy odchudzające, ale po powrocie wracał do starej wagi. Nie, no nie powiem, pomogła nam, oczywiście. Ale dlaczego teraz ja muszę za to pokutować? Wiktor się spakował, jak miał 20 lat, i pojechał nad morze. Założył tam rodzinę. Dopiero teraz wrócił. Podoba mi się ta jego nowa narzeczona. Paznokcie mi robi. I rzęsy przedłuża. Ale przez ponad 20 lat sama musiałam się mamą zajmować. Kupowałam jej wodę 10-litrową, zносиłam. W ogóle robiłam jej zakupy, jeździłam po lekarzach. Nie mogę tego bratu darować. Oczywiście, że brałam za to pieniądze. Przecież za swoje nie będę kupować! Matka ma pieniądze. Zawsze miała, ale całe życie twierdziła, że pieniądze muszą być w portfelu albo schowane. Wydawać ich nie wolno. Teraz mój mąż mówi, że ja wydaję za dużo. No nie powiem, jak zobaczę coś ładnego w sklepie, to muszę to kupić. Ile razy jestem w sklepie? Co najmniej trzy razy dziennie! Przecież zawsze się coś przyda.

Co sędzę o Dorocie? Głupia jest, że zerwała kontakt z mamą. Przecież to rodzina. Ze mną też nie rozmawia. Ale ona zawsze była dziwna. Dobrze, że chociaż Sabina przyjeżdża do nas. To moja chrześniaczka. Szwagierka nie była zadowolona z wyboru mnie na chrzestną. Dorota mi powiedziała, jak Sabinka się urodziła. Ale Wiktor nalegał, a ja tak uwielbiam dzieci. Teraz mam Pawełka i Sabinkę. A mama zawsze będzie moją matką. Jakakolwiek by nie była i czego bym o niej nie mówiła. Tak, pamiętam, co kiedyś powiedziałam stryjowi. I co z tego?! Mogę myśleć jedno, a robić drugie. To moja moralność.

WIKTOR

Wiek: 48 lat

Stan cywilny: rozwodnik, dwoje dzieci, narzeczona z dziećmi

Wygląd zewnętrzny: chudsza i młodsza wersja Hansa – czarne włosy, piwne oczy, łysiejący, nie- zbyt wysoki.

Wiktor zaprosił mnie do domu swojego przyszłego teścia. Meble nie pasują do tapet i dywanów. Mówi, że dopiero się urządza.

– Mama zawsze nas uczyła, że nie można źle mówić na matkę. I że matka ma zawsze rację. Dlatego, jak się z nią nie zgadzałem, to i tak jej przytakiwałem. A potem robiłem inaczej. Albo próbowałem przekonać sam siebie (i przy okazji swoją żonę), że mama ma rację. Spaliła mi misia, moje świadectwa ze szkoły. Nawet dyplomy i nagrody z regat. Dlaczego? Raz jej spadły na głowę. Poza tym, kiedy przy stole za dużo gadałem, mama opowiadała, że każdy człowiek ma określoną liczbę słów do wypowiedzenia i kiedy już je wszystkie powie, to umrze. Dziś jestem małowówny. I w ogóle denerwuję się, jak ludzie za dużo gadają i się śmieją. Ale mama była też dobra. Poszła załatwić mi dodatkowy termin egzaminu maturalnego, bo nie poszedłem zdać, bo miałem regaty. Ale drugi raz też nie poszedłem. Dlaczego? Nie wiem, młody byłem. Dogadywała mi też, kiedy nie pamiętałem, gdzie jest jakaś ulica w moim rodzinnym mieście. A jak po ponad 20 latach mam pamiętać? I mama, i Katarzyna miały do mnie pretensje, że wyjechałem. Przecież w końcu wróciłem. Dlaczego? Bo to moje miasto. Tutejsi

ludzie mi odpowiadają. Tu zawsze czułem się sobą. Była żona zawsze mi przygadywała, że kiedy jechaliśmy do mamy, ja się zmieniałem nie do poznania. Dlaczego związałem się z kuzynką? Po pierwsze to moja daleka kuzynka. A związałem się z nią, bo mnie podziwia. Jest na każde moje zawołanie. No i ładna jest. Jak moja była żona.

Wracając do mamy, to już stara kobieta, trzeba jej pomagać. Poza tym jest wesoła. Lubi się śmiać. Czasem śmieje się z kawałów, wcale ich nie rozumiejąc. A Dorota powinna w końcu do mnie przyjechać. I do babci. Jest zła, że odszedłem od jej matki, ale już jest pozamiatane. Powinna przyjechać, pogodzić się z babcią. Ale zmuszać jej nie będę.

A matka... Nie jest zbyt inteligentna, ale nie będę jej karał za głupotę. To w końcu moja matka.

DOROTA

Dorota wysłała maila z odpowiedzią na pytanie, dlaczego zerwała kontakt z babcią. Oto, co napisała:

„Babcia nigdy mnie nie kochała. Może jeszcze, kiedy nie było Pawła i Sabiny, to żywiła do mnie jakieś uczucia. Tak samo ciotka. Ale kiedy pojawił się na świecie Paweł, a potem Sabina, widziały we mnie same najgorsze rzeczy. Rodzice wysyłali mnie do babci na wakacje. W dziewiątym roku życia się zbuntowałam. Babcia nazwała mnie głównym śmierzdzącym, tylko dlatego, że nie smakowały mi jej kopytka. Poza tym obwiniała mnie o to, że skręciłam sobie kostkę, kiedy ona chciała iść „mnie pokazać” swojej przyjaciółce. Babcia nie szczędziła też ostrych słów mojej mamie. Nawet powiedziała, że to mamy wina, że tata odszedł. Przecież to niczyja wina. Ale babcia zawsze musiała wszystkich obwiniać. Przykro to przyznać, ale babcią rządzi hipokryzja – dzisiejsza choroba cywilizacyjna. Jak można jednocześnie twierdzić, że matka jest najważniejsza, i opowiadać o czyjejś matce, że jest nic nie warta? Inny przykład: «U nasz w domu nigdy wódki nie było» – mówiła babcia i zaraz potem stawiała butelkę na stół. Faktycznie, nie było, bo od razu dziadek wypijał. A jak już on, tata i cała reszta była pijana, babcia była zła i mówiła: «Ja lubię jak wódka stoi na stole. Ale nienawidzę, jak ją wypijają».

Wtedy obrażała się na wszystkich, twierdziła, że śmierzdzą, i szła sprzątać.

Na jej dzieciach też się odbiła ta hipokryzja. Tata na przykład jest pozornie odpowiedzialny. Szybko uciekł z domu, aż nad morze, bo, po pierwsze, lubił żeglować, a po drugie – chciał się znaleźć jak najdalej od domu. Założył rodzinę. Imponował mamie. Był taki zaradny. Potem się okazało, że przez lata narobił masę długów. Wolał kupić nowe, najdroższe kino domowe, zamiast zapłacić rachunki. Potem powielił przykład dawany przez babcię. Znalazł sobie kochankę w rodzinnym mieście i wrócił. Poza tym teraz babcia jest najmądrzejsza i najlepsza. Nawet mnie to mówi. Wcześniej często powtarzał, że «stara jest głupia», ale jak miał jej wytknąć błąd, to wolał siedzieć cicho albo wręcz jej przytaknąć, bo «to jest matka». A mamie za powód rozwodu podał: «bo ty książki czytałaś». Oczywiście, przed ślubem i jeszcze długo po nim imponowało mu, że mama jest inteligentna, czytana. Jednak potem zaczął słuchać babci i odszedł od mamy do kobiety, która książki z pewnością na oczy nie widziała. I, co babci z pewnością by się nie spodobało, obiadów też nie robi. Tata trafił z deszczu pod rynnę. A babcia z jednej strony jest zadowolona, że tata wrócił do niej, do miasta, a z drugiej płacze, że w sumie ta synowa to taka zła nie była.

Katarzyna z kolei łapie 10 srok za ogon i nic nie kończy. I jest bardzo podatna na sugestie innych. Nie ma swojego zdania. Pewnego razu, kiedy w gościach była kuzynka męża Kasi, która jest wegetarianką, Kasia powiedziała: «ja też bym nie jadła mięsa. Tylko muszę gotować, bo mąż żre», jednocześnie pochłaniając wielką kielbasę z grilla.

Mogłabym przytoczyć całe 20 lat mojego świadomego życia z babcią, ale nie będę zanudzać. Miałam dość ciągłego poniżania mnie i mojej mamy. Miałam dość tej ciągłej hipokryzji i... co tu dużo mówić, głupoty. Bo istnieje różnica pomiędzy głupotą wynikającą z niedouczenia a głupotą z natury. Nikomu nie życzę takiej babci. Mam wrażenie, że to właśnie przez nią jest, jak jest. Na szczęście w przyrodzie panuje równowaga i drugą babcię miałam cudowną". ■

Człowiek nie wilk. Nie zarżnie Cię zębami

Wyróżnienie

w konkursie im. Julka Cyperlinga

na Najlepszego Reportaż w Roku Akademickim

2012/2013

autor: Martyna Jaroń

To potentaci. Posiadają po kilka interesów, którymi obdzielają rodzinę. By było łatwiej, taniej. Nikt nie pyta, czy to zgodne z prawem. Pieniądże otwierają wiele dróg. Żona, zięć, teściowa – kierownicy, jeden właściciel. Pieniądz ma płynność. Ja jestem uwięziony w swoim metrażu. Z fełernym towarem, który zostawili, gdy wszystko utleniali. Po cichu. „Zagraniczny gigant naftowy wstrzymał budowanie kolejnych obiecanych stacji w Polsce” – napisali na jednym z portali giełdowych. Tyle wystarczyło. Nikt nie dopytywał dlaczego. Miało być 300 stacji, a zostało 110, i tym samym zaczęła się wielka ucieczka.

Martyna Jaroń, studentka I roku dziennikarstwa i komunikacji społecznej Uniwersytetu Opolskiego

– To Ruscy są, czego oczekiwałeś – mówił mój ojciec. Nie ma szans, by było lepiej.

Największy potentat w Polsce ma 1800 stacji paliw i nie rządzi źle. Prywatnie myślę, że dobrze, że ich wykurzyli. W końcu się Polacy postavili. W biznesie zawsze chodzi o pieniądze. Wszyscy pytają mnie: dlaczego jest tak drogo? Jako kierownik niszowej stacji paliw nie mogłem szarżować z ceną. Musiałem się dostosować do stacji, które były w pobliżu mojej, a było ich sześć. Każda z innym szyldem. Mimo że paliwo leje się z tej samej cysterny.

– Ze wszystkiego możesz zrobić biznes – miał mój ojciec, kiedy pożyczał mi pieniądze na start. Kiedy załatwiałem wszelkie formalności w banku, nie byłem już tego taki pewien. To ruski biznes, wielkie korporacje – pamiętaj. I klient też to wie. Widział już tutaj pięć różnych hipermarketów, z których żaden nie prosperował dłużej niż trzy lata. Przyjeżdżał, kupował, wychodził. Co złe zostało między nami. W firmie.

Pracownicy nie chcieli w tym systemie pracować za najniższą krajową. Rotacja, wciąż nowe osoby, które musiały czekać na specjalistyczne szkolenia na toto-lotka, do tankowania gazu, które nie miało kosztować firmę i zabierać czas. A jak wiadomo, czas to pieniądz. Lojalność jest cenna, gdy jest się za nią wynagradzanym. Lub chociaż szanowanym.

Manipulacje najwyższego poziomu

Tuszowanie przekrętów, lewych układów. Najszybciej można było to uciąć oddaniem stacji pod ajenta. I po problemie. Każdy kierownik stacji decyduje, czy w ciemno bierze, czy traci pracę.

Jestem ajentem takiej stacji, która wcześniej była już... hipermarketem, stacją diagnostyczną, sklepem spożywczym. Władowałem w to 60 tysięcy.

Mam żonę, dwójkę dzieci i kredyt inwestycyjny. To *passé* brać kredyt na mieszkanie na swoim czy dom pod klucz. Teraz bierze się kredyt na biznes. Kredyt na powolną śmierć lub lepsze życie. Układ z diabłem. Z wdzięczności spłacam comiesięcznie dług.

Byłem kierownikiem korporacyjnej stacji paliw

Pod byle pretekstem, np. „niewykonywania norm”, zarabialiśmy coraz mniej, pracując coraz więcej, jak woły. Ci na górze zgarniali ile się dało, nam na dole dając ochłapy. Oni nie musieli tłumaczyć pracownikom, dlaczego nie ma w terminie wypłaty (na umowę o pracę, z odprowadzanymi składkami). Nikt z nich nie musiał tłumaczyć się z tego, dlaczego kilku tysiącom osób trzeba było nadpłacić wynagrodzenie, bo wypłacona pensja nie była nawet najniższą pensją krajową. Wysyłali zażalenia, nasyłali Państwową Inspekcję Pracy. Na nic.

Problem załatwiała wieczorna kartka A4 – zadania na noc

Umyć wszystkie dystrybutory (mają lśnić!)
 Umyć fugi w płytkach szczoteczką, porządnie ubikacje i lustra!
 Umyć szczotki w ubikacjach!
 Zdać prasę (pamiętając o tym, że za każdą niezdaną gazetę zapłacicie z prywatnych pieniędzy!)
 Pozbierać śmieci wokół stacji i umyć od wewnątrz wszystkie kosze na śmieci!
 Pozamiatać podjazd, także porozrzucane pety z papierosów!
 Umyć myjnię samochodową!

– Jutro przyjeżdża dyrektor regionalna. Stacja ma błyszczeć, choćbyście mieli sprzątać językiem. Pozew zbiorowy? Nikt nie zdąży go złożyć. Każdy pracownik, który ma taki zamiar, wcześniej dostanie tyle zadań specjalnych na zmianach nocnych, że sam rzuci tę robotę.

Rozumiem, że firma im mało płaci, a ja wymagam niezbędnego minimum. Nocka w pracy to nie leżakowanie między kolacją a śniadaniem. Ci, którzy mnie zawiedli, oczywiście dostają więcej zadań.

Dyrektor regionalna gnoi mnie jak psa w obecności pracowników i klientów. Pracowników uważa za ścierwo. Przyjeżdża spijać śmietankę i motywować. Oczywiście krzykiem, zniesmaczeniem, wskazywaniem błędów. Nawet jeśli wszystko było na błysk, i tak wszystko było źle zrobione. Byliśmy jak pieski skaczące wokół jej obcasów. Ona stukała, my oblizywaliśmy, co zostało. Na dodatek jej współczuliśmy. Zapyta Pani, czego: przytłaczającej pracy i tych 20 tysięcy na koncie, co miesiąc? Nie zazdrościliśmy. Współczuliśmy.

Prowizja od sprzedanego towaru

Piętnaście lat temu marzyłem o tym, by pracować w czasie studiów, by dorobić się jakichś pieniędzy, by marzyć. Zatrudniłem się w pobliżu uczelni. Elastyczne godziny pracy, fajna kasa. Czułem się jak Bóg. Z tą wypłatą mogłem szaleć. Wypisywaliśmy lewe faktury, to też były dobre pieniądze. Stacje paliw kojarzyły się z szybkim zyskiem. Po dwóch latach ukończyłem studia, jako magister inżynier zostałem kierownikiem zmiany. Nastąpiły zmiany w firmie, cisnęli na sprzedaż, na wyzysk pracownika, narzucili ogromną biurokrację. Szybko awansowałem na kierownika nowo otwieranej stacji, bo miałem wyższe wykształcenie. To było 15 lat temu. Lata lecą, miałem szukać pracy w zawodzie. Zostałem.

Codziennie rano objeżdżam okoliczne stacje i sprawdzam ceny. Pięć lat temu mi za to płacili. Miałem paliwo. Dziś mam obcięta o 500 zł pensję, brak bonów. Dalej sprawdzam ceny. To mój obowiązek. Wiem, że siebie nie cenię, skoro wciąż tu jestem.

Dziś to ja poszukuję pracowników i widzę stos CV przed oczyma, z których połowa ląduje od razu w koszu. Druga połowa wykrusza się po rozmowie kwalifikacyjnej – zainteresowani zmieniają zdanie co do chęci pracowania. To nie ja decyduję o tym, komu dać premię. Decyduje o tym góra. To banalne, bo premii od lat nikt nie dostał.

Z wypłaty nikt się nie cieszy, ale jakby powiedział mój ojciec: „Praca jest, ciesz się. Masz dwie ręce, to pracuj”. Za takie gówniane pieniądze? –

odpowiadają pracownicy. Zazwyczaj co trzy miesiące obsada zmienia się o co najmniej trzy osoby. Nikogo jeszcze nie zwolniłem dyscyplinarnie, choć powinienem. Jedna z pracownic przychodziła pijana do pracy, inna nigdy nie wykonywała zadań, trzecia, gdy tylko dostała umowę, wzięła L4. Jestem świadomy tego, że to praca dla desperatów. Żona codziennie mówi mi, że mało zarabiam. Ale nie mogę ryzykować. Mamy kredyt.

Zatrudnię osobę do pracy na stanowisku „pracownik obsługi stacji”

„Wymagania: wykształcenie minimum średnie, uczciwość i odpowiedzialność, pozytywne nastawienie do wykonywanych zadań, odporność na stres, łatwość w nawiązywaniu kontaktów, umiejętność pracy w zespole, mile widziane doświadczenie w handlu. Oferuję pracę w stabilnej firmie nastawionej na rozwój pracownika, profesjonalne szkolenia, systemy premiowe, możliwość rozwoju zawodowego”.

Przeanalizujmy. W dzisiejszych czasach wykształcenie średnie to standard. Uczciwość, bo pracujesz z pieniędzmi. Z ogromnymi pieniędzmi. Odpowiadasz za nie w pełni. Jeśli się pomylisz, ty za to płacisz. Wszystkim operuje system, do którego tylko kierownictwo ma dostęp, stąd my znamy minusy kasjerskie, remanenty. Możemy wydrukować listę towarów, które kasjer nabił na kasę w czasie swojej zmiany. Następnie pozytywne nastawienie (nie do życia, tu możesz marudzić), lecz do **wykonywanych zadań**. Tak więc z uśmiechem powinieneś myć kible, sprzątać po menelskich imprezach trawniki, myć zarzygane ławki, posikane dystrybutory. W tym samym czasie dokładać towar na sklepie i obsługiwać klientów na kasie. Tak, jesteś w kilku miejscach naraz. Tego od ciebie wymagają i w teorii za to płacą. Możliwe, że nie masz szmatki, ścierki, gąbki i wszelkich potrzebnych płynów do mycia. Masz sobie radzić, bo firma oszczędza. Odporność na stres, oj, i to wielka. Największe gbury to najdrożsi klienci, których nie możesz stracić. Poza tym złodzieje, którzy wiedzą, że za kradzież piwa policja nic im nie zrobi. Za małą

szkodliwość. A co jeśli cię napadną i wszystko zabiorą? Zapłacisz za to. Łatwość nawiązywania kontaktów przyda się, gdyż pracownicy zmieniają się regularnie co kilka tygodni. Umiejętność pracy w zespole. Dodam w zespole bez przerwy budowanym na nowo. Doświadczenie. Mile widziane, lecz wszystkiego nauczy cię klient.

W zamian dostajesz 5,50 zł za każdą przepracowaną godzinę. Na rękę to jakieś 4 zł z czymś – myślisz, że warto? Kiedyś pracownicy byli doceniani. Dziś – nie pyskuj, bo wylecisz. To góra ustala kwotę premii, kierownictwo stacji przyznaje punkty pracownikowi. Kiedyś zatrudniłem dziewczynę, której po miesiącu podniosłem miesięczne wynagrodzenie o czterdzieści groszy. Zasłużenie. Przebiła sprzedaż produktu wszystkich pracowników o 300%. Wszyscy jej zazdrościli. To nie do pomyślenia, że zaczęli podkładać sobie nogi, by wygrać w kolejnym sprzedażowym konkursie.

Aleksandra, 10 lat pracy na stacji A

To moja pierwsza praca. Zaczynając, nie wiedziałam, z czym będę musiała się mierzyć. Dziesięć lat temu mieliśmy zgraną ekipę. To od ludzi zależy, czy z przyjemnością przychodzi się do pracy, czy z miną skazańca. Jeszcze kiedy dojeżdżałam do liceum i patrzyłam na hipermarket, który tu wtedy stał, myślałam: będę tu pracować. Miałam doświadczenie, ponieważ od lat pomagałam rodzicom w sklepie na osiedlu. Praca była mi potrzebna, bo studiowałam. Przyjemnie było wydać swoje pieniądze, nie tłumacząc rodzicom, na co. Studia skończyłam, ale nie szukałam niczego innego, bo umowa na czas nieokreślony, bo ślub, dzieci, kredyt na mieszkanie. Za każdym razem potrafiłam znaleźć powód. Bałam się zmian. Teraz pora uciekać, ale nie ma dokąd. Moje doświadczenie to tylko stacja paliw. To mało. Mam stawkę 7,90 po ośmiu premiach po 40 groszy. Teraz nowi dostają na dzień dobry 5,50 i krzyczą, że to mało. Mają tupet, ale to znak, że młodzi potrafią walczyć o siebie. Dzięki Bogu.

Czasy się zmieniły, wszystko podrożało. Za komuny może i było szaro, źle, ale każdy pracę miał

– dodaje inna z pracownic. Dużo starsza od pozostałych. – Nie można oszukiwać młodych. Tutaj, jeśli dostaną na rękę średnio 1200 miesięcznie, to będą należeć do elity zarobkowej wśród personelu tej firmy. To kpina! Nowy regulamin premiowy został wprowadzony po to, żeby z okrojonej puli premiowej wypłacać jeszcze mniej pod dowolnym pretekstem. Kierownictwo ucina premię za kasjer-skie minusy. Pytam, jakim prawem, skoro wszystkie minusy pokrywa kasjer ze swojej prywatnej kieszeni. To nie jest złotówka czy pięć złotych, ale często po kilkaset złotych miesięcznie! Rozumiem, jeśli by nie płacił, ale skoro płaci, jak haracz, to powinien dostać premię wyrównawczą do najniższej krajowej. Bo premia nie jest bonusem, jest wyrównaniem tego, co się należy, tylko w otoczce ładnej nazwy. Praca kasjera to odpowiedzialność za pieniądze, ale jeśli chodzi o minusy, powinny być jakieś potwierdzenia, pokwitowania zapłaty. Jak na razie kierownictwo wpisuje brakujące pieniądze na listę, a kasjerzy płacą, by mieć pracę.

Basia, 27 lat. Skończyła teologię

Wiem, nierozważnie postąpiłam. Myślałam, że będę z powołania katechetką. Na nic mi te studia, bo za coś trzeba żyć. Pracuję tu od dwóch lat. Już wtedy, kiedy zaczęło się źle dziać, gdy kierownictwo wiedziało, że nie ma innego wyjścia jak tylko przejęcie stacji pod ajenta. Warszawska księgo-wość nas oszukiwała. Dawali premię, zabierali i to na jednym druczku z wypłaty, tak abyśmy nie dostali więcej niż najniższa średnia! Nie opłacało się pracować nadgodzin. I tak za nie nie płacili. Byli czyści przed inspekcją pracy. Umowa o pracę ma mnóstwo aneksów, które wyjaśniają, że zgodziliśmy się na to wszystko.

Dziewczyna za chwilę słyszy zza kasy, iż jest niekompetentna i niemiła. Drugi z klientów wzdycha, że taka ładna i pracuje na stacji. Dzieci już teraz pracują – mówi trzeci. Basia ma 150 cm wzrostu i ledwo wystaje zza lada. Pomyśleć, że mogła pracować jako katechetka. Mogła być kimś, a wedle klientów, dlatego że pracuje na stacji, jest **nikim**.

– Życie zmusza to wyborów – mówi. To stacje rosyjskiego koncernu. Mało płacą, dużo wymagają. Gdyby taki klient wiedział, ile zarabiam, pewnie uśmiechnąłby się, że w takim razie jestem dla niego nadzwyczaj miła, łechcąc jego ego słowami: proszę, dziękuję, miłego dnia oraz zapraszamy ponownie.

Pracuje też tu jeden chłopak. Niech pani sobie wyobrazi, że on w ciągu dnia pracuje na kopalni jako górnik, a w nocy na stacji. Śpi po trzy godziny dziennie, ale ma kredyt. Nieważne, że nie ma życia, nie ma do kogo wracać. Ma do czego. Ma pracę.

Ludzie wszędzie gdzieś gonią. Na złamanie karku. Nie zajeżdżają na długo. To specyficzna praca. Trzeba znosić gburów, których nie ma. Ostatnio leciał z nieba grad wielkości kurzych jaj. Pod wiatę stacji zajechało kilkadziesiąt samochodów. Musieliśmy zamknąć stację, wyłączyć kasy i komputery, co jest logiczne w czasie burzy. Jednak klienci komentowali, iż oszalałam, bo to stacja całodobowa. Tak – i ekstremalna. W imię czego? Klienci mogli wejść, usiąść przy stoliku, skorzystać z toalety, ale wszystko, co ma związek z prądem, musiało zostać wyłączone. Ludzie przyzwyczaili się, że mają wszystko na już. Nie potrafią siedzieć spokojnie. Tak jak w święta. Nagle, zamiast usiąść z rodziną, przychodzą na stację na zakupy. Nie potrafią czekać, nie myślą.

Pewnie w Polsce bywa gorzej, ale to praca dla desperatów

Kasjer nie dopilnował obowiązków. Klient może miał zamiar zapłacić za paliwo. Podeszedł do kasy, kupił papierosy. Kasjerka nie zapytała o paliwo, on nie przypomniał. Odjechał. Po pięciu minutach ona już wie, że zapłaci 300 zł za to paliwo. Komu udowodni, że nie jest to zgodne z prawem? Że powinna wezwać policję, a policja powinna (teoretycznie) zareagować (bo praktycznie przyjmą zgłoszenie i tyle). Kasa sama nie wpłynie na konto. Co z tego, że przed każdym sądem pracownik wygra sprawę za niesłuszne obciążenie, skoro żaden nie wniesie sprawy ze strachu o utratę pracy

i o nerwy, by ich resztek nie stracić. To przerzucanie odpowiedzialności za nieudolny system, za brak zabezpieczeń. Jednak kto bogatemu zabroni? Nie umiesz obsługiwać się VISA (robisz zwrot pieniędzy na konto klienta, zamiast sprzedaży)? Trzeba myśleć. Zapłacisz raz, drugi i zastanowisz się, czy warto.

Klienci denerwują się, dlaczego kasjer pyta, czy tankował paliwo, skoro on przyszedł tylko po papierosy. Taki obowiązek, z przyzwyczajenia i ze strachu. Klienci nie potrafią czytać. Codziennie są sytuacje, gdy klient, zamiast patrzeć ze zrozumieniem na oznakowanie, z którego dystrybutora tankuje, to kłóci się z kasjerem, że z pewnością nie z piątki, a z dwójki. Kasjer – oaza spokoju – tłumaczy, że na pewno nie, ponieważ pod dwójką żaden samochód nie tankuje (poza tym obserwuje podjazd i widzi, że klient przyszedł z dystrybutora numer pięć). Klient biega z podjazdu do kasy tam i z powrotem, bo nie potrafi przyznać się do błędu. Z pogardliwą miną w końcu odburkliwie krzyczy, że piątka. „Klient nasz pan, wina musi być kasjera” – myśli pracownik stacji, mimo że to klient nie widzi oznakowania o wielkości metra, koloru czerwonego, tylko znak strefy bezpieczeństwa wielkości kartki z zeszytu, koloru żółtego. Oczywiście wszystko jest winą kasjera. Nie stacji. Nie firmy. Nie pogody. Tylko kasjera.

– Czy mogę być winna grosik?

– I co jeszcze! Na innych stacjach już tyle groszy mi przepadło. Co Pani sobie wyobraża! Nie mam!

– W takim razie proszę zapłacić gotówką bądź kartą kwotę równą 49,99 zł.

– Nie będę płacić kartą! Musi mi pani wydać grosz! Albo idę dotankować!

– Za grosz? Proszę bardzo. Ale proszę nie przełać tego grosza.

Taki klient potrafi wyprowadzić z równowagi na cały dzień. I bądź tu miły dla pozostałej masy. Pracujemy taśmowo, zarówno w zwrotach „proszę”, „dzień dobry”, „miłego dnia”, jak i przerzucając towar i nabijając paliwo. Ludzie jak stado wbiegają, jak stado wybiegają. Najgorsi są ci bardzo bogaci i bardzo biedni. Są najbardziej chamscy.

– Życie się jej nie udało, bo skończyła na kasie – mówi jeden z klientów.

Na co kasjerka odpowiada, że każdy ma taką pracę, jaką wybiera. To nie jest tak, że coś mi się nie udało. To kwestia wyboru, realizacji. Jeszcze wierzę, że mogę coś osiągnąć, choć wszyscy próbują nam udowodnić, że nie jesteśmy nic warci.

Mogę się z tego śmiać. Mogę też płakać

Pan Darek to stały klient. Kilka razy dziennie przychodzi na stację po jedno piwo. Mówi, że na tej stacji zawsze znajdzie się wolne miejsce dla ludzi, którzy poszukują. To takie miejsce wolnego ducha. Dziś jesteś, jutro już cię nie ma. Wędrujesz gdzieś wyżej i dalej lub spadasz.

– Najgorsze jest to, że ja wszystko wiem. Wszystko pamiętam – mówi. Przewinęła się tu setka ludzi, z różnymi historiami. Lubię do nich przychodzić, tak pogadać. Śmieję się, że robię sobie ze stacji bibliotekę, bo siadam przy stoliczku i czytam gazety, ale ja ich wciąż słucham. Przeważnie pracują tu dziewczyny. Nocami jest to niebezpieczne. Nie mają ochrony. Często z pobliskiego osiedla przychodzą młodociani złodziejaskowi. Albo ostatnio była taka afera, bo nocą podjechało pięciu mężczyzn, około 30 lat. Najnowsze BMW – myślę – elita! Jeden z nich rozpoczął tankowanie, trzech z nich weszło na stację, a piąty wyciągnął siusiaka i sikał po dystrybutorach. Na stacji jest toaleta, ale on sikał na dystrybutory, które na każdej nocce kasjerki zamieniające się w sprzątaczkę muszą umyć. Do rana szorowały te siki. Policja przyjechała, przyjęli zgłoszenie i koniec. Nikogo nie złapali, mimo przekazanego monitoringu i spisanych numerów tablic rejestracyjnych.

Piąta nad ranem. Odliczają minuty do wyjścia

Na stację wchodzi siedmiu młodocianych, dobrze im znanych chłopaczków. Wszyscy zakapturzeni. Mówią dzień dobry, z nonszalancją kierują się do lodówek z sześciopakami piwa. Każdy bierze dwa do ręki. Jest ich siedmiu, każdy ma dwanaście piw w rękach. Wybiegają, uderzając ochroniarza

i kasjerkę, która mimo stłuczonej ręki cieszy się, że uratowała trzy sześciopaki. Ukradli 66 piw w czasie 4 minut. Przelicza w głowie, że każdy sześciopak był warty 16 złotych. Kierownik mówi, że to było niepotrzebne narażanie zdrowia. Ale za pozostałe ośmioraki każe zapłacić kasjerom, ponieważ było to niedopilnowanie obowiązków.

– Jakich obowiązków? Kasjerka narażała się, by cokolwiek uratować, ma stłuczoną rękę! Nie jest to wypadek w pracy, ale w nagrodę ma zapłacić za pozostałe 36 piw? Chore! – krzyczy ochroniarz.

Adrenalina podniesiona do maksimum. Na to zajęcie wchodzi stały klient, jak co dzień żartuje: – Może by pani szybciej się tą pupcią ruszała? Fajki chcę i hot-doga.

To przytłaczające.

Mam 19 lat i całe życie przed sobą. To moja pierwsza praca, zaraz po maturze. Nie jestem przyzwyczajona do tekstów w stylu „no dawaj małeńka”. Chciałam dać sobie przerwę, przemyśleć kilka spraw i w tym czasie pracować, zdobyć doświadczenie. Mówią o nas pokolenie NIC. Chcemy mieć, niczego nie chcemy dać w zamian. Gdybyśmy chociaż się fair wymieniali. Człowiek nie wilk, nie zarżnie cię zębami, lecz człowiek człowiekowi wilkiem – żeżre, co nie jego. Taka praca na chwilę, w czasie studiów. Wieczny problem z grafiką. Praca w systemie 12-godzinny, bez przerw ustalonych według kodeksu pracy, czyli w teorii dwa dni pracy i dwa dni wolnego. Nocka, a następnego dnia na rano. Wiecznie nadgodziny, za które mi nie płacą. Ciągnie się po cztery nocki w tygodniu, po dwanaście godzin każda. W ciągu dnia gotujesz, sprzątasz, bo rodzina nie zajac, nie ucieknie, lub studiujesz, uczysz się, zdobywasz certyfikaty. Coś nie pasuje? Zawsze możesz się zwolnić! Jest mnóstwo kandydatów na twoje miejsce! Płacimy minusy kasjerskie (grosze) w porównaniu do remanentów na sklepie. Jedna kurtka zimowa na piętnastu pracowników, z których każdy wychodzi na gaz, bo nie jest zatrudniony tzw. podjazdowy. Myślicie, że się opieprzamy. Pijemy kawę, czytamy gazetę i pierdzimy w stołek. Ale nie – ja, proszę pani, stoję przez dwanaście godzin na nogach, bez przerw,

bo kiedy jest dostawa towaru, trzeba jeszcze rozłożyć dwadzieścia skrzynek piwa i resztę produktów, w tym samym czasie obsługiwać niecierpliwych klientów, robić hot-dogi, biegać na gaz i naprawiać myjnię, która wiecznie szwankuje. Ponadto kierujący firmą nie mają pojęcia o tym, że jeśli jest promocja i parcie na jakiś produkt, to w każdej innej firmie jest to dodatkowo wynagradzane! Mam dziś sprzedać 30 hot-dogów, 10 myjni. Jeśli nie sprzedam, zapłacą mi tyle samo, ale każdy chce być fair wobec kierownika. Z niego jest dobry człowiek, tylko korporacyjny system jest zły. Teraz, gdy będzie agentem, może wszystko się zmieni.

– Ręce pełne roboty – mówi jedna z pracownic. Klienci mówią, że za to nam płacą. Z ironią, bo dobrze wie, że jesteśmy od wszystkiego, za nic. Za przysłowiowe wszy. Najgorsze w tej robocie jest to, że pracuję, a czuję się jak ściervo. Czuję się niewidoczna, kiedy myję kible, a na drugi dzień mam praktyki w szkole. Chciałabym nie istnieć. Nie patrzeć i nie czuć tego smrodu paliw, ale za coś trzeba żyć. ■■■

Imiona bohaterów na ich prośbę zostały zmienione, a nazwa firmy nie została ujawniona.

