

KULTURA EDUKACJA

Kwartalnik nr 3/2004

RECENZENT TOMU
prof. dr hab. Andrzej Sadowski

RADA NAUKOWA

Czesław Banach, Kazimierz Denek, Zbigniew Karpus, Michał Krauze, Stanisław Kawula,
Kazimierz Krzysztofek, Stefan Kwiatkowski, Tadeusz Lewowicki, Czesław Łapicz, Jan Majkut,
Adam Marszałek, Maria Mendel, Czesław Mojsiewicz, Longin Pastusiak, Jacek Pawłowski,
Bronisław Siemieniecki, Konrad W. Studnicki-Gizbert, Bogdan Szulc, Adam Tomaszewski

ZESPÓŁ REDAKCYJNY

Ryszard Borowicz – redaktor naczelny
Andrzej Chodubski – zastępca redaktora naczelnego
Krystyna Szafraniec, Włodzimierz Tyburski

SEKRETARZE

Joanna Marszałek-Kawa, Karolina Mazurek, Magdalena Rupińska

TŁUMACZENIE

Aleksandra Alfut

REDAKCJA TECHNICZNA

Iwona Banasiak

Wydanie publikacji dofinansował Komitet Badań Naukowych

© Copyright by Wydawnictwo Adam Marszałek

ISSN 1230-266X

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY–STUDIA

KINGA KAAZ

Klasa wyższa czy elita? Rozważania nad wyższymi warstwami społeczeństwa polskiego po 1989 r.7

HELENA OSTROWICKA – MISZEWSKA

Dochodzenie w sprawie Strategii Państwa dla Młodzieży – z inspiracji myślą Michela Foucaulta.....19

EWELINA KONIECZNA

Kondycja kultury filmowej. Pytania o istotę kultury filmowej we współczesnym spektaklu multimedialnym.....28

PIOTR DOMERACKI

Z dziejów filozoficznych zamyśleń nad samotnością.....35

KOMUNIKATY–SPRAWOZDANIA

EWA JACKOWSKA

Stres traumatyczny a wartości. Przyczynek do mechanizmów socjalizacji Sybiraków48

MAGDALENA BORUCZKOWSKA

Znaczenia i symbole w działaniu. Przesady, zwyczaje i pieśni żeglarskie jako sposób definiowania i organizowania stosunków społecznych na dawnych żaglowcach i współczesnych jachtach60

MARTA KRASUSKA - BETIUK

Badania kultury literackiej młodzieży studiującej – propozycja teoretyczno-metodologiczna73

KATARZYNA WASILEWSKA

Koncepcja wychowania w świetle teorii Erika Eriksona89

EWA KOZAK

O strategii wychowawczej szkoły95

RECENZJE–OMÓWIENIA

Iwona Hofman (rec.), Czesław Mojsiewicz, *Od polityki do politologii*.....98

Stanisław Burdziej (rec.), *Kościół katolicki w przededniu wejścia Polski do Unii Europejskiej*, Piotr Mazurkiewicz (red.).....102

Mieczysław Sprengel (rec.), Joanna Leska-Ślęzak, *Polacy w Holandii – przeszłość i teraźniejszość*106

Kazimierz Wieczorkowski (rec.), *Teacher Education through Open and Distance Learning*, Bernadette Robinson, Colin Latchem (ed.).....107

Andrzej Michalski (rec.), Wojciech Jankowski, *Polskie szkolnictwo muzyczne. Geneza i ewolucja systemu*111

Stefan Melkowski (rec.), Piotr K. Domaradzki, *Wiórki kokosowe*.....112

TABLE OF CONTENTS

ARTICLES–STUDIES

KINGA KAAZ

Upper Class or Elite? Ruminations on the Upper Parts of Polish Society after 19897

HELENA OSTROWICKA - MISZEWSKA

An Investigation in the Case of the State Youth Policy: Inspired by Michel Foucault19

EWELINA KONIECZNA

Condition of Film Culture: Questions on the Core of Film Culture in Modern Multimedia Spectacle28

PIOTR DOMERACKI

On the History of Philosophical Thought over Loneliness.....35

COMMUNICATES–RELATIONS

EWA JACKOWSKA

Traumatic Stress and Values: One of the Causes of Siberia Inhabitants Socialisation.....48

MAGDALENA BORUCZKOWSKA

Meanings and Symbols in Action: Sailing Superstitions, Customs and Songs as a Means of Defining and Organising Social Relations on Historic Sailing Ships and Modern Yachts60

MARTA KRASUSKA - BETIUK

Studies of Literature Culture of University Students: Theoretically-Methodological Suggestion73

KATARZYNA WASILEWSKA
Idea of Education in the Theory of Erik Erikson.....89

EWA KOZAK
On the Educational Strategy of School95

REVIEWS–DISCUSSIONS

Iwona Hofman (rev.), Czesław Mojsiewicz, *From Politics to Politology*98

Stanisław Burdziej (rev.), *Catholic Church Facing Poland's Membership
in European Union*, Piotr Mazurkiewicz (ed.)102

Mieczysław Sprengel (rev.), Joanna Leska-Ślęzak, *Poles in Holland:
The Past and the Present*.....106

Kazimierz Wieczorkowski (rev.), *Teacher Education through Open
and Distance Learning*, Bernadette Robinson, Colin Latchem (ed.)107

Andrzej Michalski (rev.), Wojciech Jankowski, *Polish Music Education:
The Origin and Evolution of the System*111

Stefan Melkowski (rev.), Piotr K. Domaradzki, *Coco Scrubs*112

ARTYKUŁY–STUDIA

Kinga Kaaz

KLASA WYŻSZA CZY ELITA? ROZWAŻANIA NAD WYŻSZYMI WARSTWAMI SPOŁECZEŃSTWA POLSKIEGO PO 1989 r.

Zarówno teorie klas społecznych, jak i elit były analizowane z różnych punktów widzenia przez wielu socjologów. Popularność tego zagadnienia świadczy zapewne o doniosłości problemu. Abstrahując jednak od sporów teoretycznych o zasadność i prawomocność poszczególnych koncepcji, chciałabym się skupić na bardziej pragmatycznym zagadnieniu. Pragnę się zastanowić nad tym, w jakich kategoriach można mówić o wyższych warstwach społeczeństwa polskiego. Czy stanowią one swoistą klasę wyższą, elitę, a może zbiór elit wywodzących się z różnych środowisk, wzajemnie się przenikających lub wręcz przeciwnie, izolujących się? Czy ludzie, którzy mają istotny wpływ na poszczególne dziedziny życia w naszym kraju, mają świadomość swojej odrębności, przynależności do jednej kategorii społecznej, czy może odczucia takie są im obce?

1. Klasa wyższa a elita. Rozważania teoretyczne

Mówienie o klasie wyższej czy elicie bez nakreślenia szerszego kontekstu teoretycznego poruszającego te zagadnienia nie ma sensu. Jeśli jakaś grupa ma stanowić klasę wyższą, musi istnieć klasa określana mianem niższej. Podobnie, nie sposób mówić o elicie, nie wspominając o szerszej zbiorowości, której jest podzbiorem.

I tu dochodzimy do źródła rozważań nad tymi pojęciami, a zarazem nieodzownego założenia niniejszej pracy. Otóż nie sposób nie zgodzić się ze stwierdzeniem, że każde społeczeństwo, a już na pewno społeczeństwo współczesne, jest pod wieloma względami zróżnicowane. W socjologii zwykło się ujmować to zagadnienie jako problem nierówności społecznych. Wynikają one, jak podkreśla Piotr Sztompka, „z przynależności do różnych grup albo z zajmowania różnych pozycji społecznych, a nie

z racji jakichkolwiek cech cielesnych czy psychicznych, nierówności dostępu lub szans dostępu do dóbr społecznie cenionych”¹, takich jak: bogactwo, prestiż i władza. Mają one charakter stopniowalny (gradacyjny), tworzą hierarchię, konstytuują własne drabiny stratyfikacyjne. Uściślając: stratyfikacja to sposób podziału populacji na pewną liczbę grup pozostających względem siebie w relacji wyższości, przewagi lub niższości czy podległości, na podstawie istotnego kryterium. Grupy takie definiuje się zwykle przez odwołanie się do pojęć: klasy, statusu, grupy, a czasami grupy posiadającej władzę lub partii”².

Zarówno geneza, jak i charakterystyka stratyfikacji społecznej interesowała wielu socjologów. Włodzimierz Wesołowski wyróżnił trzy podstawowe typy teorii społecznego podziału władzy, a tym samym dojścia do społecznie pożądaných dóbr i zajęcia uprzywilejowanej pozycji w strukturze społecznej. Są to: rozmaite interpretacje marksowskiej klasy panującej i podporządkowanej, różnorodne teorie elity władzy i mas oraz różne wersje teorii grup interesu³. Wśród nich na największą uwagę zasługują niewątpliwie teorie dwóch klasyków socjologii, mianowicie Karola Marksa oraz Maksa Webera. Drugim nurtem, który chciałabym omówić, jest teoria elit.

Marks wyszedł z założenia, że najważniejszą dziedziną życia społecznego jest praca. Od pozycji ekonomicznej, a więc od stosunku do własności środków produkcji, pracy oraz typu dochodów uzależniony jest status społeczny i tożsamość jednostki. Fakt posiadania lub braku dóbr kapitałowych dzieli społeczeństwo na dwa segmenty, które Marks nazywa klasami, mianowicie na klasę właścicieli (kapitałiści) i klasę pracowniczą (proletariat). W społeczeństwie kapitalistycznym ich odpowiednikami są: burżuazja i robotnicy. Chociaż, jak twierdzi Engels, Marks dokonał przewrotu w całym pojmowaniu dziejów świata, kiedy dowiódł, że dotychczasowa historia jest historią walk klasowych, uderza fakt, iż w jego pracach nie ma precyzyjnej definicji tego pojęcia. Można jednak przyjąć, że jest ona wyznacznikiem stosunku do środków produkcji i miejsca zajmowanego przez jednostkę w społecznej organizacji produkcji. Społeczeństwo dzieli się na klasę kapitalistów, czyli właścicieli środków produkcji i proletariat, który nie posiada nic oprócz zdolności do pracy, którą sprzedaje na rynku. Przynależność do klasy nie zależy więc od wysokości dochodu, stylu życia czy urodzenia, ale od stosunku do własności. Marks zakłada, że każde społeczeństwo ma charakter dychotomiczny, bowiem w każdym systemie klasowym istnieją dwie klasy podstawowe, które, mimo że są wzajemnie od siebie zależne, pozostają w konflikcie.

Weberowskie ujęcie struktury społecznej zmieniło sens i rolę pojęcia klasy społecznej. Można powiedzieć, że Weber niejako podjął polemikę z Marksem. Zdaniem klasyka socjologii humanistycznej, o sytuacji klasowej jednostki nie decyduje stan

¹ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002, s. 354.

² M. Hamilton, M. Hirszowicz, *Klasy i nierówności społeczne*, Warszawa 1995, s. 8.

³ W. Wesołowski, *Klasy, warstwy i władza*, Warszawa 1980, s. 80.

posiadania, tak podkreślana przez marksistów własność, ale raczej szanse, jakie ma na rynku, sprzedając swoje talenty i kwalifikacje. Mówiąc słowami Webera: „Możemy mówić o klasie, gdy pewna grupa ludzi ma wspólny specyficzny element ich szans życiowych, w tym stopniu, w jakim ten wspólny element jest reprezentowany przez interesy ekonomiczne skierowane na posiadanie grup i możliwości uzyskania dochodu i jest reprezentowany przez uwarunkowania możliwości posiadania lub rynek pracy”⁴. Innymi słowy klasa to grupa ludzi znajdujących się obiektywnie w takiej samej sytuacji pod względem siły rynkowej. Weber odrzuca koncepcję obiektywnego interesu klasowego, klasa jest pojęciem analitycznym, a nie określeniem realnych bytów. Chociaż Weber posługiwał się pojęciem klasy w kontekście ekonomicznym, to w przeciwieństwie do Marksa uważał, że nie determinuje on życia społecznego. Struktura społeczna ma bowiem trzy wymiary: ekonomiczny, kulturowy i polityczny. Analiza żadnego z nich z osobna nie upoważnia do wnioskowania na temat pozostałych⁵. Teorie Marksa i Webera były punktem odniesienia dla kolejnych pokoleń socjologów. Wśród tych najbardziej popularnych znaleźli się między innymi Ralf Dahrendorf, twórca teorii grup interesu, odwołujących się do koncepcji marksistowskich, a z drugiej strony Anthony Giddens, czerpiący inspirację z pism Webera.

Współczesny polski socjolog Piotr Sztompka zdaje się przychylić bardziej do stanowiska Marksa. Definiuje klasę społeczną jako „wielki segment społeczeństwa obejmujący osoby o podobnej sytuacji własnościowej, zwłaszcza w zakresie posiadania środków produkcyjnych, czyli kapitału ekonomicznego”⁶. Jednak nie twierdzi on, jak czynią to marksiści (zresztą wbrew samemu Marksowi), że dychotomiczne ujęcie nierówności społecznych jest wystarczające do analizy problemu nierówności społecznych. Stanowi ono co najwyżej uzupełnienie dla innych koncepcji stratyfikacji.

Jak wcześniej podkreślałam, pojęcie klasy społecznej we wszystkich przedstawionych przeze mnie koncepcjach jest nierozzerwalnie związane z kontekstem ekonomicznym. Pojęcie elity ma szersze znaczenie. Według definicji słownikowej jest to grupa ludzi wyróżniających się lub uprzywilejowanych w stosunku do reszty społeczeństwa ze względu na posiadanie pewnych cech lub dóbr cenionych społecznie. W tym ujęciu można się doszukać nawiązań do teorii Vilfreda Pareto, dla którego kryterium wyróżnienia elity są zdolności i zasługi poszczególnych ludzi, a także do pojęcia dóbr społecznie pożądaných, na które zwracał uwagę Weber.

Pomimo tego, że pojęcie elity ma szersze znaczenie niż pojęcie klasy, nie oznacza, iż obejmuje ono większą liczbę jednostek. Zwłaszcza w kontekście propozycji P. Sztompki, który za klasę uważa „wielki segment społeczeństwa”, widać opozycję między klasą a elitą, która z definicji zakłada, że ludzie określani tym słowem będą nielicznymi członkami danej zbiorowości.

⁴ M. Hamilton, M. Hirszowicz, op.cit., s. 14.

⁵ J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa 2003, s. 479.

⁶ P. Sztompka, op.cit., s. 353.

Większość teoretyków elit skupia swą uwagę na elicie władzy. Według W. Wesołowskiego „należą do niej ci, którzy biorą udział w procesie kształtowania i podejmowania decyzji państwowych”⁷. Jest ona produktem mniej lub bardziej formalnej struktury społecznej. W społeczeństwach industrialnych tworzą ją przede wszystkim biznesmeni z wielkich spółek, zainteresowani polityką państwa lub po prostu politycy. Na Zachodzie przyjął się schemat kariery prowadzącej od sukcesów w biznesie do funkcji parlamentarnych lub rządowych. Elity władzy w dużej mierze rekrutują się więc z kręgów gospodarczych. Kariera polityczna jest niejako zwieńczeniem dorobku w innych dziedzinach, dlatego ludzie o największych wpływach politycznych niejako z zasady są również bogaci i szanowani.

Na potrzeby tej pracy postanowiłam przyjąć koncepcję elity prezentowaną przez Toma Bottomore’a. Zakłada on, iż elitę stanowią ludzie o najwyższym statusie w społeczeństwie, przy czym zwraca uwagę na dużą rolę kryterium zawodowego, wpływającego na ów status⁸.

Faktem jest, że w większości społeczeństw kapitalistycznych to właśnie elity władzy stanowią grupy o najwyższym statusie. Jednak Polska jest pod tym względem krajem dość specyficznym. Politycy nie cieszą się szacunkiem społeczeństwa. Nie są to osoby o wyższym, w porównaniu do innych kręgów, poziomie wykształcenia – w momencie inauguracji działalności obecnego parlamentu aż 99 posłów miało wykształcenie średnie, a 8 tylko zasadnicze zawodowe⁹, nie wywodzą się ze środowisk menedżerskich, wielkiego biznesu czy arystokratycznych rodów. Dla wielu polityków parlament czy rząd jest raczej przepustką do sfery gospodarczej¹⁰. Z tego powodu w analizach polskiego społeczeństwa skupię się na kręgach biznesowych.

Marks przypisywał klasie dominującej, a więc kapitalistycznej panowanie ekonomiczne. Chociaż zwracał również uwagę na to, że podstawowe normy prawa państwowego gwarantują jej kontrolę nad procesem produkcji, a dominująca ideologia tę kontrolę uzasadnia, za najważniejszy uznał czynnik ekonomiczny. Tymczasem elity tworzą się w strukturze politycznej, która w ramach społeczeństw kapitalistycznych jest suwerenna w stosunku do struktury ekonomicznej. W związku z tym należy zaznaczyć, że pojęcie klasy wyższej nie jest tożsame z pojęciem elity. Pojawia się pytanie o to, w jakich stosunkach wobec siebie pozostają te dwie kategorie społeczne.

⁷ W. Wesołowski, op.cit., s. 83.

⁸ „The term «elite (s)» is now generally applied, in fact, to functional, mainly occupational, groups which have high status (for whatever reason) in society” (T. Bottomore, *Concept and Ideology* [w:] idem, *Elites and Society*, London and New York 1993, s. 7).

⁹ B. Mazur, *Parlament amatorów*, „Wprost” 2001, nr 933, www.wprost.pl.

¹⁰ K. Jasiński, *Elita biznesu w Polsce. Drugie narodziny kapitalizmu*, Warszawa 2002, s. 140.

2. Miejsce elity w kształtującej się strukturze społecznej w Polsce

Zmiany ustrojowe, które zaszły w Polsce po 1989 r., pociągnęły za sobą istotne zmiany w strukturze społeczno-ekonomicznej. Właściwie mamy do czynienia z procesem kształtowania się na nowo makrostruktury kraju.

„Poprzedni ustroj charakteryzowało połączenie różnych władczych ról i funkcji w rękach słabo wyspecjalizowanych «ogólnie dominujących» partyjno-państwowych zarządców, których rdzeń instytucjonalny tworzyła warstwa «nomenklatury»¹¹. Warstwa ta stanowiła niemal klasyczny przypadek elity władzy, czyli zorganizowanej mniejszości monopolizującej główne ośrodki i instrumenty sprawowania władzy (tamże). Ich statusu nie determinowało zawłaszczenie środków produkcji, jak chciał Marks, ale czynniki polityczne, głównie monopol partyjny.

„Zmiana systemowa zwiększyła rolę zmiennych pozycyjnych, takich jak wykształcenie, zamożność czy miejsce w hierarchii organizacyjnej¹². Wartość człowieka mierzona jest rynkową wyceną jego kapitałów (talentów, umiejętności i wykształcenia) i działań. Mirosława Marody mówi wprost, że właściwie mamy do czynienia nie z jedną, ale z trzema Polskami. Polska państwowa to spadek po PRL-u. U podstaw dochodu leżą zbiektywizowane kryteria, takie jak staż pracy czy typ stanowiska. Głównym celem ludzi zatrudnionych w przedsiębiorstwach i instytucjach państwowych jest bezpieczeństwo i stabilizacja. Tuż obok wyrosła Polska sprywatyzowana, należąca do prywatnych przedsiębiorców, handlowców i usługodawców, stawiających na kwalifikacje i kompetencje, indywidualne osiągnięcia, gotowych do podjęcia ryzyka w celu osiągnięcia jak największego zysku. Jest jeszcze Polska na zasiłku – bezrobotna, nieambitna, często patologiczna, bez perspektyw. Tutaj liczy się przetrwanie¹³.

Przeminięły czasy, gdy można było jednoznacznie wskazać, kto jest kapitalistą, a kto robotnikiem, czy kto tworzy elitę partyjną, tożsamą z elitą władzy. Podział na trzy Polski też nie jest wyczerpujący. Stanowi wprowadzenie do skomplikowanej struktury społecznej opartej na kryterium społeczno-zawodowym. Na wyższych stopniach polskiej drabiny stratyfikacyjnej znajdują się wyższe kadry kierownicze w administracji państwowej i dyrektorzy przedsiębiorstw, inteligencja, biznesmeni, przedstawiciele show-biznesu, w większości przedstawiciele Polski prywatnej, wolnorynkowej. Jak ich nazwać, klasą wyższą czy elitą?

¹¹ Ibidem, s. 38.

¹² Ibidem, s. 185.

¹³ *Wymiary życia społecznego: Polska na przełomie XX i XXI wieku*, M. Marody (red.), Warszawa 2002, s. 255.

3. Klasa wyższa – przykład USA i Wielkiej Brytanii

Czy w tak ukształtowanej strukturze społecznej, jaka charakteryzuje współczesną Polskę, można mówić o istnieniu klasy wyższej? Zanim odpowiem na to pytanie, scharakteryzuję pojęcie klasy wyższej, posługując się przykładem USA i Wielkiej Brytanii.

Jeśli przyjąć definicję prof. Sztompki, to stratyfikacja społeczna jest to różnica w dostępie do cenionych społecznie celów¹⁴. Teoretycznie na szczycie drabiny stratyfikacyjnej powinni znajdować się ludzie o największych szansach na zdobycie bogactwa, władzy i prestiżu (dobra generujące w największej mierze nierówności społeczne) oraz wykształcenia i zdrowia. Czy tak rzeczywiście jest? Proponuję sprawdzić na przykładzie społeczeństw anglosaskich.

Aby znaleźć się na liście najbogatszych Amerykanów magazynu „Forbes”, trzeba mieć majątek wart co najmniej 1 mld dolarów. Jednakże nie wystarczy to, by zostać zaliczonym do przedstawicieli klasy wyższej. „Otóż posiadanie wielkiego majątku pomaga przy wejściu do ekskluzywnego kręgu klasy wyższej, ale nie wszyscy jej członkowie muszą go cały czas mieć, żeby się do niej zaliczać. Natomiast tym, co uniemożliwia należenie do klasy wyższej, jest brak dobrego pochodzenia i koligacji rodzinnych”¹⁵. Oto dlaczego do upper class nie należą tacy potentaci gospodarczy jak Bill Gates i George Soros¹⁶.

Drugim wyznacznikiem jest władza. Chodzi tutaj zarówno o władzę polityczną, czyli współudział w rządzeniu krajem, jak i ekonomiczną, sprawowaną głównie przez menedżerów. Ponad połowa członków kadry zarządzającej największymi firmami pochodzi z upper class. Na poziomie krajowym klasa wyższa ma duży wpływ na politykę wewnętrzną (podatki, inflacja) i zewnętrzną (handel zagraniczny. Komisja Stosunków Międzynarodowych). Reprezentacją interesów klasy wyższej zajmują się różne organizacje, na przykład Business Council (Rada Biznesu), komisje doradcze i koła lobbujące. „W Stanach Zjednoczonych kadra zarządzająca wielkich firm stanowi zaplecze administracji państwowej wysokiego szczebla”¹⁷. Są to ludzie dobrze wykształceni, bardzo często absolwenci uniwersytetów należących do „Ivy League”, czyli cieszących się największą renomą. Elementem ich socjalizacji jest nauka właściwych

¹⁴ P. Sztompka, op.cit., s. 337.

¹⁵ H. Domański, *Klasa wyższa* [w:] idem, *Polska klasa średnia*, Warszawa 2002, s. 142.

¹⁶ Wielu badaczy przyjmuje nieco inne kryteria przynależności do upper class, rozszerzając jej zasięg. Przykładem może być Norman Goodman, który opisując amerykański system klasowy do klasy wyższej zaliczył 3–4% populacji: „Niektórzy badacze wskazywali na różnice istniejące w obrębie tej klasy. Elita tej grupy – około 1% – jest «arystokracją» kraju. Ich majątek jest w dużej mierze odziedziczony, razem tworzą stosunkowo zamknięty krąg, stanowiąc «towarzystwo». Z tą grupą wiąże się takie nazwiska, jak Rockefeller, Kennedy, du Pont, Whitney i Vanderbilt. Pozostałe 2–3% klasy wyższej stanowią «nowobogaccy». Ci ostatni należą do klasy wyższej dzięki temu, co osiągnęli, podczas gdy elita – dzięki temu, kim jest” (N. Goodman, 2001, s. 142).

¹⁷ H. Domański, op.cit., s. 149.

manier, sposobów myślenia, elegancji oraz kształcące podróże. Ważną cechą klasy wyższej jest ekskluzywność, gwarantowana przez skomplikowane mechanizmy przejścia do niej z klas niższych oraz przynależność do klubów. W Stanach Zjednoczonych najbardziej prestiżowymi klubami dla mężczyzn są „New Haven Lawn Club” w New Haven, „Rittenhouse” w Filadelfii, „Knickerboker” w Nowym Jorku, „Boston” w Nowym Orleanie oraz „Bohemian Club” w San Francisco. Na poziomie edukacji uniwersyteckiej są to kluby studenckie, takie jak „Zeta Psi”. Sprzyjają one integracji środowiska, samoorganizacji oraz kontroli. Innym sposobem podkreślenia ekskluzywności jest instytucja rejestru. W USA od 1887 r. funkcjonuje „Social Register” zawierająca listę elitarnych rodzin¹⁸.

4. Dlaczego nie można mówić o klasie wyższej w Polsce?

W Polsce kapitały prywatne w znaczącej skali zaczęły powstawać ponownie dopiero w okresie kryzysu socjalizmu państwowego. Wielkie (jak na warunki polskie) fortuny nie mają długiej historii. Ich skala odbiega od majątków klasy wyższej w państwach zachodnich. Magiczną sumę 1 mld dolarów przekroczyli w Polsce (przynajmniej oficjalnie) jedynie Jan Kulczyk i Aleksander Gudzowaty. Ponadto w krótkim czasie występują duże zmiany wielkości przedsiębiorstw, ich obrotów, rentowności itp.¹⁹

Od bogactwa ważniejszy jest czynnik legitymizacji społecznej, czego symboliczną postacią jest w USA „Social Register”, w Anglii Izba Lordów, a w innych krajach stare, arystokratyczne rody, których znaczenie w Polsce dostało drastycznie zmniejszone przez reformę rolną w PRL-u.

Pochodzenie społeczne górnych warstw społeczeństwa jest inne niż w przypadku modelowych państw. Ich przedstawiciele w Polsce nie wywodzą się ze sfer wielkiego biznesu, rodzin arystokratycznych lub różnych segmentów klasy średniej zaadaptowanych poprzez dziedziczenie, edukację bądź małżeństwa.

„Formująca się elita wielkiego biznesu nie stała się znaczącym partnerem dla rządu, co wynika zarówno z jej ekonomicznej słabości, jak i postrzegania jej przez rząd jako kłopotliwego partnera, nie powstały bowiem jeszcze sformalizowane reguły współpracy wysokiej administracji państwowej z liderami biznesu, a nade wszystko – styk gospodarki z polityką traktowany jest jako ognisko korupcji, a profesjonalny lobbying, który jest legalnym trybem załatwiania tych spraw, dopiero zaczyna się tworzyć”²⁰. W Polsce mieszanie polityki i biznesu zyskało pejoratywne określenie „polityczny kapitalizm”. Liczne afery z udziałem polityków i biznesmenów, bardzo nagłośnione przez media w ostatnim czasie, choćby „Rywingate” czy ostatnie doniesienia na temat

¹⁸ H. Domański, op.cit., s. 143–144.

¹⁹ K. Jasiński, op.cit., s. 165.

²⁰ H. Domański, op.cit., s. 150.

senatora Henryka Stokłosa, utrwaliły w opinii publicznej przekonanie, że sfery te należy rozgraniczyć. Obrazu nie zmienia działalność powszechnie akceptowanych i cenionych organizacji reprezentujących środowiska biznesowe, takich jak Business Center Club, Polska Rada Biznesu i Konfederacja Pracodawców Prywatnych. Mogą one stanowić w pewnym stopniu odpowiednik anglosaskich klubów dla klasy wyższej, bowiem kandydaci płacą za wpis na listę członków i uiszczają wysokie składki członkowskie, jednak ich wpływ, zarówno na samych członków, jak i otoczenie jest mniejszy.

5. Elity w Polsce

W Polsce można mówić o kształtowaniu się elit w wielu dziedzinach życia społecznego. Należą do nich głównie: polityka (prezydent, premier, ministrowie, parlamentarzyści oraz szefowie największych partii), gospodarka (główni udziałowcy, prezesi, właściciele oraz menadżerowie największych polskich przedsiębiorstw prywatnych, banków i firm ubezpieczeniowych), sądownictwo (prezesi i sędziowie Sądu Najwyższego, Trybunału Konstytucyjnego, Naczelnego Sądu Administracyjnego), armia (generalicja), kościół (prymas i biskupi), media (właściciele i kierownictwo oraz redaktorzy naczelni największych gazet, stacji radiowych i telewizyjnych), nauka (rektorzy wyższych uczelni i kierownictwo PAN), organizacje i stowarzyszenia społeczne (przywódcy central związkowych i liderzy głównych organizacji pracodawców i przedsiębiorców)²¹.

W 1993 r. Szeni i Treiman²² podjęli badania nad stratyfikacją i mobilnością w wybranych krajach Europy Środkowowschodniej. Ich celem było zbadanie, w jakim stopniu nowe elity władzy politycznej, gospodarczej i kulturalnej wywodziły się z dawnych elit. Doszli oni do wniosku, iż w odniesieniu do trzech rodzajów elity badanych łącznie, w Polsce dominowało zjawisko wymiany elit. Jednakże zaznaczono, że największa wymiana kadr miała miejsce w elicie politycznej, gdzie objęła blisko 3/4 stanowisk, mniejsze w elicie kulturalnej. Natomiast jeśli chodzi o elitę gospodarczą, można mówić o reprodukcji elity.

6. Elita biznesu w Polsce²³

Większość badaczy zajmujących się obecnie problematyką elit w państwach postsocjalistycznych, w tym w Polsce, stosuje perspektywę instytucjonalną z różnymi modyfikacjami i dodatkami. Sprzyja temu specyfika okresu transformacji systemowej po rozkładzie systemu socjalistycznego²⁴. Badania poświęcone elitom są dosyć skompli-

²¹ K. Jasiński, op.cit., s. 131.

²² I. Szelenyi, G. Eyal, E. Townsley, *The Theory of Post – Communist Managerialism*, „New Left Review” 1997, nr 222, [za:] K. Jasiński, op.cit., s. 319.

²³ Głównie na podstawie: K. Jasiński, op.cit.

²⁴ Ibidem, s. 37.

kowanym przedsięwzięciem, bowiem w polskiej socjologii przyjęła się tendencja do badań nad pozycjami społeczno-zawodowymi. Zaznaczyć jednak należy, że te dwa ujęcia się nawzajem nie wykluczają. Badania nad elitami pozwalają na uchwycenie zjawiska powstawania dodatkowych uwarstwowień, a nie zastępowania jednych drugimi. Trudności wynikają raczej z tego, że pewne środowiska, jak elita gospodarcza, dopiero kształtują swoją odrębność i wzorce form artykulacji i walki o własne interesy. Dodatkowo, jak stwierdza Jasiocki, autor jednej z nielicznych prac, które całościowo ujmują problematykę wyodrębniania się elity ekonomicznej w Polsce: „Procesy formowania się elity jako pewnej całości komplikuje dodatkowo fakt, że w ramach nowego ustroju jej zróżnicowane funkcjonalnie segmenty zaczynają także podlegać odmiennym regułom strukturotwórczym, wynikającym z postępującego rozdziału różnych sfer życia społecznego, w tym zwłaszcza władzy politycznej i ekonomicznej, dysponowania innym typem zasobów i zorientowaniem na odmienne środowiska oraz układy odniesienia”²⁵.

Elita ekonomiczna stanowi pewną część szeroko rozumianej elity narodowej, obejmującej głównych reprezentantów różnych obszarów życia społecznego. Informacje o niej płyną głównie z publikowanych przez prasę rankingów i zestawień najbogatszych, najlepszych czy najlepiej wynagradzanych przedsiębiorców, menedżerów lub polityków gospodarczych, takie jak „500 Polityki” czy rankingi w „Gazecie Bankowej”, „Gazecie Wyborczej”, „Rzeczpospolitej” i „Home&Market”. Są to oczywiście dane przybliżone, bowiem, zgodnie z zasadą, iż duże pieniądze lubią ciszę, biznesmeni niechętnie udostępniają informacje dotyczące ich działalności. W Polsce występują zasadniczo trzy kręgi, z których rekrutuje się elita gospodarcza. Są to: właściciele i menedżerowie największych przedsiębiorstw prywatnych w Polsce, kadra kierownicza firm zagranicznych oraz prezesi i dyrektorzy największych firm państwowych. Niemniej rdzeniem polskiej elity biznesu są przedstawiciele pierwszego kręgu. Jasiocki argumentuje to faktem, iż w porównaniu z kadrami kierowniczą sektora publicznego są oni mniej upolitycznieni i dysponują większym zakresem swobody działania, a ich zasoby podlegają w większym stopniu regułom gospodarki rynkowej, natomiast jeśli chodzi o firmy zagraniczne – to przeważają w nich menedżerowie-obcokrajowcy²⁶. Według różnych wyliczeń czołówka tworzącej się elity ekonomicznej obejmuje kilkadziesiąt osób, a jej bezpośrednie zaplecze wynosi kilka tysięcy osób. Skład personalny ulega zmianie, jednak trudno jednoznacznie określić, czy ma ona charakter cyrkulacji, czy reprodukcji elit, jednak przeważa ta druga forma. Są to osoby dobrze wykształcone, często z tytułami naukowymi (głównie w bankowości). Niewątpliwie jest to środowisko zmaskulinizowane, bowiem panuje zależność: im większe przedsiębiorstwo, tym częściej jego właścicielem, prezesem bądź dyrektorem naczelnym jest mężczyzna. Zależ-

²⁵ Ibidem, s. 38.

²⁶ Ibidem, s. 129–130.

ność ta często nazywana jest „efektem płci”. Mimo że w pierwszych latach transformacji w „wielkim biznesie” przeważali ludzie wywodzący się z górnych warstw struktury społecznej Polski Ludowej, to do tej kategorii wchodziłi reprezentanci wszystkich klas i warstw z okresu socjalizmu państwowego, od chłopów po intelektualistów. Dzisiejsi szefowie przedsiębiorstw wywodzą się spośród kadry kierowniczej państwowych zakładów pracy końca lat osiemdziesiątych. „Ich wyróżnikiem jest relatywnie niski status pochodzenia oraz awans społeczny osiągnięty dzięki wykorzystaniu nowych reguł selekcji kadr, jakie funkcjonowały w Polsce Ludowej (...) Pochodzenie społeczne formującej się elity ekonomicznej ma zatem wyraźnie oddolne, ludowe korzenie”²⁷. Tak więc współczesnej elity gospodarczej w żadnej mierze nie można uznać za podobną do jej poprzedniczki sprzed 1939 r. Specyficzną cechą polskiej rzeczywistości jest jednokierunkowy charakter przepływu kadr kierowniczych między sektorem publicznym i prywatnym. Podczas gdy na Zachodzie kariera wiedzie najczęściej od sukcesu w biznesie do polityki, w Polsce jest dokładnie odwrotnie, zachodzi zamiana kapitału politycznego w ekonomiczny. Wyniki wszystkich badań wykazują, iż większość członków elity to byli członkowie PZPR (efekt nomenklatury). Według szacunkowych obliczeń stanowią oni od 40 do 60%. Około 10% biznesmenów stanowią działacze „Solidarności” i innych niezależnych organizacji młodzieżowych i politycznych ruchów opozycji²⁸. Środowisko to, co znajduje odzwierciedlenie w badaniach opinii publicznej i analizie zachowań wyborczych, jest bardziej niż przeciętnie zainteresowane polityką, ale równocześnie cechuje je depolityzacja i dystans wobec partii politycznych (śladowe członkostwo). Są to w dużej mierze zwolennicy liberalizmu o zabarwieniu lewicowym. Materialnym wyznacznikiem położenia elity ekonomicznej są wysokie dochody miesięczne szacowane na 50 do 100 (lub więcej) tys. zł, zamieszkiwanie w ekskluzywnych dzielnicach na obrzeżach miast, posiadanie rezydencji z basenami i ogrodami, luksusowych samochodów najwyższej klasy oraz wysokie standardy konsumpcji.

7. Podsumowanie

Podsumowując swoje rozważania, pragnę wrócić do pytania zadanego na wstępie pracy: czy w Polsce mamy do czynienia z klasą wyższą czy z elitą? Warstwy wyższe stanowią układ grup umieszczony w pewnej hierarchii wyodrębnionej w oparciu o kryterium władzy, prestiżu i bogactwa. Członkowie warstw, jak zakłada definicja, mają pewną świadomość wspólnych interesów, a także poczucie grupowej tożsamości i podobny styl życia, który mniej lub bardziej odróżnia ich od członków niższych warstw społecznych. Czy to jednak wystarczy, by uznać ich za klasę wyższą w znaczeniu, jakie przybiera to pojęcie w społeczeństwach anglosaskich? Wydaje mi się, że nie. Wobec

²⁷ Ibidem, s. 142.

²⁸ Ibidem, s. 145–148.

tego, czy można wyodrębnić w naszym społeczeństwie elitę władzy? Jak starałam się pokazać w pracy, nie jest to proste zadanie. Polska jest krajem specyficznym, przechodzącym okres transformacji ustrojowej. Jednym ze wskaźników zmian strukturalnych po rozkładzie socjalizmu państwowego jest uformowanie się rosnącej w siłę i zyskującej na znaczeniu grupy prywatnych przedsiębiorców i menedżerów, których można – za Jasięckim – nazwać elitą biznesu. Chociaż ich działalność koncentruje się na sferze gospodarczej, mają silne powiązania z polityką, często pochodzą z kręgów politycznych. Wydaje mi się, że ta właśnie grupa ma najwięcej cech elity. Moją tezę potwierdzają chociażby obserwacje dotyczące rynku prasowego. Czasopisma skierowane do elit, takie jak: „Elity. Ludzie. Fakty. Kariery” czy „Top Class”, pisma dla miłośników rzeczy pięknych i luksusowych są dostępne nie w gmachach rządowych czy biurach politycznych, ale w najdroższych polskich hotelach oraz markowych sklepach. Ich okładki eksponują zdjęcia ludzi sukcesu – głównie biznesmenów i wyższych menedżerów, czasem przedstawicieli tak zwanego show-biznesu czy nawet episkopatu, a nie polityków.

Pewnie trzeba poczekać kilkanaście lub nawet kilkadziesiąt lat, by przekonać się, czy charakterystyczny dla Polski kierunek przepływu kadr kierowniczych z polityki do gospodarki utrzyma się, prowadząc do stabilizacji i zamknięcia się warstwy najbogatszych, może nawet do przekształcenia się jej w klasę wyższą, czy może jednak nastąpi zwrot ku wzorcom zachodnioeuropejskim.

LITERATURA:

- Balicka M., *Karmią i doją*, „Polityka” 2000, nr 42, www.polityka.onet.pl,
Bottomore T., *Concept and Ideology* [w:] idem, *Elites and Society*, London and New York 1993.
Domański H., *Klasa wyższa* [w:] idem, *Polska klasa średnia*, Warszawa 2002.
Domański H., *Główne kierunki zmian w strukturze społecznej* [w:] *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*, M. Marody (red.), Warszawa 2002.
„Elity. Ludzie. Fakty. Kariery”, red. naczelny: B. Pajda.
Hamilton M., Hirszowicz M., *Klasy i nierówności społeczne*, Warszawa 1995.
Jasięcki K., *Elita biznesu w Polsce. Drugie narodziny kapitalizmu*, Warszawa 2002.
Mazur B., *Parlament amatorów*, „Wprost” 2001, nr 933, www.wprost.pl.
Mills W., *Elita władzy*, Warszawa 1961.
Mizerski S., *Towarzystwo spółka akcyjna*, „Polityka” 2003, nr 15, www.polityka.onet.pl
Niezgoda A., Kołodziejczyk M., *Podatek od zbytku*, „Polityka” 2000, nr 34, www.polityka.onet.pl.

- Pańków I., *Szkic do portretu zbiorowego elity* [w:] W. Wesołowski, I. Pańków, *Świat elity politycznej*, Warszawa 1995.
- Szacki J., *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa 2003.
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002.
- „Top Class. Pismo dla miłośników rzeczy pięknych i luksusowych”, red. naczelny: Magdalena Piekarska,
- Wesołowski W., *Klasy, warstwy i władza*, Warszawa 1980.
- Wesołowski W., Słomczyński K., *Klasy i warstwy społeczne* [w:] *Encyklopedia socjologii*, E. Mokrzycki, J. Szmatka (red.), t. 3, [bmw] 2002.
- Wymiary życia społecznego: Polska na przełomie XX i XXI wieku*, M. Marody (red.), Warszawa 2002

Helena Ostrowicka-Miszewska

DOCHODZENIE W SPRAWIE STRATEGII PAŃSTWA DLA MŁODZIEŻY¹ – Z INSPIRACJI MYŚLĄ MICHELA FOUCAULTA

1. Wprowadzenie

Niniejszy tekst jest próbą odczytania *Strategii Państwa dla Młodzieży na lata 2003–2012* w świetle aparatu analitycznego wprowadzonego przez Michela Foucaulta. Przyjmuję przy tym postawę „dociekliwego” detektywa², po to głównie, aby wytworzyć atmosferę niezwykłości i tajemnicy, charakterystyczną dla prac tego myśliciela. Zasadnicze wątki prowadzonego śledztwa wyznaczają bowiem kategorie analityczne opisane przez Foucaulta, a mianowicie pojęcia dyskursu, władzy–wiedzy, praktyk repartycji i inne. Władza, w znaczeniu nadanym jej przez Foucaulta, nie wymaga dokładnie oznaczonego sprawcy, ale wymaga ofiary. Niniejszy tekst jest więc próbą dowiedzenia tezy, iż młodzież jest „prześladowana”³. Zadanie to oznacza próbę ustalenia, co i w jaki sposób dokument polityki państwowej przedstawia jako „prawdę” o młodzieży, podpierając się nim w utrzymywaniu władzy. Będzie to więc „próba”, zgodnie z tradycyjnym, XVI-wiecznym rozumieniem terminu „esej”.

Stephen J. Ball tak pisze o Foucaulcie: „Michel Foucault jest zagadką – ten niezwykle wpływowy intelektualista uporczywie broni się przed zaklasyfikowaniem do któregośkolwiek z głównych nurtów zachodniej myśli społecznej”⁴. Niemniej jednak jego

¹ Strategia Państwa dla Młodzieży na lata 2003–2012 [dalej: SPdM] – dokument przygotowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, przyjęty przez Radę Ministrów 19 sierpnia 2003 roku, ss. 15.

² Metaforę śledztwa zapożyczam od K. Hoskina, *Dochodzenie w sprawie Foucaulta. Kryptopedagog zdemaskowany* [w:] J. S. Ball, *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*, Kraków 1992.

³ Być może ofiary również władzę sprawują lub też pomagają w narzucaniu jej sobie, ale rozważenia tych kwestii tutaj się nie podejmuję.

⁴ J. S. Ball, *Foucault i edukacja...*, op.cit., s. 11.

twórczość inspiruje filozofów, psychologów, socjologów, kryminologów, pedagogów i nie tylko. Prace autora *Archeologii wiedzy* burzą poczucie oczywistości, zwracając uwagę na tajemniczość tego, co pozornie zwyczajne i znane. Jego twórczość wnosi też ciekawe spojrzenie na politykę państwa.

Wedle Foucaulta (1995) zainteresowanie istotą wiedzy doprowadziło do podważania założeń dotyczących jej pewności i „dekonstrukcji” poddano zarówno „dyscypliny” wytwarzające wiedzę, jak i „prawdę” przez nie kreowaną⁵. Wydaje się, iż zainteresowanie to jest tym bardziej istotne przy „dekonstrukcji” tekstów oficjalnej polityki państwa. W polityce państwowej uobecnia się bowiem dążenie do przedstawiania świata w kategoriach „naturalnych” i oczywistych faktów. W książkach *Nadzorować i karać* (1998) oraz w pierwszym tomie *Historii seksualności* (1995) demaskuje Foucault ukryte formy represji i normalizacji⁶. Centralnym motywem w twórczości Foucaulta jest analiza określonych idei i procesów, w wyniku których nabrały one normatywnego i uniwersalnego charakteru. Podstawową kategorią pojęciową jest dyskurs, który odnosi się do tego, kto, co, gdzie i kiedy mówi oraz jaki zakres władzy posiada osoba mówiąca. Według Foucaulta dyskursy są „praktykami formułującymi przedmioty, o których owe dyskursy mówią”⁷. Tak rozumiane dyskursy kształtowane są m.in. przez czynniki instytucjonalne, społeczne i światopoglądowe, które mają wpływ na przedmiot, formę lub wybór tematyki wypowiedzi oraz na to, kto i z jakiej pozycji je formułuje⁸.

Gdyby uznać, że dyskursy ustanawiane są nie tylko przez to, co zawierają, ale także przez to, co pomijają, rozważmy, jaki jest świat w obrębie dyskursu upowszechnianego przez tzw. politykę młodzieżową państwa. Zgodnie z intencją Foucaulta⁹ chodzi mi tu o dociekanie rządzących dyskursem *Strategii...* reguł i odkrycie ich struktury.

2. „Dekonstrukcja” tekstu

Dokument rozpoczyna się od wyjaśnienia, w czym wyraża się tzw. polityka młodzieżowa Polski. Na początku można odnieść wrażenie, iż rzecz dotyczy tylko „uregulowań prawnych” i „przepisów” dotyczących młodzieży. Dalej czytamy jednak: „Polityka młodzieżowa uznawana jest w krajach europejskich za międzyresortową, zintegrowaną politykę wobec młodych ludzi, wywodzącą się z ich potrzeb. Celem polityki mło-

⁵ M. Foucault, *Historia seksualności*, Warszawa 1995.

⁶ Idem, *Nadzorować i karać: narodziny więzienia*, Warszawa 1998; idem, *Historia seksualności*, op.cit.

⁷ Idem, *Archeologia wiedzy*, Warszawa 1977, s. 76.

⁸ D. Leszczyński, L. Rasiński, *Wstęp* [w:] M. Foucault, *Filozofia, historia, polityka. Wybór pism*, Warszawa-Wrocław 2000.

⁹ Za: J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej. Wydanie nowe*, Warszawa 2002.

dzieżowej jest stworzenie odpowiednich warunków bytowych dla młodych ludzi, umożliwienie im uczestnictwa w życiu publicznym, udziału w życiu społecznym, kulturalnym i politycznym na równi z innymi grupami społecznymi (...) Wybór priorytetów spośród tych zagadnień zależy od potrzeb (czyich? – dop. H. O.-M.) i możliwości poszczególnych państw¹⁰.

Cytat ten sygnalizuje już we wstępie, jakie jest uzasadnienie dla „polityki młodzieżowej” państwa oraz „stworzenia koordynatora tych działań”. Misję tę przyjmują osoby skupione wokół *Strategii...* Oficjalnie to Biuro ds. Młodzieży koordynuje i monitoruje realizację *Strategii...* Jak informuje nas na swojej stronie internetowej, „współpracuje ono w tym zakresie z innymi resortami, jednostkami samorządu terytorialnego, instytucjami pracującymi na rzecz młodzieży i organizacjami pozarządowymi, szczególnie młodzieżowymi”. To oni „posiadają dyskurs”, co oznacza, że dysponują „prawem przemawiania, kompetencją w zakresie rozumienia, legalnym i natychmiastowym dostępem do zbioru wypowiedzi już sformułowanych, zdolnością do włączania tego dyskursu w decyzje, instytucje lub praktyki”¹¹. W związku z tym nie jest trudno zidentyfikować tu narratora. Osadzenie dokumentu w dyskursie rządowym nadaje mu mocy. Jest to dyskurs formalny, bezosobowy i autorytatywny. Ten autorytatywny charakter próbuje się osłabić poprzez kilkakrotne wskazywanie na proces jego tworzenia, jako „dyskusji” i „kompromisu”, np. na stronie 2. dokumentu czytamy: „Sformułowana w tym dokumencie strategia państwa dla młodzieży jest wynikiem kompromisu pomiędzy: wnioskami zawartymi w diagnozie przygotowanej przez Zespół Ekspertów MENiS, zadaniami państwa powstałymi w procesie akcesji do UE, postulatami środowisk młodzieżowych konsultujących projekt oraz istniejącymi uwarunkowaniami ekonomicznymi, społecznymi i politycznymi”¹².

W drugim punkcie *Strategii...* pojawia się diagnoza „oparta na badaniach przeprowadzonych przez różne instytucje w kraju” (SPdM, s. 2), na podstawie których powstała *Biała Księga Polskiej Młodzieży*. Wiedza ta stanowić ma źródło danych i informacji dla wszystkich projektów realizowanych w ramach *Strategii...* w rezultacie owej diagnozy określono „5 kluczowych zagadnień”, a mianowicie:

1. Edukację młodzieży.
2. Zatrudnienie.
3. Uczestnictwo młodzieży w życiu publicznym.
4. Czas wolny, kulturę, sport, turystykę.
5. Zdrowie i profilaktykę.

Następnie przedstawionych zostało 6 „celów strategicznych” i w ramach każdego z nich – „metody realizacji celu”, terminy „rozpoczęcia realizacji” (zwykle rok 2003 lub

¹⁰ SPdM, s. 1–2.

¹¹ M. Foucault, *Archeologia wiedzy*, op.cit., s. 96.

¹² SPdM, s. 2.

2004) i „realizatorów” (najczęściej MENiS). Wyłącznie MENiS zostało wyznaczone do realizacji działań w zakresie:

- opracowania programu edukacji młodzieży niepełnosprawnej,
- stworzenia podstaw prawnych kształcenia na odległość,
- kształcenia młodzieży z OHP,
- pracowania programu „wyrównywania szans edukacyjnych młodzieży z terenów wiejskich („Janko Muzykant”),
- procedur i metod do oceny „wartości rezultatów kształcenia” nieformalnego,
- wyposażenia wszystkich szkół średnich w pracownie komputerowe, Internet, a bibliotek – w centra „informacji multimedialnej i internetowej” (do 2004 roku),
- budowy bazy portali edukacyjnych, elektronicznych bibliotek wirtualnych, multimedialnych aplikacji edukacyjnych itp.,
- upowszechnienia dostępu uczniów do doradztwa szkolnego,
- rozwoju ogólnopolskiej sieci biur karier,
- pomocy organizacjom młodzieżowym „w utrzymaniu bazy”,
- uczestnictwa młodzieży w życiu publicznym i społecznym,
- tworzenia bazy danych o wolontariacie młodzieżowym, krajowym i zagranicznym,
- finansowania i dofinansowywania „wymiany międzynarodowej młodzieży niezamożnej”,
- projektu współpracy młodzieży państw UE z państwami Europy Środkowej i Wschodniej (spoza UE) oraz uczestnictwa młodzieży polskiej w Europejskim Forum Młodzieży,
- stworzenia systemu informacji o systemie edukacji oraz Narodowego Planu Badań Młodzieży,
- koordynacji strategii państwa dla młodzieży,
- kształcenia i doskonalenia zawodowego dorosłych pracujących z młodzieżą (standardów kształcenia, akredytacji placówek doskonalenia nauczycieli, kursów na odległość, programów komputerowych do samokształcenia, tworzenia warunków do wykorzystywania Internetu w nauczaniu).

Dodatkowo, do realizacji celów związanych z przeciwdziałaniem bezrobociu i innym problemom socjalnym wyznaczono: MGPiPS, MRiRW, MSWiA, RCSS, GUS, OHP¹³, samorządy terytorialne, organizacje pozarządowe, fundacje i pracodawców (bez ściślejszych danych). Incydentalnie jako realizatorzy *Strategii...* pojawiają się: Ministerstwo Kultury i Ministerstwo Zdrowia. Organizacje młodzieżowe, Program Młodzież i „Polsko-Niemiecka Współpraca Młodzieży” mają do odegrania swoją rolę

¹³ MGPiPS – Ministerstwo Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej; MRiRW – Ministerstwo Rolnictwa i Rozwoju Wsi; MSWiA – Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji; RCSS – Rządowe Centrum Studiów Strategicznych; GUS – Główny Urząd Statystyczny; OHP – Ochotniczy Hufiec Pracy.

w ramach „stwarzania szans dla rozwoju własnej aktywności” oraz „międzynarodowej współpracy młodzieży”. Takie rozpisanie ról sprawia, że dokument ten uznaje i wzmacnia centralną pozycję MENiS i innych agend rządowych w zakresie rozwiązywania wymienionych wyżej „5 kluczowych zagadnień” dotyczących polskiej młodzieży.

Ta część *Strategii...* ma zatem stanowić receptę na poprawę sytuacji. W ostatnim punkcie mówi o „możliwościach finansowania”, czyli zrealizowania owego cudownego przepisu. *Strategia...* daje tym samym obietnicę dysponowania środkami finansowymi do rozwiązania wszystkich zdefiniowanych problemów. Dyskurs ten uwodzi i wabi społeczeństwo poprzez gwarancje „prawdy” o młodzieży oraz skuteczności podejmowanych działań. Urok instrumentalnej racjonalności *Strategii...* bazuje na przedstawieniu celów i metody jako jedynie słusznej i właściwej (skutecznej) – tzw. metody otwartej koordynacji. Dzięki temu podpowiada ona, co stanowi problem i jak być powinno.

3. Przypadek młodzieży

W obrazie społeczeństwa, który kreowany jest przez dokument *Strategii...* kategorią młodzieży określa się grupę społeczną w wieku 15–25 lat. Czyżby zasadnicze kryterium stanowił wiek biologiczny? Autorzy zwracają uwagę na zróżnicowanie młodzieży: „Młodzież to nastolatki i młodzi dorośli, uczniowie i studenci, pracujący i bezrobotni, ludzie, którzy założyli już rodziny i samotne matki, osoby pełnosprawne i z określonymi typami niepełnosprawności, młodzi, którzy weszli w konflikt z prawem lub wymagający działań resocjalizacyjnych czy profilaktycznych, osoby o różnym statusie materialnym, mieszkające w miastach i na wsi, aktywnie działające w życiu publicznym bądź bierne”¹⁴.

Inne możliwe charakterystyki zostają pominięte, przemilczane, np. płeć czy zmienne psychologiczne, wyzwalając tym samym machinę marginalizacji innych kryteriów różnicowania. Warto zauważyć, że przyjmuje się tu *implicite* związek potrzeb z wyżej wymienionymi cechami młodzieży, głównie socjodemograficznymi. Zasadniczym celem *Strategii...* jest „wyrównywanie szans rozwoju młodego pokolenia”, a także „jak najlepsze wykorzystanie możliwości wynikających z przystąpienia Polski do Unii Europejskiej”¹⁵. Wydaje się zatem, iż dokument ten wpisuje się w dyskurs euroentuzjastów (nie ma mowy o zagrożeniach związanych z akcesją) i egalitarystów (by nie powiedzieć: socjalistów). Zgodnie z koncepcją Foucaulta¹⁶ należy pamiętać o szczególnych cechach miejsca i czasu oraz uwarunkowaniach społeczno-politycznych, które dostarczają reguł określających dominację określonej „prawdy” i formy dyskursu.

¹⁴ SPdM, s. 2.

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ M. Foucault, *Power/Knowledge*, London 1980.

Strategia... powstaje na rok przed włączeniem Polski do struktur Unii Europejskiej jako dokument lewicowego (choćby programowo) rządu. Kontekst ten kształtuje warunki istnienia tekstu. W ramach tego dyskursu tworzone są liczne uzasadnienia dla decyzji, iż „rząd powinien podejmować działania na rzecz młodzieży” w trzech „sferach życia”: „edukacji, zatrudnieniu, uczestnictwie młodych ludzi w życiu publicznym”¹⁷.

Po pierwsze *Strategia...* powołuje i kreuje w sprawie młodzieży autorytety: rekomendacje Zgromadzenia Ogólnego ONZ uchwalone w 1985 roku, Rezolucję 98(6) Rady Europy, wydaną 16 kwietnia 1998 roku oraz *Białą Księgę Młodzieży* Komisji Europejskiej (*Nowe impulsy dla młodzieży europejskiej* 2002) opracowaną we współpracy z „zespołem ekspertów” powołanym przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu. Te instytucje, jak powiada Foucault¹⁸, pozwalają na utrwalenie lub zmianę form dyskursu, wraz z wiedzą i władzą, jakie ze sobą niosą. Foucault przekonuje, dopracowując koncepcję „kryzysu uprawomocnienia” opisywaną przez Jürgena Habermasa, iż państwo już od dawna nie posiada uprawomocnienia¹⁹. Sprawowanie władzy i jej akceptacja wymagają dziś legitymizacji zawodowej ekspertyzy. W ujęciu Habermasowskim kryzys uprawomocnienia następuje wtedy, gdy państwo za pomocą systemu polityczno-administracyjnego rozszerza zakres kontroli i planowania administracyjnego, nie dysponując jednak odpowiednimi środkami, by sprostać temu zadaniu²⁰. Jeśli teza Foucaulta jest słuszna, to nie zaufanie wobec państwa, ale do ekspertów używane jest w *Strategii...* w celu eliminacji pytań moralnych i politycznych dotyczących działań rządu.

Oprócz kreowania ekspertów w sprawie młodzieży, autorzy dokumentu gwarantują legitymizację *Strategii...* informując czytelnika, iż decyzje podjęto w rezultacie „dyskusji” i „kompromisu”, a terminy te niosą w sobie spory ładunek pozytywnej konotacji i eliminują podejrzenie o autorytatywność czy stronnictwość diagnoz, definicji, celów i metod działania. *Strategia...* wabi więc społeczeństwo także poprzez gwarancję swej obiektywności.

Idąc dalej, kolejnym ważnym tropem w naszym śledztwie jest ślad „praktyk reparacji”, czyli technik i form organizacyjnych, które wpływają na kształtowanie i wzmacnianie tożsamości i poczucia podmiotowości młodzieży²¹. Praktyki te, zdaniem Foucaulta, są nierozdzielnie związane z powstaniem i rozwojem nauk humanistycznych, które dostarczają terminologii do klasyfikacji i usprawiedliwiania koniecznych

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ M. Foucault, *Archeologia wiedzy*, op.cit.

¹⁹ M. Walzer, *Samotna polityka Michela Foucaulta* [w:] „Nie pytajcie mnie kim jestem...” Michel Foucault dzisiaj, M. Kwiek (red.), Poznań 1998.

²⁰ G. Evert, *Habermas i edukacja. (Wpływ Habermasa na anglosaską literaturę pedagogiczną)* [w:] *Nieobecne dyskursy*, Z. Kwieciński (red.), cz. III, Toruń 1993.

²¹ J. S. Ball, op.cit.

różnic. Ich funkcja zredukowana jest do obiektywizacji w służbie społecznych technologii, gdzie jednostka w sposób natrętny jest poddawana różnorodnym standardom, schematom i normom. Młodzież w *Strategii...* została uprzedmiotowiona w oparciu o ustalone kryteria i wskaźniki, tj. współczynnik skolaryzacji czy dane statystyczne GUS. W tych subtelnych technikach pomiaru młodzi ludzie dają się poznać, odpowiadając na pytania i poddając się władzy. Wiadomo, iż badaniem młodzieży od lat zajmują się przedstawiciele różnych dyscyplin naukowych: socjologowie, psychologowie, pedagodzy, psychiatrzy, antropolodzy i in. Dane o młodzieży zbierają także ośrodki demoskopijne, ośrodki badania opinii i Główny Urząd Statystyczny. Wiedza juwentologiczna stanowi bowiem podstawę projektowania przekazów edukacyjnych, ludycznych, a także kampanii reklamowych, działań marketingowych i agitacji politycznych.

Na „grupy ryzyka” o „specjalnych potrzebach edukacyjnych” wykreowano w *Strategii...* młodzież wiejską i uczniów szkół zawodowych, „młodzież przebywającą poza systemem edukacji i pracy” oraz „na długotrwałym bezrobociu”²². W odpowiedzi na ten dyskurs spodziewać się można wkrótce pojawienia się typu „młodzieży bez szans na zatrudnienie”. Młodzież zostaje tu policzona i zaklasyfikowana, a każda rozpoznana potrzeba stwarza kolejną zależność. Jeśli Foucault ma rację, tego typu dyskurs wykorzystywany jest nie tylko do tego, aby wprowadzić zmiany, lecz także po to, by uprawomocnić owe zmiany, gdyż upowszechniona wiedza uznana jest za „prawdziwą”. Wiedzę powstałą w toku sprawowania władzy i wykorzystywaną do legitymizacji dalszych działań określa Foucault jako „władzę-wiedzę”, a instytucje, w których władza tego typu jest sprawowana – „instytucjami dyscyplinarnymi”²³. Chodzi tu jednak o „władzę bez podmiotu”, władzę „rozproszoną i sprawowaną przez wszystkich nad wszystkimi”²⁴. Agendy państwa to w istocie tylko element tak rozumianej władzy. Pojawia się w naszym dochodzeniu kolejny trop – definicje młodzieży.

Młodzież jako kategoria społeczna bywa interpretowana przez socjologów jako element struktury społecznej, jako część społeczeństwa, czasem jako jego dobra reprezentacja, szczególnie w badaniach futurologicznych. Z kolei młodzież jako federacja grup przez antropologów postrzegana jest w ogólnej perspektywie badania zróżnicowań i odrębności społecznych²⁵.

Spójrzmy na definicję encyklopedyczną. W *Encyklopedii pedagogicznej*: „Młodzież to społeczno-demograficzna kategoria osobników, pozostająca w stadium przejściowym pomiędzy okresem dzieciństwa a dorosłości, równoznacznej z osiągnięciem samodzielności ekonomicznej i społecznej”²⁶.

²² SPdM, s. 3.

²³ M. Foucault, *Nadzorować i karać*, op.cit.

²⁴ J. Szacki, op.cit., s. 908.

²⁵ B. Fatyga, *Dzicy z naszej ulicy. Antropologia kultury młodzieżowej*, Warszawa 1999.

²⁶ W. Adamski, *Młodzież współczesna* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, W. Pomykała (red.), Warszawa 1993, s. 380.

No cóż, jeśli określamy młodych ludzi kategorią osobników znajdujących się „po-między”, to nic bardziej oczywistego, jak konieczność wyjścia z tego stanu przejściowego i uzyskania „samodzielności ekonomicznej i społecznej”... We wcześniejszych tekstach z zakresu socjologii wychowania definicje młodzieży wiązały ją z instytucjami edukacyjnymi, opisując młodzież jako tę część społeczeństwa, która znajduje się na etapie przygotowania do przyszłych ról społecznych²⁷. Na potencjał innowacyjny młodych ludzi zwróciły uwagę zbiorowe bunty młodzieży w Stanach Zjednoczonych i na Zachodzie Europy w latach sześćdziesiątych ubiegłego wieku. „Juwenaliści” i futuro-lodzy w młodzieży upatrują „lokomotywy zmian”. Jeśli Foucault ma rację, pojawianie się nowych znaczeń stanowi rezultat walk i realizowania władzy²⁸.

4. Zakończenie

Podsumowując – i rezygnując z metafory zanim stanie się banalna – powyższe dowody w sprawie *Strategii...* pokazują, jak poprzez zaklasyfikowanie do określonej kategorii osób (tu: młodzieży) pozwalamy poznać siebie i jednocześnie zdominować. Dokument ten spełnia funkcje propagandowe na rzecz rządu. W ten sposób, zdaniem Foucaulta, władza nowoczesnego typu, w której uwięzieni są zarówno ci, którzy ją sprawują, jak i ci, którzy jej podlegają, kształtuje jednostki podatne na rządzenie. Jednak to my decydujemy o tym, czy jesteśmy skłonni poddać się proponowanej przez Foucaulta kuracji. Uznaję wielość odczytań tekstu *Strategii...*, które z odmiennej optyki mogłyby wyglądać zupełnie inaczej. Traktuję bowiem własną małą narrację jako jedną z możliwych w obrębie praktyk dyskursywnych, w których uczestniczę. Teksty Foucaulta pokazują, że to, co jest dzisiaj, nie zawsze było i uświadamiają zarazem, że skoro pewne formy władzy-wiedzy zostały stworzone, to mogą zostać zniszczone²⁹. Dziś po 11 września wiemy doskonale, że człowiek i jego wytwory mogą być „czasowe”. Przestrzegaliśmy przed tym w 1873 roku Friedrich Nietzsche w następującej bajce: „W pewnym odległym zakątku wszechświata wśród migotu niezliczonych systemów słonecznych była sobie raz gwiazda, na której mądre zwierzęta wynalazły poznanie. Była to chwila największej pychy i największego zakłamania w «dziejach świata» – ale też tylko chwila. Po paru tchnieniach natury gwiazda wystygła i mądre zwierzęta wymarły”³⁰.

²⁷ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania. Społeczeństwo wychowujące*, Warszawa 1973.

²⁸ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002.

²⁹ D. C. Hoy, *Foucault a teoria krytyczna* [w:] „Nie pytajcie mnie kim jestem...” Michel Foucault dzisiaj, M. Kwiek (red.), Poznań 1998.

³⁰ F. Nietzsche, *O prawdzie i kłamstwie w pozamoralnym sensie* [w:] *Pisma pozostałe 1962–1975*, tłum. B. Baran, Kraków 1993.

LITERATURA:

- Adamski W., *Młodzież współczesna* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, W. Pomykało (red.), Warszawa 1993.
- Ball J. S., *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*, Kraków 1992.
- Evert G., *Habermas i edukacja. (Wpływ Habermasa na anglosaską literaturę pedagogiczną)* [w:] *Nieobecne dyskursy*, Z. Kwieciński (red.), cz. III, Toruń 1993.
- Fatyga B., *Dzicy z naszej ulicy. Antropologia kultury młodzieżowej*, Warszawa 1999.
- Foucault M., *Archeologia wiedzy*, Warszawa 1977.
- Foucault M., *Power/Knowledge*, London 1980.
- Foucault M., *Historia seksualności*, Warszawa 1995.
- Foucault M., *Nadzorować i karać: narodziny więzienia*, Warszawa 1998.
- Hoy D. C., *Foucault a teoria krytyczna* [w:] „Nie pytajcie mnie kim jestem...” *Michel Foucault dzisiaj*, M. Kwiek (red.), Poznań 1998.
- Hoskin K., *Dochodzenie w sprawie Foucaulta. Kryptopedagog zdemaskowany* [w:] J. S. Ball, *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*, Kraków 1992.
- Leszczyński D., Rasiński L., *Wstęp* [w:] M. Foucault, *Filozofia, historia, polityka. Wybór pism*, Warszawa–Wrocław 2000.
- Nietzsche F., *O prawdzie i kłamstwie w pozamoralnym sensie* [w:] *Pisma pozostałe 1962–1975*, tłum. B. Baran, Kraków 1993.
- Nowe impulsy dla młodzieży europejskiej: Biała Księga Komisji Europejskiej*, Warszawa 2002.
- Strategia Państwa dla Młodzieży na lata 2003–2012*, <http://www.menis.gov.pl>
- Szacki J., *Historia myśli socjologicznej. Wydanie nowe*, Warszawa 2002.
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002.
- Walzer M., *Samotna polityka Michela Foucaulta* [w:] „Nie pytajcie mnie kim jestem...” *Michel Foucault dzisiaj*, M. Kwiek (red.), Poznań 1998.
- Znaniński F., *Socjologia wychowania. Społeczeństwo wychowujące*, Warszawa 1973.
<http://www.yforum.pl/struktura/misja.php>



Ewelina Konieczna

KONDYCJA KULTURY FILMOWEJ. PYTANIA O ISTOTĘ KULTURY FILMOWEJ WE WSPÓŁCZESNYM SPEKTAKLU MULTIMEDIALNYM

1. Czy istnieje jeszcze kultura filmowa?

Formowanie się modelu kultury opartego w dużej mierze na dominacji medialnej wizualności zmienia stopniowo nasze doświadczanie świata, poszerza możliwości poznawcze, stwarza nowe podstawy wiedzy, ale również skłania do stawiania pytań o zakres i znaczenie pojęcia **kultura filmowa**. Wydaje się, że w natłoku różnorodnych doświadczeń audiowizualnych, praktyk interaktywnych i cyfrowej rewolucji kultura filmowa stała się określeniem niemodnym, wręcz przestarzałym, bowiem współczesna refleksja teoretyczna zajmuje się generalnie opisywaniem kultury medialnej oraz badaniem szeroko rozumianej nowej audiowizualności. Centrum zainteresowania teoretyków kultury stanowią media, zarówno nowe jak i tradycyjne, ich sposób istnienia, jak również ich wpływ na kształt współczesnej kultury. Ale nie można przecież zapomnieć, że to właśnie „technika filmowa po raz pierwszy połączyła dwa podstawowe wymiary naszego potocznego doświadczenia: wzrokowy i słuchowy. Uczyła wrażliwości na całą gamę przedstawień obrazowych i dźwiękowych. Przyzwyczaiła do znaczeniowego sąsiedztwa znaków wizualnych i audialnych. Kino dźwiękowe sprzyjało kształtowaniu się nowego audiowizualnego typu kultury”¹.

¹ M. Hopfinger, *Między reprodukcją a symulacją rzeczywistości [w:] Od fotografii do rzeczywistości wirtualnej*, M. Hopfinger (red.), Warszawa 1997.

2. Czym jest kultura filmowa?

Kulturą filmową, najogólniej, można nazywać wszystkie zjawiska związane z filmem, z jego powstawaniem, upowszechnianiem oraz oddziaływaniem na odbiorców – uczestników kultury filmowej. Według słów Aleksandra Jackiewicza „film jest kulturą” i funkcjonuje w społeczeństwie tylko przez kontakt z widzem². Ten typ doświadczanej i funkcjonującej społecznie kultury stanowi zawierający w sobie określoną wiedzę, gust i kompetencję system orientacyjny umożliwiający porozumiewanie się przez dzieła³. Współczesny film żyje w kinie i poza nim – w telewizji (wielokanałowej, satelitarnej, kablowej), na kasetach wideo, płytach DVD, VCD, w sieci internetowej; może zaspokajać zarówno gusty publiczności oczekującej popularnej rozrywki, jak i tej poszukującej określonych przeżyć estetycznych. Dzisiejszy widz uczestniczy w wielkim spektaklu multimedialnym – nie tylko ogląda różnorodne przekazy audiowizualne, ale ma także techniczną możliwość samodzielnej realizacji rozmaitych wypowiedzi audiowizualnych.

Media wywierają niebagatelny wpływ na kształtowanie kultury filmowej społeczeństwa. Promując kino komercyjne – różnorodne „hity filmowe” narzucają widzom efektowny, rozrywkowy repertuar, modelując tym samym gusty młodej, często niewyrobionej publiczności. W realiach współczesnego świata przeciętny odbiorca kultury audiowizualnej to „człowiek multimedialny”, ukierunkowany na odbiorczą przyjemność, przyjmujący bezkrytycznie razem z emocjami pewną uproszczoną wizję świata. Telewizja proponując odbiorcom programy typu „reality show”, nowele dokumentalne czy telenowele symulujące przybliżanie widza do rzeczywistości – w efekcie oddala go od niej, oddala także od sztuki filmowej – zbyt trudnej w odbiorze dla typowego telewidza. Ważny element dzisiejszej kultury przeznaczony dla sieci audiowizualnej – Internet – dostarcza wielu możliwości kontaktu z filmem, chociażby tzw. filmowe listy dyskusyjne (np. pl.rec.film i pl.hum.x-muza) czy forum internetowe (np. forum portalu Film Web), gdzie internauci wymieniają opinie na tematy związane z filmem – komentarze bardzo zróżnicowane – od banalnych i płytkich (dotyczących najczęściej efektów specjalnych i gagów filmowych) po interesujące spostrzeżenia, refleksje i poglądy.

Zbigniew Korsak, wykorzystując definicję kultury estetycznej stworzoną przez Marię Gołaszewską, ujmuje kulturę filmową jako „jedną z możliwości w dążeniu do pełnego, optymalnego rozwoju człowieka, do pogłębienia jego osobowości, poszerzenia kultury osobistej; obejmuje ona [kultura filmowa] krąg zjawisk związanych ze sztuką filmową, jej rozumieniem i przeżyciem, z pięknem i twórczością; z drugiej zaś strony uwzględniając jej aspekt społeczny, stwierdzić należy, iż określa ona w znacznej mierze

² A. Jackiewicz, *Fenomenologia filmu*, Kraków 1982.

³ J. Sławiński, *Dzieło, język, tradycja*, Warszawa 1974.

styl, jakość, poziom oraz aspiracje określonych zbiorowości⁴. Dzięki uczestnictwu w tak pojmowanej kulturze filmowej człowiek nabywa umiejętności oceny jej wytworów, ma możliwość wszechstronnego rozwoju – moralnego, poznawczego, estetycznego, a także uwrażliwienia na równoważną godność kultur i podstawową więź łączącą dziedzictwo kulturowe ze współczesnością⁵.

Sztuka filmowa z różnorodnością środków filmowego wyrazu i prezentowanych wartości powinna znaleźć swe stałe miejsce w rzeczywistości dzisiejszych odbiorców. Wykształcenie u widza potrzeby obcowania z kulturą filmową wysokiej rangi, upowszechnienie dzieł sztuki filmowej, „uczynienie ich przystępnymi, co powinno w rezultacie rozwinąć umiłowanie sztuki, umiejętność radowania się nią, rozumienia jej oraz zapotrzebowania na nią u coraz szerszej rzeszy odbiorców” – jak pisał Stefan Szuman⁶, stanowi ważny element w edukacji kulturalnej społeczeństwa.

Wiele realizowanych dzisiaj filmów, poza coraz doskonalszą technologią cyfrową i efektami wizualnymi, zawiera także pytania skłaniające widzów do zastanowienia się nad kondycją współczesnego świata. Powstają filmy oparte na swoistej mystyce, ukazujące światy będące wytworem fantazji, ludzkich pragnień, marzeń, obaw i lęków, „obrazoświaty” przemawiające do wyobraźni i zmysłów. Symboliczne opowieści filmowe o poszukiwaniu własnej tożsamości, odwadze, godności ludzkiej, lojalności i powinności oraz o dojrzewaniu do odpowiedzialności, a także do przyjaźni i miłości, ubrane w atrakcyjną technicznie i wizualnie formę, są obiektem afirmacji współczesnych multimedialnych widzów, kształtują ich kulturę filmową oraz budzą potrzebę obcowania z trwałymi wartościami. Jak zauważa Urszula Jarecka – „człowiek pozostaje w sprzężeniu zwrotnym z kulturą, w której żyje. Z jednej strony, czerpiemy z kultury zgodnie z naszymi potrzebami, a z drugiej te właśnie potrzeby są przez kulturę kształtowane”⁷. Kino jest zwierciadłem niepokojów, lęków, obaw, tęsknot, nadziei i radości współczesnego człowieka, który ogląda filmy z wielu różnych powodów. Idąc do kina czy siadając przed telewizorem widz oczekuje przede wszystkim rozrywki, odprężenia i psychicznego odpoczynku, chce przenieść się na chwilę do innego, czasem lepszego, czasem gorszego świata i zapomnieć o codzienności. Ogląda, by poznać inne „światy” – te realne i wymaginowane, czy też po to, by znaleźć na ekranie odbicie życia i znanej mu rzeczywistości. Czasami zaś zanurza się w filmowy fikcyjny świat, by choć na chwilę urealnić swe marzenia oraz odnaleźć uniwersalne humanistyczne wartości zagubione w realnym życiu.

⁴ Z. Korsak, *Kultura filmowa – problem zakresu i treści* [w:] *Edukacja kulturalna w życiu człowieka*, D. Jankowski (red.), Kalisz 1999. W artykule Korsak przedstawia klasyczne już sposoby rozumienia kultury filmowej proponowane przez J. Toeplitza (układ twórca–krytyk–widz; dzieło filmowe jako priorytet), K. Żygulskiego (ujęcie socjologiczne) i J. Kossaka (wkład twórczości w kulturę narodu i cywilizacji).

⁵ Por. I. Wojnar, *Samowychowanie – humanistycznym wyborem człowieka* [w:] *Edukacja kulturalna w życiu człowieka*, op.cit.

⁶ S. Szuman, *O udostępnianiu, uprzystępnianiu i upowszechnianiu sztuk* [w:] S. Szuman, *Wychowanie przez sztukę*, Warszawa 1964, s. 118–119.

⁷ U. Jarecka, *Świat wideoklipu*, Warszawa 1999, s. 21.

3. Możliwości rozwoju kultury filmowej

Przygotowana przez przedstawicieli środowisk twórczych krajów Unii Europejskiej dyrektywa o kinematografii, dotycząca także kultury i edukacji filmowej, może stanowić punkt odniesienia do dalszych rozważań o znaczeniu kultury filmowej w dzisiejszym medialnym świecie. We fragmentach o kulturalnej naturze filmu między innymi czytamy: „Dzieła filmowe, które są przedmiotem tej dyrektywy, odzwierciedlają tożsamość kulturalną. (...) Ich wartość kulturalna wynika z ich artystycznej jakości oraz z faktu, że odnoszą się one do systemu wartości, do stylu życia, do etyki i do modeli kulturowych odzwierciedlających tożsamość narodową i kulturowe dziedzictwo. (...) Kraje członkowskie zapewnią, że oświata filmowa stanie się ogólnie obowiązująca jako część edukacji wizualnej. Lekcje o filmie będą stanowić część wykształcenia w ramach języka ojczystego, podobnie jak lekcje literatury” (artykuł 151 traktatu ustanawiającego Wspólnotę Europejską)⁸. Jednakże dyskusje dotyczące roli kultury w świecie współczesnym nie mogą się ograniczać jedynie do postulatów w obrębie różnorodnych dokumentów, dyrektyw i programów. W obecnej sytuacji ważne jest podejmowanie przez instytucje oświatowe i kulturalne praktycznych inicjatyw w celu zwrócenia uwagi na walory artystyczne i moralne sztuki filmowej oraz jej znaczenie w tworzeniu dorobku kulturalnego narodu.

Film na równi z innymi dziedzinami sztuki może zaspokajać potrzeby kulturalne współczesnego człowieka, stać się ostoją jego odrębności i tożsamości kulturowej, a tym samym włączyć się w zakres współczesnej edukacji kulturalnej określonej z punktu widzenia *jednostki* – jako kształcenie wrażliwości na upowszechniane wartości, włączanie tych wartości w treść życia osobowego, inspirowanie i wzbogacanie osobistej kreatywności, wrażliwości i wyobraźni; z perspektywy *narodu* – w powiązaniu z poczuciem tożsamości narodowej, troską o rozwój lokalnych tradycji poszczególnych państw, ich języka, sztuki, obyczaju oraz przez pryzmat *globalnych problemów świata* – gdzie kultura odgrywałaby znaczącą rolę w dialogu pomiędzy odrębnymi cywilizacjami w duchu wzajemnego szacunku i tolerancji⁹.

W założeniu wspomnianego już wcześniej Zbigniewa Korsaka kultura filmowa stanowi części kultury estetycznej i jako taka może być traktowana jako *fakt*, który można badać empirycznie, *wartość* – czynnik wzbogacający osobowość człowieka, *przeżycie* – skierowane na świat sztuki filmowej; *możliwość* – przez powszechną dostępność; *postulat* – jako coś, o co warto zabiegać. W takim kontekście elementami składowymi kultury filmowej są doświadczenie filmowe, wiedza filmowa i system wartości dotyczący sztuki filmowej. Autor proponuje dwie płaszczyzny analizy zjawiska, jakie stanowi kultura filmowa – w relacji *kultura filmowa* – *osobowość* oraz rozpa-

⁸ [Cyt. za:] „Kino” 2003, nr 1, s. 12.

⁹ Zob. B. Suchodolski, *Pedagogika kultury* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, W. Pomykało (red.), Warszawa 1993, s. 505–551.

trywanie kultury filmowej w aspekcie *zorganizowanych i zinstytucjonalizowanych działań zbiorowych na rzecz jej rozwoju i upowszechnienia*¹⁰.

Upowszechnienie kultury filmowej nabiera szczególnego znaczenia w naszym kraju, którego przeciętny mieszkaniec chodzi do kina raz na dwa lata¹¹ i gdzie kręci się około 20 filmów rocznie. W takiej sytuacji nie wystarczy „zaprosić widzów do kina”, lecz należy dokonać wysiłku, by zaproszenie zostało przyjęte, a kina wyświetlające ambitne filmy nie świeciły pustkami. Rodzi się pytanie – jak tego dokonać?

Działaniem przynoszącym efekty trwałego i aktywnego uczestnictwa w kulturze filmowej jest przede wszystkim zakrojona na szeroką skalę edukacja filmowa i to nie tylko ta jej forma oparta na dotacjach państwowych przeznaczonych na kulturę, ale również (a może nawet przede wszystkim) wszelkie działania prywatnych przedsiębiorców i firm wspomagające rozwój kultury filmowej. Bez znaczącego udziału wielu firm sponsorujących ważne inicjatywy i imprezy filmowe – różnorodne przeglądy i festiwale (począwszy od kina amatorskiego, przez kino niezależne i artystyczne, na kinie komercyjnym kończąc), nie miałyby szansy zaistnieć i przetrwać. To przecież głównie młodzi widzowie – uczniowie i studenci – biorący udział w przedsięwzięciach upowszechniających interesujące i dobre kino stanowią najwierniejszą codzienną publiczność kinową. Do wzrostu poziomu kultury filmowej w naszym kraju może przyczynić się elementarna edukacja filmowa rozpoczęta odpowiednio wcześniej w ramach zajęć szkolnych, współpraca właścicieli kin ze szkołami, działalność kin studyjnych, dyskusyjnych klubów filmowych oraz zorganizowane inicjatywy prywatnych inwestorów, umożliwiające dzieciom, młodzieży i dorosłym kontakt ze sztuką filmową. Połączenie edukacji filmowej z działalnością instytucji kulturalnych i kapitałem prywatnych sponsorów wydaje się obecnie jedynym sposobem na podniesienie rangi kultury filmowej. Powszechnie wiadomo, że kina studyjne preferujące artystyczny repertuar, ze względu na nieliczną publiczność odwiedzającą sale projekcyjne, nie są w stanie zarobić na utrzymanie z wpływów z biletów tak jak kina komercyjne – tutaj potrzebna jest pomoc państwa lub sponsorów.

Ministerstwo Kultury zaproponowało właścicielom i dzierżawcom kin cenną inicjatywę utworzenia sieci kin studyjnych włączonych do europejskiej sieci EUROPA CINEMAS. Założeniem unijnego projektu Media Plus jest zrzeszenie kin (należących zarówno do sektora publicznego, jak i prywatnego), które po spełnieniu wymogów programu będą działać pod wspólną nazwą KINA STUDYJNE, promując w szczególności kino europejskie, w tym również polskie. Dla zapewnienia w repertuarze kinowym filmów europejskich Ministerstwo Kultury przekaże środki finansowe na zakup kopii filmów europejskich i polskich o profilu studyjnym (premierowych oraz z kanonu klasyki europejskiej). Kina, które zostaną włączone do europejskiej sieci kin, będą

¹⁰ Z. Korsak, *Kultura filmowa – problem zakresu i treści* [w:] *Edukacja kulturalna w życiu człowieka*, op.cit.

¹¹ Źródło: GUS.EUROSTAT, [za:] „Newsweek”, 8.06.2003.

również otrzymywać roczne dotacje z programu Unii Europejskiej Media Plus¹². Projekt ten stanowi niewątpliwą szansę zarówno dla właścicieli słabo dotychczas prosperujących kin, jak i dla widzów, którym umożliwi się kontakt z wartościowym repertuarem. Program EUROPA CINEMAS przyczyni się również do wzrostu poziomu kultury filmowej w polskim społeczeństwie, dla którego jedyną okazję do zobaczenia interesujących i ważnych filmów stanowią (poza nielicznymi kinami studyjnymi) przeglądy i festiwale filmowe, bowiem codzienna oferta kin – oparta na filmach komercyjnych – nie jest w stanie zaspokoić potrzeb publiczności poszukującej wyrafinowanego i ambitnego repertuaru.

4. Zakończenie

Rozważania o kulturze filmowej nabierają nowego znaczenia w czasach, gdy dominuje elektroniczna audiowizualność multimedialna, a techniczny aspekt recepcji utworu filmowego i jego walory wizualne przysłaniają treść filmu, usuwając na dalszy plan zawarte w nim uniwersalne wartości. „Szum obrazowy” współczesnej kultury, unifikacja przekazów medialnych, polegająca na równorzędnym wykorzystywaniu i prezentacji materiałów dokumentalnych, publicystycznych, rozrywkowych oraz reklamowych prowadzi do ujednoczenia ich formy i rozrzedzenia treści, a tym samym rodzi niebezpieczeństwo odczytywania rzeczywistości jak tekstu medialnego przekazu. Stechniczowanemu sposobowi odbioru filmu sprzyja elektroniczna rewolucja w kinie, przyciągająca przed ekrany coraz więcej młodych widzów zafascynowanych komputeryzacją świata przedstawionego, rozwojem i możliwościami najnowszej technologii cyfrowej generującej oszałamiające obrazy.

Kultura multimedialna posługuje się wszelkimi znakami znanymi społecznej komunikacji, przeformułowuje na swój sposób dotychczasowe doświadczenia medialne i przyjęte sposoby komunikacji. Podstawą udziału w kulturze multimedialnej jest jednak nadal audiowizualna percepcja ukształtowana przez film i telewizję o wzbogaconych i zintensyfikowanych przez symulację oraz wirtualizację przedstawień parametrach¹³. Czy kultura multimedialna zatem wchłonie tradycyjnie rozumianą kulturę filmową i skaże ją na zapomnienie? Czy może oba pojęcia ukształtują się jako odrębne autonomiczne formy, czy też stworzą symbiotyczną wspólnotę?

Istotne jest, by w czasach fascynacji multimedialnością nie zatracić podmiotowego sposobu pojmowania kultury filmowej. W kulturze filmowej ukierunkowanej nie na rozwój technologii, ale na dialog z ludźmi, mieszczą się zarówno zjawiska związane z komercyjną ofertą filmową, jak i z niezależnym kinem artystycznym. Zauważyć można, że widzowie i krytycy coraz częściej cenią dzieła twórców niezależnych, posiadają-

¹² Zob. M. Sanecka, *Uwaga! Szansa na kina studyjne*, „Kino” 2003, nr 10.

¹³ Por. M. Hopfinger, *Między reprodukcją...*, op.cit., s. 23.

cych swobodę artystyczną i kontrolę nad swoim dziełem, oryginalne i nowatorskie filmy debiutantów, utwory realizowane przez reżyserów europejskich i azjatyckich, filmy skupiające się nie na akcji, lecz na bohaterze, na jego wewnętrznych przeżyciach i konfliktach. Po latach dominacji smakujących popcornem i coca-colą hollywoodzkich produkcji kinowych w kulturze wielu krajów zauważa się wzrost rangi niezależnych filmów europejskich i amerykańskich oraz zmieniającą się pod ich wpływem publiczność, rezygnującą z banalnych i rozrywkowych utworów filmowych na rzecz tych o trudnej czy kontrowersyjnej tematyce. Można zatem mówić o kształtowaniu się nowej świadomości odbiorców – wrażliwych na wartości estetyczne i moralne sztuki filmowej, zaangażowanych w uczestnictwo, upowszechnianie oraz współtworzenie współczesnej kultury filmowej opartej na uniwersalnych wartościach humanistycznych.

LITERATURA:

- Hopfinger M., *Między reprodukcją a symulacją rzeczywistości* [w:] *Od fotografii do rzeczywistości wirtualnej*, M. Hopfinger (red.), Warszawa 1997.
- Jackiewicz J., *Fenomenologia filmu*, Kraków 1982.
- Jarecka U., *Świat wideoklipu*, Warszawa 1999.
- Korsak Z., *Kultura filmowa – problem zakresu i treści* [w:] *Edukacja kulturalna w życiu człowieka*, D. Jankowski (red.), Kalisz 1999.
- Sanecka M., *Uwaga! Szansa na kina studyjne*, „Kino” 2003, nr 10.
- Sławiński J., *Dzieło, język, tradycja*, Warszawa 1974.
- Suchodolski B., *Pedagogika kultury* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, W. Pomykało (red.), Warszawa 1993.
- Szuman S., *O udostępnianiu, uprzystępnianiu i upowszechnianiu sztuki* [w:] S. Szuman, *Wychowanie przez sztukę*, Warszawa 1964.
- Wojnar I., *Samowychowanie – humanistycznym wyborem człowieka* [w:] *Edukacja kulturalna w życiu człowieka*, D. Jankowski (red.), Kalisz 1999.



Piotr Domeracki

Z DZIEJÓW FILOZOFICZNYCH ZAMYŚLEŃ NAD SAMOTNOŚCIĄ

Socjologowie, psychologowie, pedagodzy, kulturoznawcy i wielu innych antropománów bije dziś na alarm. Powodem tego jest samotność, a raczej jej epidemia, ze zdziwieniem i obawą witana we współczesnym świecie. „Witana ze zdziwieniem”, bo któż z niedawnych protagonistów kultury masowej i tych, którzy ulegli ich propagandzie, mógł przypuścić, że po zaprowadzeniu porządków globalizacyjnych nastanie dla świata era samotności. „Witana z obawą”, bo mało kto tak naprawdę dziś się jej spodziewał, a już tym bardziej przygotował na jej ewentualność.

Stygmatyzacja współczesności samotnością dała impuls uczonym dysputom i wnikliwym badaniom nad samotnością. O dziwo, filozofia ma w nich najmniejszy udział. Za to w przewadze są pedagogika, psychologia i socjologia. Zastanowiło mnie to na tyle, że postanowiłem ustalić, dlaczego filozofia bagatelizuje samotność, jak to wyglądało w przeszłości oraz czym była niegdyś, a czym jest obecnie samotność dla filozofa.

Odbyta lektura skłoniła mnie do wniosku, że za marginalizację samotności w filozofii odpowiada uznanie jej za nieistotną przypadłość ludzkiej egzystencji. Do rzadkości należą głosy tych myślicieli, którzy w samotności upatrywali jednej z naczelných zasad istnienia człowieka. Nikły jest też w filozofii odsetek programowych tematyacji samotności. W większości przypadków kwestia samotności wpływała niejako przy okazji. Traktowano ją zwykle akcydentalnie. Nie powinno zatem zdumiewać, że zrąb filozoficznych klaryfikacji samotności poprzestaje na dość znacznym stopniu ogólności i niewiele wnosi do dziejowego dziedzictwa myśli solitudynicznej (od łac. *solitudo* – samotność).

Samotność sama w sobie jest zjawiskiem złożonym i tajemniczym. Ma to swoje odbicie w dużej ilości i zróżnicowaniu, a także aproksymatywności jej filozoficznych ujaśnień. Powstały w ten sposób chaos terminologiczny i definicyjny nie doczekał się, jak dotąd, należytego uporządkowania. Chcąc temu doraźnie zaradzić, zdobyłem się na wysiłek roboczej typologizacji, a w jej ramach – esencjalnego opisu samotności.

Podstawowym, najpowszechniejszym i najoczywistszym typem samotności, na który zgodnie wskazywali filozofowie wszystkich epok, jest samotność ontologiczna albo inaczej egzystencjalna czy ontoegzystencjalna. Jej istnienie wynika z natury samego bycia, a ściślej z jego całkowitej odrębności, niepowtarzalności, niezastępowalności, niewymienialności, niezależności, niekomunikowalności i nieprzekazywalności. „Życie» we właściwym i pierwotnym znaczeniu jest życiem każdego z osobna, a więc zawsze moim życiem¹. Moje życie przydarza się mnie i tylko mnie (...)»². Każde «ja» jest swoim własnym światem, nie łączącym się z moim w sposób bezpośredni i bezpośrednio dla mnie niedostępnym³. Ludzkie życie sensu stricto z racji swej nieprzekazywalności jest ze swej istoty samotnością, absolutną samotnością⁴.

Jestem w pełni sam, to znaczy bycie we mnie, fakt, że egzystuję, moje egzystowanie, które konstytuuje element całkowicie nieprzechodni, coś, co jest bez intencjonalności, bez relacji. Wszystko można wymienić między bytami, z wyjątkiem egzystencji. W tym sensie być znaczy oddzielać się poprzez egzystencję. O ile jestem, jestem monadą⁵. W rzeczywistości fakt bycia jest tym, co najbardziej prywatne: istnienie jest jedyną rzeczą, której nie mogę komunikować; mogę o niej opowiedzieć, ale nie mogę podzielić się moim istnieniem. Samotność jawi się więc tutaj jako wyizolowanie, które naznacza samo wydarzenie bytu»⁶.

Odkrycie samotności ontoegzystencjalnej posiada tę między innymi zaletę, że zdaje kłam powszechnie panującemu przekonaniu, iż o samotności można mówić jedynie wtedy, gdy doszło do zerwania jakichś więzi. Na poziomie ontycznym bowiem jest zupełnie odwrotnie. Tu samotność poprzedza więzi, a nie więzi samotność⁷. Pierwotnie samotność jest wcześniejsza od wszelkich więzi. Oznacza to, że, w swej istocie, jest ona pewnego rodzaju prafenomenem, pierwszą współrzędną ludzkiego istnienia. Nie znaczy to jednak dalej, że przeznaczeniem człowieka jest życie w samotności, bo tak wcale nie jest. Wskazują na to nawet tak dalekie Platońsko-Arystotelesowskiej koncepcji człowieka społecznego teorii, jak teoria Pierre'a Charona, Tomasza Hobbesa, Barucha Spinozy, Bernarda Mandeville'a, Jana Jakuba Rousseau czy Artura Schopenhauera.

¹ J. Ortega y Gasset, *Człowiek i ludzie* [w:] idem, *Bunt mas i inne pisma socjologiczne*, Warszawa 1982, s. 363, 373, 386, 432.

² K. Polit, *Życie indywidualne a życie społeczne według poglądów Jose Ortegi y Gasset* [w:] *Antropologia filozoficzna i aksjologiczne problemy współczesności*, T. Szkołut (red.), Lublin 1997, s. 77–78.

³ Ibidem, s. 83–84.

⁴ J. Ortega y Gasset, *Człowiek i ludzie*, op.cit., s. 372, 388.

⁵ E. Lévinas, *Le Temps et l'Autre* [w:] *Le Choix, Le Monde, L'Existence. Cahiers du College Philosophique*, Paris 1947, s. 130.

⁶ Idem, *Etyka i nieskończony. Rozmowy z Philippem Nemo*, Kraków, s. 36.

⁷ K. Kaczmarek, *Rozumienie samotności i jej wychowawcze aspekty na przestrzeni epok*, „Studia Edukacyjne” 1995, nr 1, s. 74.

Samotność ontoegzystencjalna ma jeszcze tę właściwość, że nie podlega unicestwieniu ani nawet redukcji.

Pozostałe, mówiąc po Elzenbergowsku, „jednostki” samotności są nieco innego, niż samotność ontoegzystencjalna, pochodzenia. Aczkolwiek ich substancjalność (a więc to, czym one w swej istocie są), a także symptomatyczność (czyli sposób, w jaki dają się uchwytywać podmiotowej percepcji) nie odbiegają zasadniczo od substancjalności i symptomatyczności samotności ontoegzystencjalnej. Samotność, bez względu na to jaka, zawsze pozostaje czymś w rodzaju struktury monadycznej, a jej odbiór z reguły sprowadza się do indywidualnego odczucia odrębności i skazania na samego siebie.

Samotności drugiego rzędu, piszę „samotności”, bo jest ich wiele, to samotności wtórne. Tym, co je w ogólności charakteryzuje, jest pojawianie się w sytuacjach, w których dochodzi do osłabienia, uniemożliwienia bądź zerwania jakiejś lub jakichś relacji.

W literaturze przedmiotu rozróżnia się między samotnością kosmiczną, religijną, społeczną, kulturową, psychiczną, epistemologiczną i etyczną. To najczęściej spotykany układ taksonomiczny. Nazwa każdej z wymienionych odmian samotności drugiego rzędu kryje w sobie nazwę źródła, z którego pochodzą, i daje przybliżony pogląd na to, czym one są.

Samotność kosmiczna to dotkliwe odczucie bycia samemu i własnej małości wobec ogromu i obcości wszechświata⁸. Nie dająca się nijak oswoić potęgą kosmosu wzbudza w człowieku lęk przed konfrontacją. Świat w całym swym bezmiarze, przepastności, złożoności i oddaleniu wydaje się mu być bezdusznym, nieprzyjaznym, tajemniczym, a nawet absurdalnym monstrem. Właśnie ta dojmująca wrogość wszechświata jest przyczyną sprawczą samotności kosmicznej⁹.

Brak duchowej łączności z Bogiem sprzyja powstaniu **samotności religijnej**.

Z **samotnością społeczną** mamy do czynienia wówczas, gdy następuje doraźne lub trwałe pogorszenie bądź zerwanie stosunków na linii jednostka–społeczeństwo¹⁰.

Samotność kulturowa to w zasadzie koincydent samotności społecznej. Mówimy o niej wtedy, gdy jednostka nie może, nie potrafi lub nie chce zasymilować rodzimej kultury, względnie obyczajów, wśród których przyszło jej żyć.

Okoliczność, w której zanika poczucie tożsamości z sobą samym, warunkuje pojawienie się **samotności psychicznej**. Ta jest niczym innym, jak nieumiejętnością lub zanikiem zdolności komunikowania się z sobą samym. Jest to, moim zdaniem, najcięższy przypadek samotności.

⁸ J. Rembowski, *Samotność*, Gdańsk 1992, s. 9; M. Szyszkowska, *Ucieczki od samotności i osamotnienia* [w:] *Samotność i osamotnienie*, M. Szyszkowska (red.), Warszawa 1988, s. 53.

⁹ P. Domeracki, *Topos samotności w dziejach filozofii. Przegląd stanowisk*, praca magisterska, IF UMK, Toruń 2003, s. 8.

¹⁰ Ibidem, s. 9.

Co poznane, to oswojone. Co nie poznane, to obce. Ograniczona wydolność poznawcza zamyka człowieka w getcie tego, co już poznane, gdzie czuje się on jak u siebie. Każda próba przekroczenia granic tego getta jest próbą z góry skazaną na niepowodzenie. Nie dość bowiem, że stawia człowieka wobec tego, co mu zupełnie obce, gdzie czuje się on nieswojo, to jeszcze to, co obce, nie daje mu się nijak poznać. Świadomość istnienia pośród tego, co obce, co przybiera pozór wrogiego, wzbudza w człowieku odczucie **samotności epistemologicznej**.

Przyrodzona człowiekowi wolność sprawia, że wybory, przed którymi ten staje i na które się decyduje, są zawsze tylko i wyłącznie jego własnymi wyborami i tylko on ponosi za nie całkowitą odpowiedzialność. To poczucie opuszczenia i zdania na samego siebie w sytuacji konieczności dokonania jakiegoś wyboru jest w ścisłym sensie **samotnością etyczną**.

Filozofia na przestrzeni dziejów różnie zapatrywała się na zagadnienie samotności. Wszystko zależało od tego, o jakiej samotności była mowa. Od strony aksjologicznej przeważały na ogół podejścia afirmujące samotność. W mniejszości pozostawały wystąpienia o zabarwieniu negatywistycznym. Pojawiały się też nierzadko głosy wartościujące samotność ambiwalentnie.

Filozofowie tematyżujący samotność dzielą się na dwa obozy. Na obóz tych, którzy preferują refleksję nad **samotnością dobrowolną** i tych, którym badawczo bliższa jest **samotność losowa**. Pierwsza z nich nosi zwykle miano **odosobnienia**, druga **osamotnienia**¹¹. Odosobnienie to innymi słowy samotność z wyboru. Natomiast osamotnienie to samotność nie podlegająca prawu wyborczemu. To dictum losu. U wielu myślicieli namysł nad samotnością dobrowolną uzupełniał namysł nad **samotnością losową**.

Jak cała filozofia zdaje się być tylko przypisem do Platona, tak cała *monoseologia*¹², a przynajmniej znakomita jej część, zdaje się być tylko przypisem do Sokratesa.

Jeżeli chodzi o genezę filozofii samotności, to upatruję jej w pitagoreizmie. To właśnie pitagorejczycy, jako pierwsi, złożyli pokłon samotności. Interesowała ich przede wszystkim samotność dobrowolna. I tę cenili najwyżej. Lansowany przez nich model mędrca zakładał potrzebę życia w odosobnieniu, z dala od siedzib spospoliciałej tłuszczy. Odosobnienie to miało służyć wsłuchaniu się w samego siebie, zespoleniu z własną rozumnością. A wszystko to po to, by zyskać jasność rozeznania (*sofrozyne*) i umiejętność odnalezienia się w porządku wszechrzeczy¹³.

¹¹ T. Gadacz, *O samotności. Wypisy z ksiąg filozoficznych*, Kraków 1995, s. 13–14; K. Kmiecik-Baran, *Człowiek w sytuacjach samotności a poczucie osamotnienia*, „Zdrowie Psychiczne” 1992, nr 3–4, s. 104; B. Hołyst, *Na granicy życia i śmierci*, Warszawa 1997, s. 363; J. McGraw, *Samotność i choroba: psychiczna, somatyczna i psychosomatyczna*, „Zdrowie Psychiczne” 1994, nr 1–2, s. 84; J. Pollakówna, *Imiona samotności*, „Więź” 1997, nr 10, s. 25–26; Cz. Tarnogórski, *Wobec samotności i osamotnienia [w:] Samotność i osamotnienie*, op.cit., s. 4; P. Domeracki, op.cit., s. 6.

¹² Termin „monoseologia” (z gr. *mónose* [samotność] + *logia*) ukułem na określenie filozoficznej teorii samotności.

¹³ P. Domeracki, op.cit., s. 21.

Do idei Związku Pitagorejskiego nieco później nawiązał i nieznacznie ją rozwinął wspomniany już Sokrates. Utożsamiając człowieka z duszą, rozumianą jako jego „myśląca i działająca świadomość, rozum, siedlisko aktywności myślenia i działania etycznego¹⁴, wewnętrzne, indywidualne rozeznanie dobrego i złego¹⁵, wysunął on postulat „życia prywatnego, poświęconego wyłącznie trosce o dobro duszy własnej i sprzeciwiającego się ateńskiemu ideałowi życia publicznego¹⁶. Wybór samotności był dla Sokratesa równoznacznym z wyborem intelektualno-moralnej sprawności panowania nad sobą (*enkrateia*) i rozeznawania (*sofrozoyne*) dobra i zła. Towarzyszyło temu przekonanie, że samotność jest tym miejscem, gdzie życie człowieka ma szansę pozostać autentycznym i szczęśliwym.

Ogólnie biorąc, niemal cała starożytna monoseologia grecko-rzymska czerpała z Sokratesa. Dla przykładu, posokratejskim echem odzywały się głosy epikurejczyków, neostoików, a także cyników rzymskich.

Trzon epikurejskiej etyki społecznej zasadzał się na przeświadczeniu, że „życie w społeczeństwie nie przysługuje człowiekowi z natury, że jego potrzeba oraz istnienie jest tylko sprawą umowy¹⁷. Natura przeznaczyła człowieka do jednostkowej samodzielności¹⁸. Etos epikurejski to etos jednostki egoistycznie zamkniętej w sobie, samorealizującej się i samodzielnie zmierzającej do osobistego powodzenia¹⁹.

Neostoicyzm na stałe wpisał samotność we wzorzec życia mędrca, odmawiając prawa do niej tym, którzy wiodą życie tłumu. Rzymscy moralisci stoicy zgodnie utrzymywali, że kroczenie drogą rozumu wymaga odosobnienia. Odosobnienie zaś polega na uniezależnieniu się mędrca od gminnych wpływów tłumu i nawiązaniu z sobą wewnętrznego dialogu. Owocem tak pojętej samotności winno być rzetelne samopoznanie, doskonałość moralna, autentyczność istnienia, beznamiętność, wreszcie wolność stanowienia o sobie.

Neostoicy usiłowali równoważyć dążność człowieka do odosabniania się ze skłonnością do życia we wspólnocie, gdyż „dostrzegli jakieś dopełnianie się człowieka w stanie samotności i życia w społeczności²⁰. Z tego też względu późnostoicką teorię samotności roboczo nazwałem „mediokrytatyżmem solitudynicznym²¹.

¹⁴ G. Reale, *Historia filozofii starożytnej*, t. I, Lublin 1999, s. 317.

¹⁵ I. Krońska, *Sokrates*, Warszawa 2001, s. 84.

¹⁶ Ibidem, s. 79–80.

¹⁷ J. Legowicz, *Historia filozofii starożytnej Grecji i Rzymu*, Warszawa 1973, s. 328.

¹⁸ Ibidem, s. 329.

¹⁹ G. Reale, *Historia filozofii starożytnej*, t. III, Lublin 1999, s. 188.

²⁰ E. Dubas, *Edukacja dorosłych w sytuacji samotności i osamotnienia*, Łódź 2000, s. 18.

²¹ Wyrażenie „mediokrytatyżm solitudyniczny” wywiodłem z języka łacińskiego od słów: ‘*lmediocritas*’ – ‘pośrednia droga’, ‘średnia miara’ i ‘*csolitudo*’ – ‘samotność’, ‘odosobnienie’, ‘oddalenie od świata’. Odnoszę je do takiej filozoficznej teorii samotności, która poszukuje kongruencji pomiędzy samotniczym i stadnym popędem człowieka.

Cynizm epoki Cesarstwa poszedł w kierunku popularyzacji zabsolutyzowanego indywidualizmu. Na jego gruncie cynicy rzymscy głosili potrzebę całkowitej autonomizacji życia jednostkowego. Środkiem pomocnym do zrealizowania tego celu miało być trwale porzucenie życia w społeczeństwie dla życia w samotności.

Przeciwagę indywidualizmu stanowił kolektywizm. Przedstawiciele tego kierunku, z Platonem i Arystotelesem na czele, nie wykazywali większego zainteresowania problematyzacją samotności. Ich uwagę pochłaniało propagowanie tezy o społecznej naturze człowieka. Wedle poglądów kolektywistów człowiek jest „z natury istotą ciążącą ku polis”²². Znaczy to, że wrodzona mu jest „dyspozycja do życia w zbiorowości, do współżycia z innymi ludźmi”²³. Kolektywizm ostro potępiał skłonności samotnicze, uznając je za przejaw społecznej patologii. W nomenklaturze tego kierunku samotność występowała pod nazwą *apatrydyzmu*²⁴. Każdego, kto „nie jest członem państwa, dlatego że nie potrafi żyć we wspólnocie albo jej wcale nie potrzebuje”, kolektywiści przyrównywali do nędznika, zwierza, kamienia wyłączonego w grze w kości albo istoty nadludzkiej²⁵.

Samotność widziana oczyma tak starożytnych, jak średniowiecznych filozofów chrześcijańskich wyraźnie nabrała znaczenia, urastając do rangi *condicio sine qua non unitatis mysticae* (koniecznego warunku unii mistycznej człowieka z Bogiem). Samotność chrześcijańska to „stan sprzyjający spotkaniu z Bogiem”²⁶. Polega on na ciągłym umieraniu człowieka dla siebie i dla świata. Uśpienie wobec świata sprowadza się do całkowitego zerwania z nim kontaktu. Umieranie dla siebie zaś to nic innego, jak „wyzbywanie się przez człowieka samego siebie, wyniszczenie własne, cielesne i duchowe, tzn. cierpliwe znoszenie, a nawet przyjmowanie z chęcią i radośnie cierpień, głodu, wzgardy, duchowych mąk i goryczy bez oczekiwania na zapłatę czy nagrodę – jednym słowem: zgoda na wszelkie nieszczęścia i cierpienia”²⁷.

Pośród wystąpień podejmujących wątek samotności ascetycznej, mistycznej, kontemplacyjnej, duchowej czy wewnętrznej, jak można by ją tak wielorako określić, najbardziej reprezentatywne wydają się być wystąpienia Aureliusza Augustyna i Mistra Jana Eckharta.

Samotność ontoegzystencjalna została głęboko przemyślana przez tak sławetnych mężów myśli średniowiecznej, jak Tomasz z Akwinu i Jan Duns Szkot. Obydwaj, wy-

²² Arystoteles, *Polityka z dodaniem Pseudo-Arystotelesowej Ekonomiki*, Warszawa 1964, ks. I, 1253 a 2–49, s. 6–8.

²³ P. Rybicki, *Arystoteles. Początki i podstawy nauki o społeczeństwie*, Wrocław 1963, s. 31.

²⁴ *Apatrydyzm: bezpaństwowość, bezdomność*. Por. H. Romanowska-Łakomy, *Droga do człowieczeństwa*, Kraków 2001, s. 95–98; P. Domeracki, op.cit., s. 16.

²⁵ Arystoteles, op.cit., ks. I, 1253 a 3–13, s. 7; a 44–45, s. 8.

²⁶ K. Kaczmarek, op.cit., s. 60.

²⁷ J. Piórczyński, *Mistrz Eckhart. Mistyka jako filozofia*, Wrocław 1997, s. 173–174; P. Domeracki, op.cit., s. 47.

jątkowo zgodnie, upatrywali jej w radykalnej odrębności, indywidualności, niepowtarzalności, intranzytywności i niezależności poszczególnych istnień ludzkich.

W renesansie wyodrębniły się trzy orientacje w podejściu do samotności: autokreatywna, aktywna i mieszana. Autokreatywność reaktywowała sokratejską linię myślenia solitudynicznego. Jego głównymi pionierami byli: Franciszek Petrarca, Michel de Montaigne, Galateo Giovanni della Casa, Ermolao Barbaro oraz Giovan Bernardo Felician.

Aktywizm, wchodząc w otwartą polemikę z autokreatywnością, opowiadał się po stronie życia wypełnionego aktywnością²⁸. Poglądy aktywistów wspierały się na przekonaniu, że tylko „działalność wychodząca „na zewnątrz”, wyeksterioryzowana (...) w ludzkie dzieła (opera) realizuje najpełniej istotne cechy człowieczeństwa, wyznacza właściwy cel ludzkiego istnienia w świecie, nadaje człowiekowi wartość i godność, wyposaża ludzkie istnienie we właściwy sens”²⁹.

Gdy autokreatywność poszedł w kierunku Sokratesa, apoteozując samotność, tak aktywizm sprzymierzył się z Platonem i Arystotelesem, dowartościowując wspólnotowość, a w niej nastawienie praktycystyczne. Usta aktywistów, a wśród nich zwłaszcza Coluccia Salutati, Leonarda Bruniego, Poggia Braccioliniego, Paola Paruty, Stefana Guazzo, a także Aleksandra Piccolominiego, ociekały pianą od nerwowych zawołań, że „mędrzec, uczony to nie samotnik odległy od ludzkich spraw³⁰; że odsuwanie się i stronienie od innych tym tylko przystoi, których mierne umysły do niczego nie dojdą³¹; że samotnikom należałoby, podobnie jak szaleńcom, podawać ciemiernik i każdy, kto zwróci uwagę (...) na etymologię słowa »człowiek«, które zdaniem niektórych uczonych pisarzy w języku greckim oznacza »razem«, przyzna, że nie można być człowiekiem nie uczestnicząc w rozmowie, ten bowiem, kto nie rozmawia, nie ma doświadczenia, kto nie ma doświadczenia, nie ma rozumu, a kto nie ma rozumu, niewiele różni się od zwierzęcia³²; że jedynie w łączności z innymi ludźmi człowiek wznosi się do Boga i osiąga szczęśliwość³³, że wreszcie człowiek, który (...) stroni od ludzi, kryje się w górach i lasach, jeśli zachowa jeszcze coś ludzkiego będzie zmuszony rozmawiać z «kamieniami i chwastami, ale i tak utraci on ludzką naturę, człowiek samotny bowiem przypomina raczej dzikie zwierzę aniżeli człowieka», gdyż ażeby „ludzkie życie miało urok i wszelkie wygody”, potrzebne są rzeczy, których «nie można osiągnąć bez pomocy innych»³⁴.

²⁸ Z. Kuderowicz, *Filozofia nowożytnej Europy*, Warszawa 1989, s. 25, 36–37, 41.

²⁹ Z. Kalita, *Człowiek i świat wartości. Aksjologia renesansowego humanizmu*, Wrocław 1993, s. 121.

³⁰ E. Garin, *Filozofia Odrodzenia we Włoszech*, Warszawa 1969, s. 43.

³¹ Ibidem, s. 63–64.

³² E. Garin, op.cit., s. 213.

³³ Ibidem, s. 230, 232.

³⁴ Ibidem, s. 231.

Ambicją trzeciej formacji intelektualnej Quattrocento było wypracowanie harmonicznej definicji samotności, która w założeniu miała oznaczać kompromis pomiędzy autokreatywną ideą *vita contemplativa* i praktycystyczną koncepcją *vita activa*. „Idealem dla tej orientacji nie była ani silna jednostka oddana bez reszty życiu czynnemu, ani też wyizolowany ze społeczeństwa kontemplator-asceta, ale człowiek łączący z powodzeniem kontemplację filozoficzną z aktywnością praktyczną”³⁵.

Myśl nowożytna dyskusję wokół samotności przeniosła na teren rozważań poświęconych próbie ustalenia, co stanowi naturę człowieka. Entuzjaści postępu cywilizacyjnego, jaki się dokonał w dużej mierze dzięki uspołecznieniu, krytycznie się odnosili do praktyk życia samotniczego. Według nich samotność uwłacza naturalnemu powołaniu człowieka do życia w społeczeństwie. Życie w odosobnieniu, właściwe ludom pierwotnym, nie wytworzyło cywilizacji. Dopiero przejście w stan uspołecznienia stworzyło dogodne warunki dla rozwoju cywilizacyjnego ludzkości. Z tej perspektywy samotność wygląda jak prymitywny przeżytek. Tak twierdzili między innymi Franciszek Bacon i Dawid Hume. Ten ostatni ukuł nawet specjalną teorię „oddźwięku uczuciowego na cudze przeżycia”³⁶, na gruncie której argumentował, że „udzielanie się uczuć” wzmaga w człowieku „palącą potrzebę towarzystwa”³⁷ oraz że nie „możemy mieć żadnego pragnienia, które by nie pozostawało w związku ze społecznością”³⁸. Z tego też powodu samotność wydaje się „być największą karą, jakiej możemy doznać. Wszelka przyjemność słabnie i znika, gdy jej doznajemy w odosobnieniu; i wszelka przykrość staje się bardziej okrutna i nie do zniesienia. Póki nie dodacie (człowiekowi – uzup. P. D.) co najmniej jednej osoby, z którą mógłby dzielić swoje szczęście i której uważanie i przyjaźń mogłyby mu sprawiać radość, poty pozostanie on nędzny i nieszczęśliwy”³⁹.

Licznieszą był jednak krąg tych filozofów, którzy upatrywali w człowieku naturalnego przeznaczenia do życia w samotności. Chodziło im tu zwłaszcza o samotność rozumianą po sokratejsku. Swoje przekonanie o naturalności pozostawiania przez człowieka w twórczym odosobnieniu manifestowali w słowach: „Człowiek nie rodzi się sposobny do życia społecznego. Nie ma na świecie istoty mniej nadającej się do życia w społeczności niż człowiek”⁴⁰. Pierwotnie dana mu jest skłonność do życia w samotności. „Być może, ciąży mu samotność, lecz nie kocha ludzi i nie szuka możliwości współżycia z nimi”⁴¹. Samotność w ścisłym sensie to „myślące pozostanie z sobą samym”⁴². „Ludzie rozumni i mądrzy, umiejący myśleć i kontemplować (...) mogą bez nie-

³⁵ Z. Kalita, op.cit., s. 121–122, 124.

³⁶ D. Hume, *Traktat o naturze ludzkiej*, t. II, Warszawa 1963, s. 64–65, 68, 121–122, 124, 419–420.

³⁷ Ibidem, s. 122.

³⁸ Ibidem, s. 122.

³⁹ D. Hume, op.cit., s. 122.

⁴⁰ B. Mandeville, *Bajka o pszczołach*, Warszawa 1957, s. 374.

⁴¹ B. Suchodolski, *Rozwój nowożytnej filozofii człowieka*, Warszawa 1967, s. 192.

⁴² K. Kaczmarek, op.cit., s. 64.

chęci znosić długotrwałą samotność. Aby uniknąć hałasu, błazeństwa i bezczelności, dwadzieścia razy ucieknął od towarzystwa, i byle nie spotkać się z czymkolwiek, co dla ich dobrego smaku byłoby niemiłe, przedkładać będą ciszę swojej pracowni czy ogrodu, a nawet łąkę lub pustynię nad towarzystwo niektórych ludzi⁴³. W istniejącym świecie fałszu, przesądu i obłudy samotność jest drogą prowadzącą do prawd ostatecznych, powszechnych – a zarazem osobistych⁴⁴.

Myśliciele pokroju Pierre'a Charona, Tomasza Hobbesa, Barucha Spinozy, Bernarda Mandeville'a, Jana Jakuba Rousseau czy Karola Marksa żywili mniej lub bardziej uzasadnioną obawę, że uspołecznienie, wbrew temu, co o nim sądzili jego zwolennicy, nie tylko że nie usunęło samotności z granic antroposfery, ale jeszcze bardziej ją pogłębiło, doprowadzając do powstania jej mutacji w postaci społecznych zjawisk alienacyjnych. Wedle poglądu rzeczonych filozofów, alienacja człowieka uspołecznionego bierze się zasadniczo stąd, że „w rzeczywistości życie społeczne jest grą sprzecznych interesów indywidualnych, i ludzie, aby współżyć, muszą «się wzajemnie rugować, oszukiwać, zdradzać, niszczyć»⁴⁵. „Sprzeczność interesów powoduje, że «nikt nie chce dobra publicznego, jeśli nie zgadza się z jego własnym», choć «wszyscy udają, że pragną poświęcić interesy własne dla publicznych»⁴⁶.

Człowiek cywilizowany przestaje żyć dla siebie, a zaczyna żyć „ze względu na «opinię», ze względu na to, co inni o nim sądzą”⁴⁷. Staje się społeczną marionetką, bezkształtną masą, twarzą w tłumie. Zdenaturalizowany, zdepersonalizowany, zuniformizowany pozostaje i boleśnie odczuwa, że jest sam, całkiem sam.

W epoce ponowżytej współczynnik samotności drastycznie wzrósł. Wzrosło też społeczne zapotrzebowanie na fachową wiedzę o samotności i profilaktyce radzenia sobie z nią. Na zapotrzebowanie to, obok socjologii, psychologii, etnologii i pedagogiki, odpowiedziała również filozofia. W ramach dyskursu filozoficznego skoncentrowano się zwłaszcza na eksplikacji fenomenu samotności ontoegzystencjalnej. Przodował w tym egzystencjalizm, głównie w wydaniu Sorena Kierkegaarda, Karla Jaspersa, Martina Heideggera, Jeana Paula Sartre'a, Maurice'a Merleau-Ponty'ego, Emmanuela Lévinasa, Alberta Camusa, Emmanuela Mouniera i Jose Ortegi y Gassetta. Nurt egzystencjalny rozpatrywał samotność w kategoriach pierwotnie danego, stałego *compositum* ludzkiej egzystencji. Pojawiały się tu wypowiedzi w rodzaju: „Autentyczny człowiek jest samotny”⁴⁸. „Jednostka nie może nigdy oczekiwać pomocy w swej osobniczej egzystencji od innego człowieka ani też od zbiorowości. Winna ona porzucić wszelkie «złudzenia miłości», «wspólnoty», «zbiorowej solidarności», wyciągnąć wszelkie konsekwencje

⁴³ B. Mandeville, op.cit., s. 366.

⁴⁴ B. Baczek, *Rousseau. Samotność i wspólnota*, Warszawa 1964, s. 368–369.

⁴⁵ Ibidem, s. 18.

⁴⁶ Ibidem, s. 20.

⁴⁷ B. Baczek, op.cit., s. 28–29.

⁴⁸ J. Gajda, *Samotność i kultura*, Warszawa 1987, s. 19.

z tego, że jest «porzucona» i skazana na «tragiczną samotność» pośród ludzi»⁴⁹. „Ja” zawsze jest zamknięte w pewnej samotności⁵⁰. Być znaczy to izolować się przez bycie. Jestem monadą jako ten, który jestem. To dzięki byciu jestem bez drzwi i okien⁵¹. Człowiek okazuje się bytem skazanym na samotność, a wszelkie podejmowane przez niego wysiłki zniesienia własnej samotności przez pogłębianie więzi z innymi prowadzą do wręcz przeciwnego skutku: samotność nie zmniejsza się, lecz potęguje⁵². Poza rzadkimi, lecz jakże wartościowymi momentami, przeżyciom więzi z innymi towarzyszy nieodłącznie poczucie samotności⁵³. „Życie” we właściwym i pierwotnym znaczeniu jest życiem każdego z osobna, a więc zawsze moim życiem. Moje życie przydarza się mnie i tylko mnie⁵⁴. Człowiek w swojej najgłębszej rzeczywistości pozostaje sam⁵⁵.

Nurt dialogiczny istoty człowieczeństwa dopatrywał się w „zasadzie dialogicznej (*das dialogische Prinzip*), która głosi, że człowiek staje się osobą dopiero w relacji do Ty”⁵⁶. Uprzywilejowanie postawy dialogicznej w relacjach międzyludzkich nie oznaczało wcale zdyskredytowania postaw samotniczych. Przeciwnie, samotność zyskała tu jeszcze bardziej na znaczeniu. Uznano ją bowiem za pryncypalny warunek dialogu⁵⁷.

Personalizm, podobnie jak filozofia spotkania, dowodził, że samotność, „którą tyłu współczesnych pisarzy przedstawia jako cechę ludzkiego losu”, najczęściej jest dziełem samego człowieka. „My sami czynimy się samotnymi”⁵⁸. Właściwym powołaniem człowieka, jako bytu osobowego, jest miłość, dokonująca się w otwarciu na drugiego. Jakkolwiek zdarza się, że „im wyższe szczyty życia osobowego osiągamy, tzn. im pełniejsza jest nasza komunikacja z innymi, tym dotkliwiej odczuwamy samotność”⁵⁹. Przy czym jej odczucie pojawia się zrazu wtedy, gdy uświadamiamy sobie istnienie w nas całego zakresu nie uduchowionego, a zatem nie spersonalizowanego naszego życia wewnętrznego i naszego współżycia z innymi⁶⁰.

Personalizm ubolewał również nad faktem obumierania w świecie współczesnym „zmysłu dialogu, zdolności ludzi do autentycznego spotkania, współbytowania i współdziałania”. Karłowaciejący „zmysł dialogu” przeradza się w różne postaci alienacji.

⁴⁹ Ibidem, s. 18.

⁵⁰ F. Copleston, *Historia filozofii*, t. IX, Warszawa 1991, s. 393.

⁵¹ E. Lévinas, op.cit., s. 130.

⁵² J. Czarkowski, *Oblicza personalizmów*, Toruń 1994, s. 55.

⁵³ Ibidem, s. 53.

⁵⁴ J. Ortega y Gasset, op.cit., s. 363, 373, 386, 432.

⁵⁵ Ibidem, s. 375.

⁵⁶ K. Kaczmarek, op.cit., s. 73.

⁵⁷ Ibidem, s. 73.

⁵⁸ E. Mounier, *Personalizm i chrześcijaństwo* [w:] idem, *Wprowadzenie do egzystencjalizmów*, Kraków 1964, s. 41.

⁵⁹ E. Mounier, *Manifeste au service du personnalisme* [w:] idem, *Oeuvres*, t. I, Paris 1961, s. 541; J. Czarkowski, *Oblicza personalizmów*, op.cit., s. 54.

⁶⁰ E. Mounier, op.cit., s. 541.

Obecnie dominują dwa jej rodzaje: „alienacja w relacji typu «ja–ty»” i „alienacja związana ze społecznym wymiarem wspólnoty”. W przypadku alienacji w „relacji typu «ja–ty»” owo „ja” „pozostaje odcięte i nie skontaktowane, a przez to samo także i dla siebie w pełni nie odkryte. W międzyludzkich relacjach zanika «bliźni», a pozostaje «inny», a nawet «obcy» czy wręcz «wrogi»⁶¹. Z kolei alienacją w wymiarze wspólnoty jest „to wszystko, co ogranicza i uniemożliwia człowiekowi spełnienie siebie na gruncie działania i bytowania «wspólnie z innymi», w ramach różnych «my», w obrębie których człowiek faktycznie bytuje i działa”⁶².

Teoretycznego wyrazu obydwu alienacji personalizm doszukiwał się w dwóch najbardziej rozpowszechnionych stylach myślenia apersonalistycznego, czy antypersonalistycznego w indywidualizmie i antyindywidualizmie (przedmiotowym totalizmie albo jeszcze inaczej – kolektywizmie)⁶³.

Od pewnego czasu słyszy się naokoło, że filozofia dogorywa, gdyż nie ma już takiej dziedziny, w której miałaby ona coś jeszcze do powiedzenia. Mnie się wydaje, że to gruba przesada i mam nadzieję, że mój artykuł należycie tego dowiódł. Dość wspomnieć, że przed filozofią stoi otworem nie byle jakie zadanie rozpoznania i opisu fenomenu samotności. Dobrze by się stało, gdyby kiedyś doszło do ukonstytuowania się osobnego działu filozofii, szeroko podejmującego zagadnienie samotności. Już dziś proponuję dać mu nazwę *monoseologii*, względnie *monaksyologii* albo *solitudologii*⁶⁴.

LITERATURA:

- Arystoteles, *Polityka z dodaniem Pseudo-Arystotelesowej Ekonomiki*, Warszawa 1964.
Baczko B., *Rousseau. Samotność i wspólnota*, Warszawa 1964.
Copleston F., *Historia filozofii*, t. IX, Warszawa 1991.
Czarkowski J., *Oblicza personalizmów*, Toruń 1994.
Domeracki P., *Topos samotności w dziejach filozofii. Przegląd stanowisk*, praca magisterska, IF UMK, Toruń 2003.

⁶¹ K. Wojtyła, *Osoba: podmiot i wspólnota* [w:] idem, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 1994, s. 413; K. Wojtyła, *Uczestnictwo czy alienacja?* [w:] idem, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, op.cit., s. 456; J. Galarowicz, *Człowiek jest osobą. Podstawy antropologii filozoficznej Karola Wojtyły*, Kraków 1994, s. 245.

⁶² K. Wojtyła, *Uczestnictwo czy alienacja?*, op.cit., s. 459; idem, *Osoba: podmiot i wspólnota*, op.cit., s. 412; J. Galarowicz, op.cit., s. 245.

⁶³ K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, op.cit., s. 311–315; J. Galarowicz, op.cit., s. 245–246.

⁶⁴ Monaksyologia (z gr. *monaksia* [samotność] + *logia*); solitudologia (z łac. *solitudo* [samotność] + *logia*).

- Dubas E., *Edukacja dorosłych w sytuacji samotności i osamotnienia*, Łódź 2000.
- Gadacz T., *O samotności. Wypisy z ksiąg filozoficznych*, Kraków 1995.
- Gajda J., *Samotność i kultura*, Warszawa 1987.
- Galarowicz J., *Człowiek jest osobą. Podstawy antropologii filozoficznej Karola Wojtyły*, Kraków 1994.
- Garin E., *Filozofia Odrodzenia we Włoszech*, Warszawa 1969.
- Hołyst B., *Na granicy życia i śmierci*, Warszawa 1997.
- Hume D., *Traktat o naturze ludzkiej*, t. II, Warszawa 1963.
- Kaczmarek K., *Rozumienie samotności i jej wychowawcze aspekty na przestrzeni epok*, „Studia Edukacyjne” 1995, nr 1.
- Kalita Z., *Człowiek i świat wartości. Aksjologia renesansowego humanizmu*, Wrocław 1993.
- Kmiciek-Baran K., *Człowiek w sytuacjach samotności a poczucie osamotnienia*, „Zdrowie Psychiczne” 1992, nr 3–4.
- Kuderowicz Z., *Filozofia nowożytnej Europy*, Warszawa 1989.
- Krońska I., *Sokrates*, Warszawa 2001.
- Legowicz J., *Historia filozofii starożytnej Grecji i Rzymu*, Warszawa 1973.
- Lévinas E., *Etyka i nieskończony. Rozmowy z Philippem Nemo*, Kraków.
- Lévinas E., *Le Temps et l'Autre* [w:] *Le Choix, Le Monde, L'Existence. Cahiers du Collège Philosophique*, Paris 1947.
- Mandeville B., *Bajka o pszczołach*, Warszawa 1957.
- McGraw J., *Samotność i choroba: psychiczna, somatyczna i psychosomatyczna*, „Zdrowie Psychiczne” 1994, nr 1–2.
- Mounier E., *Manifeste au service du personnalisme* [w:] idem, *Oeuvres*, t. I, Paris 1961.
- Mounier E., *Personalizm i chrześcijaństwo* [w:] idem, *Wprowadzenie do egzystencjalizmów*, Kraków 1964.
- Ortega y Gasset J., *Człowiek i ludzie* [w:] idem, *Bunt mas i inne pisma socjologiczne*, Warszawa 1982.
- Piórczyński J., *Mistrz Eckhart. Mistyka jako filozofia*, Wrocław 1997.
- Pollakówna J., *Imiona samotności*, „Więź” 1997, nr 10.
- Polit K., *Życie indywidualne a życie społeczne według poglądów Jose Ortegi y Gasset* [w:] *Antropologia filozoficzna i aksjologiczne problemy współczesności*, T. Szkołut (red.), Lublin 1997.
- Reale G., *Historia filozofii starożytnej*, t. I, III, Lublin 1999.
- Rembowski J., *Samotność*, Gdańsk 1992.
- Romanowska-Łakomy H., *Droga do człowieczeństwa*, Kraków 2001.
- Rybicki P., *Arystoteles. Początki i podstawy nauki o społeczeństwie*, Wrocław 1963.
- Suchodolski B., *Rzecz o nowożytnej filozofii człowieka*, Warszawa 1967.
- Szyszkowska M., *Ucieczki od samotności i osamotnienia* [w:] *Samotność i osamotnienie*, M. Szyszkowska (red.), Warszawa 1988.

- Tarnogórski Cz., *Wobec samotności i osamotnienia* [w:] *Samotność i osamotnienie*, M. Szyszkowska (red.), Warszawa 1988.
- Wojtyła K., *Osoba: podmiot i wspólnota* [w:] idem, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 1994.
- Wojtyła K., *Uczestnictwo czy alienacja?* [w:] idem, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 1994.

KOMUNIKATY–SPRAWOZDANIA

Ewa Jackowska

STRES TRAUMATYCZNY A WARTOŚCI. PRZYCZYNEK DO MECHANIZMÓW SOCJALIZACJI SYBIRAKÓW

1. Wprowadzenie

Doniesienie prezentuje wyniki badań psychologicznych stu osób urodzonych w latach 1928–1934, deportowanych w latach 1940/1941 w głąb ZSRR i przebywających na zesłaniu do roku 1946. Celem artykułu jest przedstawienie: dramatycznych warunków życia, które były źródłem traumatycznego stresu odczuwanego przez osoby deportowane oraz ukazanie systemu wartości, który został im wszczepiony przez rodziców i stanowił czynnik wzmacniający zasoby osobiste wykorzystywane w zmaganiu się ze stresem.

Tematyka stalinowskich deportacji była w latach PRL-u objęta ścisłą cenzurą. O ludobójstwie dokonywanym na ponad milionowej rzeszy bezbronnych ludzi, wywiezionych na odległe obszary północnej Syberii i Kazachstanu, przez dziesiątki lat trwania „ludowej władzy” nie można było nawet wzmiankować. Ogromna większość obywateli polskich wywiezionych w czasie II wojny światowej już nie żyje. Pozostali nieliczni, ci, którzy deportację przeżyli w dzieciństwie lub wczesnej adolescencji. Uważałam za ważne, aby uchronić ich dzieje przed zapomnieniem. Opracowując projekt badawczy brałam również pod uwagę, że badania psychologiczne przeprowadzone na populacji byłych zesłańców dają niepowtarzalną szansę na wyjaśnienie roli mechanizmów psychologicznych chroniących człowieka przed zagładą w sytuacjach ekstremalnych.

We współczesnych badaniach psychologicznych przyjmuje się model wielowymiarowych uwarunkowań odpowiedzi człowieka na traumatyczne bodźce stresowe¹.

¹ R. Gordon, R. Wraith, *Responses of Children and Adolescents to Disaster* [w:] *International Handbook of Traumatic Stress Syndromes*, J. P. Wilson, B. Raphael (red.), New York 1993; M. Horowitz, *Stress-Response Syndromes. A Review of Posttraumatic Stress and Adjustment Disorders*, [w:] *International Handbook of Traumatic Stress Syndromes*, J. P. Wilson, B. Raphael (red.), New York 1993.

Odpowiedź człowieka na ciężki i traumatyczny stres jest interpretowana jako funkcja splotu niszczącego działania stresora i czynników pośredniczących, osłabiających jego destrukcyjną moc. Wśród czynników pośredniczących ważne miejsce przypisuje się zasobom osobistym człowieka, do których zalicza się strukturę osobowości, a szczególnie te jej wymiary, które określają zdolności adaptacyjne do sytuacji trudnych². Rola osobowościowych różnic indywidualnych w wyjaśnianiu jakości odpowiedzi człowieka na negatywne wydarzenia życiowe (adaptacyjny syndrom odpowiedzi i syndrom nieprzystosowawczej odpowiedzi) jest szeroko rozważana w literaturze w świetle różnych koncepcji, m.in. teorii koherencji Antonowsky'ego³, osobowościowo uwarunkowanej odporności (*hardiness*) Kobasy⁴, dojrzałej osobowości Allporta⁵, człowieka intencjonalnego i „autora siebie” Obuchowskiego⁶.

W wielu koncepcjach psychologicznych, również w tych, które wymieniłam, zwraca się uwagę na znaczenie systemu wartości i poczucia sensu własnej egzystencji, jako czynników, które spełniają niezwykle ważną rolę w motywowaniu człowieka do przetrwania w sytuacji ekstremalnego stresu. *Stricte* wyraził ten pogląd Jung w słowach: „Człowiek bezwzględnie potrzebuje ogólnych idei i przekonań, które nadają sens jego życiu i umożliwiają znalezienie swojego miejsca we wszechświecie. Zdolny jest wytrzymać najcięższe cierpienia, jeśli jest przekonany o ich celowości. Jednocześnie czuje się zdruzgotany, gdy po wszystkich swoich nieszczęściach musi przyznać, że bierze udział w historii zaprojektowanej przez idiotę”⁷.

Poczucie sensu własnej egzystencji jest nierozzerwalnie związane z uznaniem, że wewnętrznym regulatorem zachowania jest zinternalizowany system wartości.

Zgodnie z dominującymi tendencjami we współczesnej psychologii, odwołującymi się w rozumieniu pojęcia wartości do nurtu poznawczego, w prezentowanej pracy termin „wartość” został odniesiony do sfery poznawczej człowieka, do tego, co uważa za ważne, co ceni, jakie są jego przekonania dotyczące znaczenia i hierarchii określonych sytuacji i zachowań⁸. Do powyższego stwierdzenia nawiązuje definicja wartości

² S. E. Hobfoll, J. R. Freedy, B. L. Green, S. D. Solomon, *Coping in Reaction to Extreme Stress: the Roles of Resources Loss and Resource Availability* [w:] *Handbook of Coping*, M. Zeidner, N. S. Endler (red.), New York 1996.

³ A. Antonovsky, *Rozwikłanie tajemnicy; jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*, Warszawa 1995.

⁴ S. C. Kobasa, S. R. Maddi, R. Kahn, *Hardiness and Health: A Prospective Study*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1982, nr 42.

⁵ J. Kościuch, *Hierarchie wartości w nerwicach i w psychopatii oraz ich zmiany pod wpływem psychoterapii*, Warszawa 1984.

⁶ K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny*, Warszawa 1993; idem, *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Warszawa 1995; idem, *Osobowość wobec zmian cywilizacji, czyli o ludziach roli, uczenia się i autorach siebie* [w:] *Diagnoza psychologiczno-pedagogiczna wobec zagrożeń transformacyjnych*, K. Wenta, W. Zeidler (red.), Szczecin 2003.

⁷ J. Kozielecki, *Z Bogiem albo bez Boga. Psychologia religii: nowe spojrzenie*, Warszawa 1991, s. 42.

⁸ P. Oleś, *Wartościowanie a osobowość*, Lublin 1989; K. Ostrowska, *W poszukiwaniu wartości*, Gdańsk 1994.

skonstruowana przez Rokeacha, która wydaje się szczególnie trafna i została przyjęta w niniejszym artykule. Rokeach definiuje wartość jako „stałe przekonanie, iż określony sposób postępowania i ostateczny cel życia jest indywidualnie i społecznie bardziej atrakcyjny niż inne sposoby zachowania oraz inne cele życiowe”. System wartości zaś określa jako: „trwałą organizację przekonań dotyczących preferowanych sposobów postępowania lub ostatecznych celów egzystencjalnych”⁹.

Nie wchodząc w szczegółowe rozważania odnoszące się do różnych klasyfikacji wartości należy jednak zaznaczyć, że wartości mogą odnosić się do przedmiotów materialnych lub idei. Te drugie, wykraczające poza dobra materialne, często nazywane „nadrzędnymi”, są przypisane takim pojęciom jak: Bóg, dobro, piękno, sprawiedliwość, miłość do ojczyzny itp.

Nie sposób oddzielić systemu wartości od poczucia własnej podmiotowości, dzięki której człowiek może dokonywać wyborów i tworzyć hierarchię w strukturze systemu wartości. Do myśli tej jeszcze powrócę.

W wytyczeniu celu badawczego ukierunkowanego na poznanie wartości przekazywanych Sybirakom w wychowaniu rodzinnym, istotne znaczenie miały wyniki badań psychiatrów i psychologów, którzy zdiagnozowali odległe następstwa ciężkiego stresu doznanego przez ofiary wojen i prześladowań politycznych i stwierdzili zależności między zdolnością do przetrwania a szeroko rozumianym systemem wartości. Wymienić tu trzeba m.in. prace: Frankla, Godorowskiego, Harel, B. Kahany, E. Kahany, Jonesa, Kłodzińskiego, Kępińskiego, Szymusika¹⁰.

2. Rozwiązania warsztatowe

Realizując przedstawione wyżej cele badawcze sformułowano następujące problemy badawcze:

1. Czy i jeżeli tak, to z jakimi sytuacjami trudnymi, wywołującymi ciężki i traumatyczny stres, zmagali się badani na zesłaniu?
2. Jaki system wartości przekazali badanym ich rodzice?

⁹ [Za:] J. Kościuch, op.cit., s. 22.

¹⁰ V. E. Frankl, *Psycholog w obozie koncentracyjnym*, Warszawa 1962; K. Godorowski, *Psychologia i psychopatologia hitlerowskich obozów koncentracyjnych*, Warszawa 1985; Z. Harel, B. Kahana, E. Kahana, *Social Resources and the Mental Health of Aging Nazi Holocaust Survivors and Immigrants* [w:] *International Handbook of Traumatic Stress Syndromes*, J. P. Wilson, B. Raphael (red.), New York 1993; D. R. Jones, *What Repatriated Prisoners of War Wrote about Themselves* [w:] *Coping with Life Crises. An Integrated Approach*, R. H. Moos (red.), New York–London 1986; Z. Ryn, S. Kłodziński, *Głód w obozie koncentracyjnym*, „Przegląd Lekarski” 1984, nr 1; A. Kępiński, *Rytm życia*, rozdz.: *KZ-syndrom*, Kraków 1994; A. Szymusik, *Badania byłych więźniów obozów koncentracyjnych w krakowskiej Klinice Psychiatrycznej w latach 1959–1990*, „Przegląd Lekarski” 1991, nr 1.

3. Czy zinternalizowany przez badanych system wartości można uznać za korzystny, wzbogacający zasoby osobiste, ułatwiający przystosowanie do warunków życia na zesłaniu?

W badaniach zastosowano technikę wywiadu. Kwestionariusz wywiadu zawierał zarówno pytania otwarte, jak i zamknięte. Większość pytań dotyczących sytuacji trudnych na zesłaniu miała charakter otwarty. Pytania dotyczące przekazywanego badanym przez rodziców systemu wartości w większości były skategoryzowane.

Badaniami objęto 68 kobiet i 32 mężczyzn, urodzonych w latach 1928–1934, zamieszkujących przed wojną głównie kresy wschodnie, którzy zostali przetransportowani ze swoimi rodzinami w odległe obszary ZSRR w roku 1940 lub 1941 i przebywali w ZSRR do roku 1946.

Średnia wieku dla całej badanej grupy Sybiraków wynosiła 68,77, przeciętny wiek w momencie deportacji wynosił 9,36. W badaniach uczestniczyło 88 mieszkańców miast i 12 – wsi. Wykształcenie wyższe miało 16 osób, wykształcenie średnie uzyskało 40 osób, zawodowe – 6 osób, podstawowe lub niepełne podstawowe – 38 osób. Więcej niż połowa zamieszkiwała ze współmałżonkiem (54), 25 było wdowami lub wdowcami, 18 było rozwiedzionych lub żyło w separacji, a 3 osoby pozostawały w stanie bezzennym.

Kontakt z osobami badanymi nawiązywano za pośrednictwem zarządów oddziałów i terenowych kół Związku Sybiraków. Kryteriami doboru do grupy badanej były: wiek (urodzeni w latach 1928–1934), okres deportacji (5-6 lat), sprawność umysłowa (rozumienie treści pytań, pamięć okresu pobytu na zesłaniu) oraz dobrowolna zgoda na udział w badaniu. Badania były przeprowadzone w latach 1999 i 2000. Przeprowadzili je studenci Pedagogiki Rewalidacyjnej Uniwersytetu Szczecińskiego w ramach obozu naukowego oraz zajęć z psychologii klinicznej i psychopatologii.

3. Wyniki badań

3.1. Deportacja jako źródło ciężkiego i traumatycznego stresu

Na podstawie wypowiedzi badanych osób na pytania zawarte w kwestionariuszu wywiadu wyodrębniono najbardziej dotkliwe stresory, stanowiące źródło szczególnie silnie odczuwanego cierpienia. Wymienione w tabeli 1 stresory są zróżnicowane pod względem czasu ich oddziaływania, a także nasilenia negatywnych emocji, które uruchamiały.

Każdy ze stresorów można opisać szczegółowo wymieniając elementy sytuacji trudnej, które powodowały cierpienie. I tak w momencie wtargnięcia do domów uzbrojonych enkawudzistów przerażenie badanych było wywołane przez: nocną porę najścia i nagłe wybicie się ze snu, agresywne zachowanie się obcych ludzi, nakaz pakowania się, trzymanie pod bronią ojców, płacz matek itp. W czasie kilkutygodniowego transportu w bydłowych wagonach zapamiętano: stłoczenie, brud, stałą obecność insektów, zimno, głód i pragnienie, brak intymności przy załatwianiu potrzeb fizjologicznych, zgony, choroby.

TABELA 1. STRESORY WYWOŁUJĄCE CIĘŻKI STRES WSKAZANE PRZEZ BADANYCH

Rodzaj stresora	Liczba osób
1. Nocne najście uzbrojonych enkawudzistów	83
2. Transport do miejsc osiedlenia (bydłęce wagony)	92
3. Warunki zamieszkania w miejscu osiedlenia	100
4. Warunki klimatyczne (niskie temperatury)	91
5. Głód	93
6. Ciężka praca fizyczna	75
7. Wrogość ze strony władzy radzieckiej	59
8. Rozłączenie z rodzicami (pobyt w D.Dziecka)	26
9. Śmierć matki	14
10. Śmierć ojca	20
11. Śmierć rodzeństwa	21
12. Ciężkie choroby somatyczne	81
13. Inne zagrożenia życia osób badanych	19

Najbardziej powszechnym źródłem stresu w latach deportacji był brak pożywienia. Odczucie głodu zapamiętali badani jako najbardziej dokuczliwy i najczęściej występujący stresor w czasie zsyłki. U wszystkich badanych, którzy udzielając wywiadu wspominali, że przeżywali okresy głodu, prowadzący wywiad obserwowali silne reakcje negatywne: płacz, załamywanie się głosu, drżenie ciała, „urwanie” wypowiedzi i inne objawy wzburzenia emocjonalnego. Głód był najczęstszą przyczyną śmierci członków rodziny i innych współzesłańców. To pragnienie zdobycia pożywienia powodowało, że badani będąc dziećmi podejmowali się ciężkich prac fizycznych przeznaczonych dla dorosłych, narażali swoje życie szukając jadalnych roślin w tajdze, kradli i żebrali. Głód oprócz cierpienia fizycznego generował lęk przed śmiercią, poczucie bezradności, poczucie poniżenia i inne bolesne odczucia. Wyniki referowanych badań w wielu punktach są zbieżne z rezultatami uzyskanymi przez innych badaczy, którzy dokonywali obserwacji psychologicznych konsekwencji wyniszczenia głodowego u więźniów obozów koncentracyjnych¹¹.

Podejmowanie ciężkiej pracy fizycznej w celu zdobycia środków spożywczych było podstawowym sposobem walki o przetrwanie, ale też stanowiło kolejną sytuację trudną, z którą zmagali się badani.

Zgodnie z głoszoną w państwie rządzonej przez Stalina zasadą: „Kto nie pracuje, ten nie je” ustawodawstwo radzieckie pozwalało zatrudniać na tych samych warun-

¹¹ K. Godorowski, op.cit.; H. Munch, *Głód i czas przeżycia w obozie oświęcimskim*, „Przegląd Lekarski” 1967, nr 1; Z. Ryn, S. Kłodziński, op.cit.; S. Sterkowicz, *Uwagi o obozowym wyniszczeniu głodowym*, „Przegląd Lekarski” 1971, nr 1.

kach, co dorosłych, osoby nieletnie od 14. roku życia, a po wybuchu wojny, czyli od 1941 r. – od 12. roku życia.

Wykonywanie przez okres co najmniej kilku miesięcy najemnej pracy fizycznej było stresorem dla dużej, 75-osobowej grupy badanych osób. Najczęściej wykonywane ciężkie prace to: ścinka i spław drzewa, zbieranie żywicy w tajdze, prace polowe w kołchozie (orka, zbieranie plonów, praca przy wialni itp.), wypas zwierząt hodowlanych (w tym wielbłądów), oporządzanie bydła i trzody, praca górnika, kierowcy, mechanika, robotnika budowlanego, robotnika pracującego na akord w fabryce, wyrabianie cegieł, ciężkie fizyczne prace w gospodarstwie domowym różnych funkcjonariuszy (uprawianie ziemi, noszenie wody), w stołówce obozowej czy łaźni itp. Pozostałych 25 osób nie wykonywało pracy najemnej, ale nie było wolnych od wypełniania trudnych obowiązków wynikających z bytowania na zesłaniu. Zdobywali opał (wyrabianie tzw. kiziaków), opiekowali się młodszym rodzeństwem, a także zdobywali jedzenie stojąc w kolejce za chlebem lub zupą, zbierając to, co było jadalne w tajdze, itp. Można zatem powiedzieć, że pracowali wszyscy badani Sybiracy. Choroby kręgosłupa, blizny po urazach, ogólnie zły stan zdrowia są do dzisiaj odczuwanym przez Sybiraków następstwem niewolniczej pracy wykonywanej we wczesnej młodości.

Niezwykle głęboko utrwaloną w pamięci sytuacją zagrożenia było przebywanie z ciężko chorymi członkami rodziny. Wspomnienie lęku o życie i zdrowie osób bliskich zapamiętało aż 81% badanych. Sytuacją najtrudniejszą, której przywołanie wywoływało w momencie badania największe cierpienie, była obserwowanie aktów zgonu lub etapów procesu umierania osób spokrewnionych. Oprócz odczucia ogromnej straty, które wynikało ze świadomości ostatecznego rozstania z osobą, którą się kochało, śmierć osób bliskich, tak jak każda śmierć, która wydarza się blisko, nasilała lęk tana-tyczny. W badanej zbiorowości 19 ojców zostało zamordowanych przez NKWD po aresztowaniu w Polsce i w latach deportacji badani nie byli świadomi ich śmierci. Tego faktu nie ilustruje tabela 1. W trakcie deportacji, często w obecności swoich dzieci, zmarło 34 rodziców, śmierci rodzeństwa doświadczyło 21 badanych.

Umierali też inni współzesłańcy, często najbliżsi sąsiedzi. Bezpośrednie spotkania ze śmiercią były następstwem stłoczenia, niemożności pochówku osób zmarłych z powodu warunków klimatycznych. Przytoczę dwie dosłowne wypowiedzi osób badanych: „W «domu», w którym mieszkaliśmy, był bardzo wąski korytarz. Pewnej Białorusince trójka dzieci zachorowała na dyfteryt i zmarła. Ułożyła je więc w małe trumienki, a że trwała burza śniegowa, nie można było ich pochować. Stały one w tym wąskim korytarzyku. Rozkładając się, wszędzie unosił się straszliwy zapach, który czuję do dzisiaj. Jednak najgorsze było to, że trumny te stały na drodze do ubikacji. Najgorszą rzeczą wiążącą się ze strachem było dojść w nocy do ubikacji”.

„Byłam świadkiem śmierci młodego mężczyzny umierającego z głodu. Jest to straszna śmierć. To były straszne widoki ludzi, którzy umierali zimą przy 40 stopniach mrozu... ich pogrzeby... Na sankach zбитych z desek pudełko zasypane śniegiem”.

Sytuacją zagrażającą bezpośrednio życiu badanych były ciężkie choroby somatyczne (m.in. na tyfus chorowały 33 osoby, na malarię – 45, na zapalenie płuc – 42). Szczególne sytuacje traumatyczne, wywołujące przerażenie z poczuciem zagrożenia życia przeżyło 19 osób. Były to m.in.: spotkanie z niedźwiedziem w tajdze, napad wilków, zabłądzenie w stepie, zamarzanie, topienie się, bandycki napad.

Dokonany przegląd aktywnych stresorów działających na osoby badane w czasie pobytu na zesłaniu pozwala na sformułowanie twierdzącej odpowiedzi na pytanie dotyczące obecności sytuacji wywołujących ciężki stres. Głód, sieroctwo, zagrożenie własnego życia stanowią *triadę stresorów*, które zaliczyłam do najcięższych, wywołujących stres traumatyczny. Co najmniej jednego stresora z tej triady doświadczyło 95% badanych.

Nasuwa się refleksja, że ciężar fizycznego i psychicznego bólu odczuwanego w latach zsyłki byłby zbyt wielki dla deportowanych dzieci, gdyby nie otrzymywały wsparcia od członków rodziny lub innych osób. Temat ten szerzej został omówiony w innej pracy¹². W tym miejscu chciałabym się zatrzymać na zasobach psychicznych, które posiadali badani. Zinterioryzowany system wartości stanowił istotny element tych zasobów.

3.2. System wartości badanych

Ogólnie wiadomo, że pod wpływem wychowania w rodzinie następuje socjalizacja dziecka i kształtują się skrypty warunkujące system akceptowanych wartości, z którego wyrasta motywacja do wysiłku i pokonywania trudności. Omawiając zatem system wartości osób badanych przedstawię problematykę wychowawczego funkcjonowania rodzin macierzystych przed momentem deportacji.

Wyniki badań wykazały, że wszyscy badani do wybuchu II wojny światowej wychowywali się w rodzinie i zamieszkiwali z obydwójgiem rodziców (93 osoby) lub jednym z nich (7 osób, z czego 6 było półsierotami). Zdaniem większości badanych (80%) rodzice żyli zgodnie. Przeważająca liczba badanych oceniła swój związek emocjonalny z matkami (74%) i ojcami (65%) jako silny. Zdecydowana większość badanych (94%) posiadała rodzeństwo.

Według oceny badanych najczęstszą postawą wychowawczą matek była akceptacja wyrażająca się serdecznością wobec dziecka (76%), zainteresowaniem tym, co robi przeżywa (64%) oraz postawa rozsądnych wymagań (68%). Procent osób oceniających występowanie wymienionych trzech wzorów wychowawczych postaw ojców wynosi odpowiednio: 69%, 42%, 46%. Niepożądane postawy wychowawcze matek i ojców (odrzućenie emocjonalne oraz postawa dominacji) występowały sporadycznie. 75% badanych oceniło, że oddziaływanie wychowawcze rodziców w znacznym stopniu

¹² E. Jackowska, *Psychiczne następstwa deportacji w głąb ZSRR w czasie II wojny światowej. Przyczyny, moderatory, uwarunkowania*, Szczecin 2004.

budowało u nich poczucie, że są dziećmi bardzo kochanymi i zawsze mogą liczyć na pomoc rodziców. 14% badanych uznało, że przekonanie takie zostało im wszczepione w przeciętnym stopniu.

Nasuwa się wniosek, że silna więź z rodzicami, postawa akceptacji ze strony rodziców, musiała mieć istotne znaczenia, dla budowania poczucia własnej podmiotowości i pozytywnego obrazu własnej osoby. Jak wspomniałam, poczucie własnej podmiotowości jest warunkiem kształtowania się systemu wartości. Obuchowski w rozważaniach nad psychologicznymi aspektami przetrwania w ekstremalnych sytuacjach używa pojęcia „koncepcji samego siebie”¹³ i wyraża pogląd, że w skrajnych warunkach człowiek, który nie ma koncepcji siebie i tego, co nadaje jej sens, nie ma szans na przetrwanie, gdyż: „są tylko 2 figury dramatu: gnębiony człowiek-przedmiot i okrutny świat, którego ten przedmiot staje się niemniej okrutnym fragmentem...” Koncepcja siebie i tego, co nadaje jej sens, czyni z człowieka podmiot, który ustosunkowuje się do swoich właściwości przedmiotowych i sytuacji zewnętrznych, z którymi musi się zmierzyć: „Człowiek taki staje się kimś i nie jest samotny psychicznie. On jest ze sobą”¹⁴.

Z drugiej strony fakt wychowywania się do momentu deportacji w rodzinach pełnych, zgodnych, zaspokajających potrzeby emocjonalne dziecka, kształtował w badanych przekonanie, że w sytuacjach trudnych na zesłaniu zawsze mogą odwołać się do pomocy rodziców czy rodzeństwa i dopóki oni żyją, również żyć będą badani. W protokołach wywiadów zawarte są liczne wypowiedzi opisujące pełną poświęcenia, a nawet bohaterstwa postawę matek i ojców, którzy pragnąc uchronić swoje dzieci od zagłady oddawali im swoje przydziały żywności lub poprzez ponadludzki wysiłek fizyczny zdobywali dla nich produkty spożywcze. Ogółem 75 badanych stwierdziło, że zesłanie przeżyło dzięki niezwyklej trosce i staraniom rodziców lub jednego z nich. Zacytuję jedną z wypowiedzi: „Przetrwałam tylko dzięki rodzicom, którzy pracowali (...). Ojciec często wracał w nocy. Przynosił chleb i mówił: «Bym pracował dzień i noc bez wytchnienia byle wam chleba przynieść»”.

Można zatem stwierdzić, że więź z rodziną, postawa akceptacji ze strony rodziców uformowała u badanych przekonanie o wartości życia w rodzinie i dla rodziny, co miało niewątpliwie wpływ na kształtowanie motywacji do przezwycięzania i znoszenia sytuacji trudnych na zesłaniu. To właśnie z myślą o odciążeniu rodziców badani podejmowali się ciężkiej fizycznej pracy zarobkowej, zbieractwa jagód i grzybów w lasach, chodzili „po proście”, stali godzinami w kolejkach w sklepach i kolchozowych stołówkach.

Dalsze elementy systemu wartości, których przekaz poddano ocenie Sybiraków, odnosiły się do:

- 1) poszanowania zasad religii chrześcijańskiej (RCH),
- 2) patriotyzmu (P),

¹³ K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny*, op.cit., s. 279.

¹⁴ Ibidem.

- 3) przekonania o wadze „bycia lepszym” i wygrywania w rywalizacji (BL),
 - 4) przekonania o wadze wiedzy i dobrej nauki w szkole (W),
 - 5) przekonania o tym, że w życiu liczy się spryt (S),
 - 6) przekonania o wadze dzielności i wytrwałości (DW),
 - 7) przekonania o tym, że aby coś w życiu osiągnąć, trzeba być nieraz bezwzględny dla innych (BZ)
 - 8) przekonania o wadze postawy altruistycznej („trzeba pomagać innym i dzielić się z nimi tym, co się ma”) – (A).
- Uzyskane wyniki ilustruje tabela 2.

TABELA 2. WARTOŚCI PRZEKAZYWANE PRZEZ RODZICÓW BADANYM SYBIRAKOM

Kategoria wartości:	Mało, wcale	Przeciętnie	W znacznym stopniu	Ogółem
RCH	4	10	81	95
P	1	8	87	96
BL	48	30	14	92
W	9	14	71	94
S	64	22	8	94
DW	7	30	59	96
BZ	79	8	5	92
A	3	19	70	92

Jak widać, w systemie wartości przekazywanych badanym przez rodziców dominowały: patriotyzm, poszanowanie zasad religii chrześcijańskiej, szacunek dla wiedzy i nauki szkolnej, obowiązek pomagania innym ludziom oraz przekonanie, że „trzeba być dzielny i wytrwały”. Zdaniem badanych, wartości, które określa się jako egoistyczne lub hedonistyczne¹⁵, były im przekazywane rzadko, raczej wyjątkowo. Nie wpajano zatem badanym, „że aby coś w życiu osiągnąć, trzeba być bezwzględny dla innych” lub że ważne jest, aby być lepszym od innych i zawsze wygrywać w rywalizacji. Z umiarkowaną częstotliwością utwierdzano też badanych w przekonaniu o wadze sprytu.

W odpowiedzi na pytania otwarte dotyczące innych niż wymienione powyżej kategorie wartości, przekazywanych przez rodziców, badani podawali ogólnie akceptowane zasady i normy, które były im wpajane. Powtarzały się następujące treści:

Uczciwym i prawym trzeba było być;

Uczciwość i dobroć;

Wiarę, miłość do ojczyzny, ufność w Opatrzność Bożą;

¹⁵ J. Mariański, *Młodzież między tradycją a ponowoczesnością*, Lublin 1995; H. Świda, *Pojęcie wartości i jej znaczenie dla funkcjonowania osobowości* [w:] *Młodzież i wartości*, H. Świda (red.), Warszawa 1979.

*Ojciec mówił: bądź dobra dla ludzi, to ludzie będą dobrzy dla ciebie;
Gościnność, uczynność, dzielenie się;
Głodnego nakarmić;
Poczucie godności, sumiennosci, obowiązkowość;
Dyscyplina, porządek, pracowitość;
Tata mówił: „Nie ma kołaczy bez pracy”;
Nie robić krzywdy innym ludziom, pomagać potrzebującym;
Przekonanie do wiary i polskości;
Nie daje się wtedy kiedy się ma dużo, ale wtedy, gdy ma się pół kromki.*

System wartości wpajany badanym przez rodziców był klarowny, spójny i bardzo wyraźnie określał sens ludzkiego życia. Używając słowa „spójny” podkreślam, że system wartości przekazywany przez rodziców był zgodny z tymi wartościami, które wpajano w szkole oraz tymi, które głosił Kościół. Trzeba w tym miejscu zaznaczyć, że wszyscy badani w momencie deportacji byli członkami Kościoła rzymskokatolickiego, a 49% spośród nich wymieniło spontanicznie wiarę w Boga jako podstawowy czynnik podtrzymujący w latach zesłania. Niewątpliwie znaczenie miał też fakt, że system wartości, który rozwijano u badanych w dzieciństwie i młodości, był systemem wartości, z którym identyfikowali się ich rodzice. Ten watek spójności systemu wartości podkreślany był w wywiadach przeprowadzonych z Sybirakami. Podkreślają go również autorzy publikowanych pamiętników i wspomnień z zesłania. Przywołam w tym miejscu wypowiedź Barbary Piotrowskiej-Dubik, autorki znanej książki *Kwiaty na stepie*, zamieszczonej w „Naszym Dzienniku” 21–22.09.01: „Moje dzieciństwo przypadło na okres przedwojenny. Był to czas, w którym rodzina, Kościół, szkoła, harcerstwo – wszyscy mówili jednym głosem, nie było żadnych sprzeczności. Kształtowano nasze umysły i serca przekazując najwyższe wartości, jak: wiara, dobro, godność, człowieczeństwo oraz postawę opartą na zasadach miłości do Ojczyzny. Wpajano w nas najważniejszą regułę: Pamiętajcie, to jest wasza powinność”.

Poprzez kształtowanie systemu wartości u badanych realizowany była spójna, pokoleniowa aksjologiczna ciągłość. Nie występowało zatem zjawisko, które Hołyst¹⁶ określa jako „aksjologiczną pokoleniową samotność” i w której widzi niepowodzenia w procesie socjalizacji młodego, współczesnego pokolenia.

4. Zakończenie

Na podstawie przedstawionych wyników można wnioskować, że w oddziaływaniu wychowawczym rodzice Sybiraków kształtowali u swoich dzieci system wartości pożądaný z punktu widzenia dramatu zesłania, motywujący do przetrwania w warunkach skrajnie niekorzystnych. Ważnymi ogniwami systemu wartości były: wiara w Boga,

¹⁶ B. Hołyst, *Problemy młodego pokolenia. Studium z zakresu profilaktyki społecznej*, Warszawa 1991.

poszanowanie zasad religii chrześcijańskiej, przekonanie o wartości rodziny, miłość do Polski, postawa patriotyczna, poszanowanie pracowitości, dzielności, postawy allocentryczne. System wartości był osadzony na poczuciu własnej podmiotowości. Stanowił motywację do aktywnej postawy wobec trudności i samodzielnego zdobywania środków potrzebnych do bytowania.

Warto przy tym zaakcentować, że uznawane wartości, szczególnie te, które stanowiły czynnik regulujący zachowania społeczne, ułatwiały badanym nawiązywanie przyjaznych kontaktów ze współzesańcami i miejscową ludnością, co miało kapitalne znaczenie w sytuacjach krytycznych, w których korzystali z pomocy tych osób. Miały też wpływ na umiejętność zgodnego współdziałania z innymi w zdobywaniu pożywienia, opału i innych niezbędnych do przeżycia produktów. Należy też docenić rolę wartości religijnych. Religijność badanych Sybiraków pozwalała im wierzyć w opiekę Opatrzności Bożej, co miało istotne znaczenie w podtrzymywaniu nadziei na powrót do Polski i odmianę losu.

LITERATURA:

- Antonovsky A., *Rozwikłanie tajemnicy: jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*, Warszawa 1995.
- Frankl V. E., *Psycholog w obozie koncentracyjnym*, Warszawa 1962.
- Godorowski K., *Psychologia i psychopatologia hitlerowskich obozów koncentracyjnych*, Warszawa 1985.
- Gordon R., Wraith R., *Responses of Children and Adolescents to Disaster* [w:] *International Handbook of Traumatic Stress Syndromes*, J. P. Wilson, B. Raphael (red.), New York 1993.
- Harel Z., Kahana B., Kahana E., *Social Resources and the Mental Health of Aging Nazi Holocaust Survivors and Immigrants* [w:] *International Handbook of Traumatic Stress Syndromes*, J. P. Wilson, B. Raphael (red.), New York 1993.
- Hobfoll S. E., Freedy J. R., Green B. L., Solomon S. D., *Coping in Reaction to Extreme Stress: the Roles of Resources Loss and Resource Availability* [w:] *Handbook of Coping*, M. Zeidner, N. S. Endler (red.), New York 1996.
- Horowitz M., *Stress-Response Syndromes. A Review of Posttraumatic Stress and Adjustment Disorders*, [w:] *International Handbook of Traumatic Stress Syndromes*, J. P. Wilson, B. Raphael (red.), New York 1993.
- Hołyst B., *Problemy młodego pokolenia. Studium z zakresu profilaktyki społecznej*, Warszawa 1991.
- Jackowska E., *Psychiczne następstwa deportacji w głąb ZSRR w czasie II wojny światowej. Przyczyny, moderatory, uwarunkowania*, Szczecin 2004.

- Jones D. R., *What Repatriated Prisoners of War Wrote about Themselves* [w:] *Coping with Life Crises. An Integrated Approach*, R. H. Moos (red.), New York–London 1986.
- Kępiński A., *Rytm życia*, Krakow 1994.
- Kobasa S. C., Maddi S. R., Kahn R., *Hardiness and Health: A Prospective Study*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1982, nr 42.
- Kościuch J., *Hierarchie wartości w nerwicach i w psychopatii oraz ich zmiany pod wpływem psychoterapii*, Warszawa 1984.
- Kozielecki J., *Z Bogiem albo bez Boga. Psychologia religii: nowe spojrzenie*, Warszawa 1991.
- Mariański J., *Młodzież między tradycją a ponowoczesnością*, Lublin 1995.
- Munch H., *Głód i czas przeżycia w obozie oświęcimskim*, „Przegląd Lekarski” 1967, nr 1.
- Obuchowski K., *Człowiek intencjonalny*, Warszawa 1993.
- Obuchowski K., *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Warszawa 1995.
- Obuchowski K., *Osobowość wobec zmian cywilizacji, czyli o ludziach roli, uczenia się i autorach siebie* [w:] *Diagnoza psychologiczno-pedagogiczna wobec zagrożeń transformacyjnych*, K. Wenta, W. Zeidler (red.), Szczecin 2003.
- Oleś P., *Wartościowanie a osobowość*, Lublin 1989.
- Ostrowska K., *W poszukiwaniu wartości*, Gdańsk 1994.
- Ryn Z., Kłodziński S., *Głód w obozie koncentracyjnym*, „Przegląd Lekarski” 1984, nr 1.
- Sterkowicz S., *Uwagi o obozowym wyniszczeniu głodowym*, „Przegląd Lekarski” 1971, nr 1.
- Szymusik A., *Badania byłych więźniów obozów koncentracyjnych w krakowskiej Klinice Psychiatrycznej w latach 1959–1990*, „Przegląd Lekarski” 1991, nr 1.
- Świda H., *Pojęcie wartości i jej znaczenie dla funkcjonowania osobowości* [w:] *Młodzież i wartości*, H. Świda (red.), Warszawa 1979.

Magdalena Boruckowska

ZNACZENIA I SYMBOLE W DZIAŁANIU. PRZESĄDY, ZWYCZAJE I PIEŚNI ŻEGLARSKIE JAKO SPOSÓB DEFINIOWANIA I ORGANIZOWANIA STOSUNKÓW SPOŁECZNYCH NA DAWNYCH ŻAGLOWCACH I WSPÓŁCZESNYCH JACHTACH

1. Wprowadzenie

„Ludzie dzielą się na tych, którzy żyją, na tych, którzy umarli, i na tych, którzy pływają po morzu” – pisał już w IV wieku naszej ery Anacharsis Scyta z Azji Mniejszej¹. Długą tradycję ma postrzeganie „ludzi morza” jako grupy specyficznej, a ich zajęcia – jako wyróżnionego, jedyne w swoim rodzaju. *Navigare necesse est* głosi inna znana maksyma – ta konieczność, lecz i żądza przygód na równi z wyprawami „za chlebem” gnała na morza pokolenia marynarskich dusz, odciskając głębokie piętno tak na ciele, jak na psychice ludzi, którzy dobrowolnie lub przymusowo znaleźli się na morzu. Tam w trudnych, ale i niepowtarzalnych warunkach środowiskowych i społecznych rodziły się swoiste zwyczaje, tradycje i przesady, które pozwalały żeglarzom walczącym z żywiołem nieraz gołymi rękami „poruszać się w nierozpoznanym świecie”. Roch Sulima twierdzi, że zabobonne wierzenia są „scenariuszami bezpieczeństwa (...) chronią przed przypadkiem, pozwalają opanować to, co niewidoczne i nieprzejrzyste. Ich obecność jest szczególnie intensywna w sytuacjach przełomu lub podejmowania ryzykownego działania”².

Co ciekawe, badania wykazują, iż żeglarskie przesady nie zanikają we współczesnym, stechnicyzowanym świecie³ – wprawdzie żagle stawia się mechanicznie, a kurs

¹ E. Koczorowski, *Ludzie od masztów i żagli*, Gdańsk 1986, s. 5.

² J. Podgórska, *Magia codziennego użytku*, „Polityka” 2001, nr 43 (2321), s. 83.

³ K. Jaworska, *Przesady i ich społeczne skutki w środowisku żeglarskim*, praca dyplomowa napisana pod kierunkiem dr. Eugeniusza Stefańskiego, Poznań 2003, s. 23–38.

wyznacza się według GPS-u, lecz kapitanowie nadal nie rozpoczynają rejsów w piątek (to pechowy dzień), nie wpisują nazwy portu przeznaczenia w dzienniku pokładowym (żeby nie zapeszyć i, z łaski Neptuna, dotrzeć do celu), a pierwszy toast piją „za tych, co na morzu” – oczywiście nie stukając się szklą, bo to może oznaczać podzwonne⁴ dla któregoś z uczestników biesiady. Jak podaje Encyklopedia żeglarstwa „wierzenia i zabobony o charakterze tabu spotykane na jachtach (...) obecnie w większości państw są w zaniku, jednak w Polsce przykłada się do nich pewną wagę”⁵.

W związku z niepisaniem charakterem żeglarskich przesądów w niniejszej pracy często będę się powoływała na własne doświadczenia, na sytuacje, w których uczestniczyłam. Przytoczę anegdoty ukazujące absurdalne niemal zachowania rozsądnych skądinąd ludzi – zachowania podyktowane „przesądnym” zdefiniowaniem sytuacji, a nie racjonalnymi przesłankami.

2. Przesady – czym są?

Barwna i różnorodna kultura ludzi morza pozwala się jednak opisać i zinterpretować za pomocą modeli i schematów pojęciowych fenomenologii, symbolicznego interakcjonizmu, koncepcji instytucji totalnej oraz dramaturgicznej teorii Ervinga Goffmana i innych badaczy społecznych, według których „rzeczywistością dla ludzi jest ich zasób wiedzy i (...) mają oni poczucie absolutnej rzeczywistości kształtującej i kierującej wszystkimi zdarzeniami społecznymi”⁶. Goffmanowi zawdzięczamy zainteresowanie (nie tylko w naukach społecznych) życiem codziennym, które okazało się ważnym i płodnym poznawczo polem badań nad tym, jak ludzie postrzegają świat, jak ustalają znaczenia, jak radzą sobie z odgrywaniem ról, jak tworzą i definiują sytuacje. Stanley Fish idzie nawet dalej w tych rozważaniach, twierdząc wprost, iż „kategorie takie jak normalność czy potoczność nie są esencjonalne, lecz konwencjonalne (...) są funkcją kontekstu tak szeroko podzielanego, że zdaje się on nie być żadnym kontekstem”. Tym samym wszelkie znaczenia nie są obiektywnie ustalone, lecz nie mogą też być dowolnie konstruowane. Konsensus co do nich jest osiąganym na gruncie społecznym – wyłania się w interakcjach – ale jest także funkcją okoliczności. Podążając za rozumowaniem Fisha „będę bronić tego, co normalne, zwykłe, dosłowne, oczywiste i tak dalej, lecz nie jako własności bezkontekstowego języka czy też niezależnego świata, ale jako wytworów okoliczności związanych z kontekstem czy interpretacją”⁷. Dla moich dalszych rozważań tym specyficznym kontekstem interakcji i interpretacji dokonywanych przez ludzi – aktorów społecznych – będzie świat żeglarskich zwyczajów, pieśni i przesądów.

⁴ W czasie pogrzebu marynarza na morzu dzwon okrętowy wybija tradycyjne „szklanki”, krótkie, urywane uderzenia.

⁵ *Encyklopedia żeglarstwa*, J. Czajewski (red.), Warszawa 1996, s. 286.

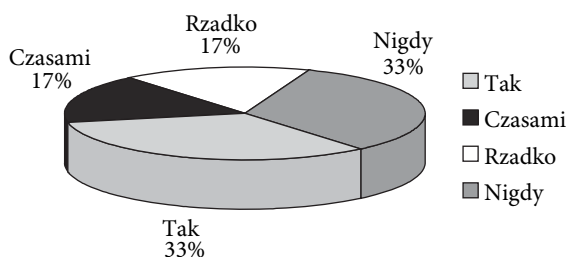
⁶ J. H. Turner, *Struktura teorii socjologicznej. Wydanie nowe*, Warszawa 2004, s. 415.

⁷ S. Fish, *Zwykłe okoliczności, język dosłowny, bezpośrednie akty mowy, to, co normalne, potoczne, oczywiste, zrozumiałe samo przez się i inne szczególnie przypadki* (maszynopis).

Samo pojęcie przesądu można określić różnorako. Spośród wielu definicji, które przejrzałam, najbardziej czytelną, a wyczerpującą dla potrzeb niniejszego eseju dają Olechnicki i Załęcki pisząc, iż przesąd to „irracjonalne przekonanie, ocena, wyobrażenie bezkrytycznie przyjmowane przez daną grupę czy zbiorowość społeczną, nie mające uzasadnionego wytłumaczenia lub oparte na odwołaniu się do niejasno sprecyzowanych i nieokreślonych czynników ponadnaturalnych”⁸. Brzmi imponująco w porównaniu z wyjaśnieniem, że przesąd to „taki rodzaj wiary lub działania, jakie rozumny człowiek w dzisiejszym zachodnim społeczeństwie uznałby za przesądne”. Wprawdzie jego autor, Klemens Szaniawski, zaznacza dalej, iż tym, co niezmiennie w przesądach – jakkolwiekby je rozumieć – jest „brak dostatecznego uzasadnienia”⁹, lecz, jak dodaje, ono z kolei ulega ciągłym interpretacjom. Na podstawie jego wywodów można odnieść wrażenie, iż każdy absurd znajdzie swych wyznawców – na mocy li tylko swoistej interpretacji zjawisk. Pytanie, czy tak jest w istocie, pozostawiam na marginesie.

Można, jak wyżej, podejść do przesądów życzliwie, traktując je, za Goethem, jako „poezję życia”, można jednakże w duchu Oświecenia po macoszemu zepchnąć je w mroki urojeń, fikcji, złudzeń, ignorancji, by nie rzec – fałszu. Ludzkie myślenie odmienił triumf rozumu, a jego „sukces” to – w interesującym mnie zakresie – „skompromitowanie i zdyskredytowanie przesądu w ludzkim myśleniu oraz konsekwencji przesądu w życiu i działaniu społecznym (...) O skuteczności tego zdyskredytowania świadczyć może fakt, że jego pozostałości są dziś jedynie niegroźnymi, nieco żartobliwymi i autokpiarskimi, a niekiedy wruszającymi, indywidualnymi dziwactwami i rytuałami nie roszczącymi sobie żadnych pretensji wobec ludzi i nie będącymi podstawą do oceny innych ludzi”¹⁰. Nie zgodziłabym się z powyższym twierdzeniem – nie tylko z mojego doświadczenia, lecz także z przeprowadzonych badań wynika, że w środowisku żeglarskim przykłada się do przesądów tak dużą wagę, że nierzadkie są przy-

WYKRES 1. STRUKTURA UPREDZEŃ DO NIE PRZESTRZEGAJĄCYCH PRZESĄDÓW
WŚRÓD RESPONDENTÓW



(ŹRÓDŁO: K. Jaworska, *Przesądy i ich społeczne skutki...*, s. 26).

⁸ K. Olechnicki, P. Załęcki, *Słownik socjologiczny*, Toruń 1999, s. 167.

⁹ K. Szaniawski, *Przedmowa* [w:] G. Jahoda, *Psychologia przesądu*, Warszawa 1971, s. 10.

¹⁰ J. Dobieszewski, *Przesądy, uprzedzenia, stereotypy – kilka refleksji o pojęciach* (maszynopis).

padki uprzedzania się badanych żeglarzy do członków załogi nie przestrzegających przyjętych zwyczajów i zabobonów.

Ze swej strony nie zapomnę awantury wywołanej, gdy jakiś, za przeproszeniem, „szczur ładowy” odpalił w mazurskiej tawernie papierosa od świeczki, było to niedługo po katastrofie polskiego jachtu „Bieszczady” staranowanego przez masowiec. Gromy posypały się na głowę nieszczęśnika – żeglarze wierzą bowiem, że gdy odpalasz papierosa lub fajkę od świeczki, na morzu ginie dusza marynarza.

Nie ma wątpliwości, że przesady wpływają na zachowania współczesnych żeglarzy – stąd też są stosunkowo łatwe do zidentyfikowania. Ich źródeł należy szukać wśród wierzeń i obyczajów „ludzi od masztów i żagli”, czyli załóg wielkich żaglowców, które aż do końca XIX wieku były ważnym środkiem transportu morskiego, a także orężem w czasie licznych wojen. Co ciekawe, o ile na co dzień opatrzenie czyichś na serio wyznawanych poglądów lub uwarunkowanych przez nie zachowań jest bardzo dyskwalifikujące¹¹, o tyle w środowisku żeglarskim uważa się je za nieodłączny element swoistej kultury, za wyróżnik szanującego się żeglarza. Przestrzegane przesądów, jachtowego savoir-vivre jest elementem etykiety obowiązującej na pokładzie i pozwala bezkonfliktowo poruszać się wśród ludzi morza. Ich funkcją jest przekazywanie tradycji i zwyczajów morskich¹² oraz integrowanie zróżnicowanego środowiska dzisiejszych żeglarzy. Dawniej jednak ich rola była jeszcze bardziej doniosła: w nieprzyjaznych warunkach dawały cenne poczucie wspólnoty, przynależności do grupy; przekonanie, że tak dana załoga jak i szeroka rzesza marynarzy podziela tę samą wizję świata. Według modelu fenomenologii zaś przeżywany i doświadczany wspólnie *Lebenswelt* buduje więzi i poczucie przynależności tak istotne w codziennym życiu, a zwłaszcza w sytuacjach przełomowych czy ekstremalnych¹³.

3. Żeglarskie rytuały i ich znaczenie dla stosunków społecznych

Według Gustava Jahody „stresowe sytuacje sprzyjają pojawianiu się i akceptacji przesądnych wierzeń”¹⁴. Jeśli weźmiemy pod uwagę ekstremalne warunki środowiskowe na morzu, ciągle poczucie zagrożenia życia, stłoczenie grupy ludzi na niewielkiej powierzchni statku, skąd „wyjść” można jedynie do Hilo¹⁵, monotonię codziennych zajęć, ciężką pracę, kiepskie wyżywienie, choroby oraz twardą i okrutną dyscyplinę, przestaniemy się dziwić, że marynarze, niejako na przekór szarej codzienności, tworzyli barwny świat „wierzeń”, zabobonów i kultywowali oparte na nich zwyczaje. Wydzie-

¹¹ K. Szaniawski, op.cit., s. 8.

¹² K. Jaworska, op.cit., s. 33.

¹³ J. H. Turner, op.cit., s. 412.

¹⁴ G. Jahoda, *Psychologia przesądu*, Warszawa 1971, s. 134.

¹⁵ Hilo to legendarna kraina, dokąd odchodzą dusze zmarłych na morzu marynarzy – odpłynąć do Hilo znaczy umrzeć, tak samo jak „zjechać po desce” czy odejść do Fiddler’s Green.

lana aż do 1970 roku dzienna racja grogu¹⁶, a wcześniej rumu, stępiała ludzką wrażliwość w twardych morskich warunkach czy w przeddzień bitwy, lecz nie zawsze pozwalała zapomnieć o niebezpieczeństwie i o bliskich pozostawionych daleko na lądzie¹⁷. Pamiętajmy, że dla prostych marynarzy, często rekrutujących się z biedoty, pokonywanie bezmiaru morza na niestabilnym okręcie, bez świadomości dokąd płyną (tajniki nawigacji znali jedynie oficerowie) i co może ich tam spotkać, było doświadczeniem iście przerażającym. Brak poczucia panowania nad sytuacją, brak możliwości wpływu na bieg wydarzeń wprawiały w zagubienie i wyzwały szczególne mechanizmy społeczne i psychologiczne.

Jak twierdzi Konrad Lorenz „Jeżeli się nie wie, które szczegóły są istotne dla zapewnienia sukcesu i bezpieczeństwa, to najlepiej trzymać się wszystkich szczegółów z niewolniczą dokładnością”¹⁸. Niestety, ludzka percepcja nie pozwala na ogarnięcie wszystkich aspektów nawet niezbyt skomplikowanej sytuacji. Goffmann sugeruje, że dla skutecznego działania, na złożone zjawiska nakładamy „ramy”, które dają kontekst, „spinają” sytuację, pozwalają ją zinterpretować według znanych już schematów; dają odpowiedź na to, co się dzieje, czym jest dana sytuacja. „Często uczestników interakcji trapią niejasności ram, błędy w ich stosowaniu i spory w obliczu przeciwstawnych wersji wydarzeń”¹⁹. Doskwiera to także żeglarzom: w czasie wrześniowego rejsu mieliśmy przez 12 (!) dni niekorzystny, wschodni wiatr, co na Bałtyku właściwie się nie zdarza – wiatry z kierunków wschodnich i południowych występują w Polsce rzadko i utrzymują się najwyżej 2–3 dni... Oczywiście bosman przekonany, że kobieta na jachcie przynosi pecha, wszystko tłumaczył moją obecnością na pokładzie i zapewne najchętniej wysadziłby ten „diabli balast” w najbliższym porcie, gdyby nie to, że bez wiatru nie mogliśmy dotrzeć do żadnego portu, co tym bardziej doprowadzało naszego bosmana do szewskiej pasji. Ja jednak spokojnie wyłożyłam mu, że nie przynoszę pecha, gdyż „Joseph Conrad”, jacht „płci” męskiej, nie może być zazdrosny o kobietę na pokładzie. Pecha mamy więc dlatego, że w Karlskronie Dimitrij, jeden z załogantów, przyniósł mi na pocieszenie po morskiej chorobie cięte kwiaty²⁰ (sic!), a na rejs wziął ze sobą parasol i to czarny!²¹ Zgroza! Nie przyznałam się jednak, że zdarzało mi się nieopatrnie gwizdać na pokładzie – jak już się zorientowałam, pomyślałam, że nale-

¹⁶ Grog to rum rozcieńczony z wodą w proporcji 1:2 - na korzyść wody, niestety. Nazwa pochodzi od przezwiska admirała Vernona, pomysłodawcy słynnej receptury; przezwisko z kolei – od nazwy tkaniny z wielbłądziej wełny (grogramu), z której uszyty był płaszcz admirała. Do dziś w języku angielskim grogg znaczy „chwiejny”, „podpity”.

¹⁷ M. Siurawski, *Szanty i szantymeni. Pieśni i ludzie z wielkich żaglowców*, Szczecin 1990, s. 161–163.

¹⁸ G. Jahoda, op.cit., s. 212.

¹⁹ M. Czyżewski, *Komentarz do książki E. Goffmana „Forms of Taktl”*, „Studia Socjologiczne” 1983, nr 2, s. 408.

²⁰ Kwiaty pojawiają się na jachcie tylko przy okazji pogrzebów, więc źle się kojarzą marynarzom.

²¹ „Prawdziwy” żeglarz nie potrzebuje parasola – ma sztormiak i jest dzielny w każdej pogodzie. Parasol nosi kobieta zaś kolor czarny kojarzy się dodatkowo z żałobą.

żałoby udobruchać Neptuna tradycyjnie, odrobiną alkoholu. Ale głupio mi było iść do chłopaków po „pięćdziesiątkę” doskonałej pieprzówki po to tylko, by wylać ją do morza... Poczęstowałam więc Neptuna kwaśnym cukierkiem, które przegryzaliśmy na wachcie (to cenne dobro, sposób na morską chorobę). Zdaje się, że popełniłam jeszcze większą gafę, bo koniec końców wiatr się nie zmienił, a rejs zamiast planowanego tygodnia trwał 15 dni. Będę się jednak upierać, że wszystko przez ten parasol Dimy, choć bosman wyraźnie odetchnął z ulgą, gdy wyokrętowałam się w Ustce i mógł już bez „tej przeklętej baby” odprowadzić jacht do Gdańska – odprowadzał 3 dni, choć z reguły zajmuje to może dobę... Jak widać nie takie to proste być przesądnym żeglarzem – rozbieżności w interpretacji zdarzają się jak wszędzie.

W duchu symbolicznego interakcjonizmu Elżbieta Hałas przywołuje istotny w tej orientacji teoretycznej postulat, by w analizie wszelkich interakcji uwzględniać punkt widzenia działającego, jego systemy zdroworozsądkowej wiedzy, sposoby definiowania sytuacji, warunki działania takie jak: miejsce, czas interakcji oraz krąg społeczny działającego²². Brzmi to niemal banalnie. Lecz spróbujmy przenieść się myślą w realia XIX-wiecznych liniowców czy brygów wojennych z czasów napoleońskich; wczuć się w położenie ludzi, którzy za chlebem lub za sprawą „szanghajowania” – intratnego procederu porwania ludzi i sprzedawania ich na statki – znaleźli się w obcym, nieprzyjaznym środowisku, gdzie najmniejszy błąd przy pracy na rejach²³ kosztował życie, a po marynarza, który wypadł za burtę pędzącego z prędkością 20 węzłów klipra, nikt nie wracał. Próbowano na wszelkie możliwe sposoby uchronić się od niebezpieczeństwa, gniewu bóstw oraz zapewnić sobie ich przychyłność. Przestrzegany do dziś zakaz gwizdania na jachtach ma swe racjonalne przesłanki: komendy na wielkich żaglowcach wydawane były gwizdkiem bosmańskim, więc niefrasobliwe pogwizdywanie mogło spowodować zamieszanie i zagrożenie, a także sprowadzić gniew bogów. Lecz gdy załoga odmierzała kolejny dzień bez wiatru, gwizdano głośno, by rozżłóścić św. Antoniego i aby ten w gniewie wywołał wiatr. Żeglarze skandynawscy z kolei gwizdzą w nadziei, że Thor, bóg grzmotu, odpowie im i jego potężny dech wypełni żagle. Drapano także maszt paznokciami, wbijano weń noże²⁴. Praktykowane obecnie, zwłaszcza na śródlądziu, drapanie pięty masztu przez dziewicę nie miało zastosowania na XIX-wiecznych żaglowcach zapewne z powodu deficytu niepokalanych panien (jak i kobiet w ogóle), a z zalem należy zauważyć, że wobec rozluźnienia obyczajów nawet obecnie, gdy kobiety żeglują na równi z mężczyznami, ciężko znaleźć na jachcie odpowiednią kandydatkę... W czasach silników mechanicznych, chłodni, odsalarek morskiej wody i łączności satelitarnej na statkach trudno nam być może zrozumieć, że w epoce wielkich żaglowców

²² E. Hałas, *Symboliczny interakcjonizm – wielość orientacji a podstawy jedności perspektywy*, „Studia Socjologiczne” 1981, nr 4, s. 113.

²³ Reje to poziome belki na maszcie, mocuje się do nich prostokątne żagle, ich obsługa wymaga wspinięcia się na duże wysokości.

²⁴ E. Koczorowski, J. Koziarski, R. Pluta, *Ceremoniał morski i etykieta jachtowa*, Warszawa 1996, s. 217–218.

wiatr był warunkiem nie tylko wypełnienia na czas zadania, ale i przetrwania załogi – cisza oznaczała śmierć głodową na morzu. To tłumaczy powstanie wielu przesądów związanych z zaklinaniem wiatru. Krążyły także legendy o statkach widmach pozbawionych załóg upiorach (jako że statek w pojęciu żeglarza ma duszę) tułających się po oceanach. Zwiąże się je „Latającymi Holendrami” od jednostki o tymże imieniu skazanej za bluźnierstwo kapitana na wieczną wędrówkę wokół Przylądka Dobrej Nadziei²⁵.

Z punktu widzenia niniejszej pracy najistotniejszy jest fakt, iż przesady żeglarzy znajdują odzwierciedlenie w ich działaniach – a te oparte na definicji sytuacji wywiezionej z zabobonnych wierzeń są nieraz brzemienne w skutki. Ukazane w filmie pt. „Pan i władca na krańcu świata” samobójstwo młodego oficera nie należy do odosobnionych przypadków. Doprowadzona na skraj wytrzymałości fizycznej i psychicznej załoga zaczyna dociekać przyczyny ciągłych klęsk, niepomyślnych wiatrów, złej passy. Uruchamia się prosty mechanizm – poszukiwanie „kozła ofiarnego”. Żeglarze mają swoje określenie na taką osobę – to „Jonasz”²⁶ – od biblijnego proroka, który uciekając przed powierzoną mu misją nawrócenia miasta Niniwy, wypływa w morze i swoją obecnością ściąga gniew Boga na całą załogę. I jak wtedy morze uspokoiło się, gdy winowajca został wyrzucony za burtę, tak obecnie pecha ma zażegnać pozbycie się pokładowego „Jonasza”. Niestety, w tym przypadku jest nim jeden z oficerów – młody, niedoświadczony, pozbawiony posłuchu wśród marynarzy. Więc gdy tylko poważany wśród załogi starzec zaczyna „udowadniać” jakoby wszelkie nieszczęścia spadały na statek, gdy rzeczony oficer miał wachtę, załoga reaguje ostracyzmem i cichą, kolektywną przemocą wobec „Jonasza”. Zjednoczeni przeciw wspólnemu „wrogowi” odmawiają mu należnego szacunku i przy każdej okazji „niechący” sabotują jego działania. Młody i ambitny oficer, gdy dowiaduje się, że załoga ma go za pechowca, widzi, że wiatr kolejny dzień nie przychodzi, skacze za burtę, wierząc (!), że w ten sposób uratuje resztę załogi od śmierci głodowej w strefie ciszy. Nazajutrz zrywa się wiatr... I jak tu nie wierzyć przesądom?

Gdyby prości marynarze mieli jakiegokolwiek prawo do jawnego sprzeciwu, zapewne sami rozprawiliby się z „naznaczonym”. Jednak na statkach, tak handlowych jak wojennych, odmówienie wykonania rozkazu lub nawet głośne narzekania traktowane były jak bunt ze wszystkimi tego konsekwencjami. Nie bez powodu kapitana zwano „pierwszym po Bogu” – jego uprawnienia równe były władcy absolutnemu, to pan życia i śmierci marynarzy²⁷. Załoga miała jednak swoje sposoby i rytuały, by pokazać oficerom, co myślą, a nie być jednocześnie posądzonym o niesubordynację:

²⁵ D. Strukowska, *Przesady na trzecie tysiąclecie*, Wrocław 2000, s. 44–45.

²⁶ Obecnie uważa się, że „Jonasz” to niekoniecznie człowiek – może to być także przedmiot przynoszący pecha, nawet jedna z szant „Betty Low” nazywana jest „szantą-jonasz” i nie śpiewa się jej na wodzie, bo rzekomo sprowadza sztorm.

²⁷ E. Koczorowski, op.cit., s. 8.

„Sytuacja bywała niekiedy bardzo komiczna: oficer coś krzyczy, ludziom się to nie podoba, na chwilę zbierają się więc wkoło i w odpowiedzi śpiewają np. «Dziewczynę znam długą na dziewięć stóp!». Na chóralne «Płyńmy tam, gdzie Kuba!»²⁸ wykonują ucieszne podskoki. Oficer wie, rzecz jasna, o co chodzi i wpada w furję. Koniec jest oczywisty – załoga zabiera się do roboty, ale co mu powiedzieli, to powiedzieli...”²⁹.

To jeden z wielu przykładów zrytualizowanych, a nieoficjalnych sprzeciwów załogi. Reguły panujące na okręcie były nieublagane, zaś podział na „ludzi sprzed masztu” i „kapitańską rufę” – uświęcony tradycją i nienaruszalny. Jak zauważa Goffman, statek morski jest swego rodzaju instytucją totalną, której wpływy organizują wszystkie sfery życia jednostek jej podlegających.

Ludwik Janiszewski twierdzi, że „większość założeń, na których wspiera się Goffmanowska koncepcja instytucji totalnej (dalej: IT), ma charakter czysto intuicyjny, metaforyczny i metafizyczny³⁰. Zawiera ona jednak pewne ramy definicyjne, kluczowe pojęcia analityczne. Według Goffmana IT jest „miejszem zamieszkania i pracy, gdzie duża liczba jednostek ludzkich podobnie usytuowanych, jest odcięta przez określony czas od szerszego społeczeństwa i gdzie wspólnie prowadzi zamkniętą i formalnie administrowaną całość życia”³¹. W zwykłym, codziennym życiu jednostka dąży do tego, by mieć osobne miejsca do pracy, zabawy, do snu – IT wyklucza ten podział i nakazuje zaspokajać wszelkie potrzeby ludzkie w obrębie swoich struktur. Wśród cech IT Goffman wylicza także: ciągłą obecność towarzyszy (nie)doli; planowe, konsekwentne działanie ze względu na obrany cel; podział na nadzorców i wykonawców pracy; symboliczne lub rzeczywiste oddzielenie od reszty społeczeństwa oraz inne niż „na zewnątrz” motywy podejmowania pracy³². Według Janiszewskiego Goffmanowska klasyfikacja IT we współczesnym społeczeństwie jest tylko punktem wyjścia dla dalszych analiz naukowych.

Spróbujmy więc rozpatrzeć statek morski według wyliczonych kryteriów z uwzględnieniem znaczenia i specyfiki żeglarskich obyczajów. Stłoczeni na wielkich żaglowcach marynarze nie mogli liczyć nawet na chwilę intymnego odosobnienia: człowiek jadł, spał, pracował i bawił się, wciąż odgrywając swoją rolę na oczach całej załogi i wzajemnie – obserwując zachowania współtowarzyszy. Całokształtu dopełnia deprywacja wielu podstawowych potrzeb – Bryan Nolan wskazuje na niektóre z nich

²⁸ „Płyńmy tam, gdzie Kuba” to pieśń uważana za szantę protestu, wedle niepisanego zwyczaju załoga śpiewała ją, gdy chciała zakwestionować polecenia przełożonych. Kuba to rejon pełen piratów, a więc i buntury zdarzały się tam częściej, zaś 9 stóp „długości” dziewczyny z pieśni odnosi się do głębokości, na jaką, w razie buntu, załoga mogła opuścić nielubianego oficera. A wtedy ciężko ująć z życiem, gdyż ludzie z reguły nie są aż tak „dłudzy”...

²⁹ M. Siurawski, op.cit., s. 55.

³⁰ L. Janiszewski, *Statek morski jako instytucja totalna. Przegląd krytyczny głównych stanowisk badawczych*, „Uniwersytet Szczeciński. Rozprawy i studia” 1992, nr (CXCI) 119, s. 8.

³¹ Ibidem, s. 11.

³² Ibidem, s. 12.

wymieniając: potrzebę wolności, własnej autonomii (*secure privacy*), doznawania bodźców zmysłowych, stosunków heteroseksualnych, poczucia bezpieczeństwa³³. Nie ma też możliwości ucieczki od niechcianych kontaktów społecznych – stąd próby możliwie bezkonfliktowego ułożenia stosunków wśród załogi jak również rekompensowania, w miarę możliwości, niezrealizowanych potrzeb. Więzi z towarzyszymi budują się podczas wspólnej pracy, ale także w kubryku³⁴, gdzie w nielicznych wolnych chwilach gra się na instrumentach, śpiewa o tęsknocie za lądem, snuje morskie opowieści... Przy ładnej pogodzie za zgodą kapitana można zatańczyć na pokładzie matelota³⁵. Są też specjalne ceremonie jak picie „krwi Nelsona”³⁷, spłacanie „zdechłego konia”³⁶ czy zabawy przy okazji otwierania pierwszej beczki solonego mięsa. To smutna chwila dla załogi – oznaczała koniec świeżej żywności. W przypiływie czarnego humoru tańczono więc wokół otwieranej przez kuka beczki, śpiewając „modlitwę przed jedzeniem” (*The Sailor’s Grace*) i kpiąc z „solonego konia” – bo choć to niby wieprzowina, mięso sprzedawane na statki było nieraz wątpliwej jakości i pochodzenia³⁸.

Ważnym wyznacznikiem IT jest według Goffmana podział na nadzorców i wykonawców zadania - tak jaskrawo widoczny na dawnych żaglowcach. Nadzorcy koordynowali wykonanie pracy, mobilizowali lub zmuszali załogę do wysiłku, aby osiągnąć wyznaczony cel. Przy czym rotacje między tymi dwoma grupami i możliwości awansu szeregowego marynarza były niewielkie, właściwie żadne, gdyż „ludzie z rufy” wywodziли się długo wyłącznie z arystokracji.

Jeśli chodzi o oddzielenie IT od reszty społeczeństwa, statek morski ma po temu doskonale warunki: nie można „wysiąść” zeń na środku oceanu, a na wypadek, gdyby ktoś próbował „zjechać po desce” niedaleko brzegu i udając trupa – zbiec, zwłoki obciąża się i zaszywa w płócienny worek, ostatni ścieg prowadząc... przez nos denata. W sferze symbolicznej natomiast świat IT statku morskiego jest tak rozbieżny ze światem zewnętrznym, że marynarze doskonale odnajdujący się na morzu, mają spore problemy z „nawigacją społeczną” na lądzie. Nolan twierdzi, że to skutek długotrwałego wpływu IT na ich osobowość. To na morzu czują się jak w domu, tam nauczyli się żyć i choć w czasie rejsów tęsknią za domem, długo nie usiedzą w rodzinnym zaciszu³⁹.

³³ Ibidem, s. 55–56.

³⁴ Kubryk to pomieszczenie mieszkalne załogi – tam spożywa się posiłki, śpi i odpoczywa. Oficerowie dysponują osobnymi kajutami w rufowej części statku.

³⁵ Matelot to tradycyjny taniec żeglarski, którego figury wykonywane przy dźwiękach skrzypiec, flażoletu czy koncertyny nawiązują do prac pokładowych. Tańczono go w grupie lub parami.

³⁶ Zwyczajowa nazwa grogu.

³⁷ Przed wyruszeniem marynarz otrzymywał zaliczkę na wyposażenie na rejs – z reguły przepuszczał ją na lądzie, a pierwszy miesiąc pracował „na zdechłego konia”, spłacając dług. W czasie ceremonii – po odprawieniu mnóstwa rytuałów i odśpiewaniu stosownych pieśni – kukłę konia podwieszano na rei i wyrzucano do morza.

³⁸ M. Siurawski, op.cit., s. 152–153.

³⁹ L. Janiszewski, op.cit., s. 65–66.

Vilhelm Aubert zauważa z kolei jak silna jest ich identyfikacja z zawodem, ze środowiskiem społecznym na statku. Pisze: „Bycie marynarzem jest bardziej istotną cechą osoby niż członkostwa, które wyznacza normalnie zawód. Określenie kogoś jako marynarza jest bardziej głębokie (...) niż określenie kogoś jako wykonawcę jakiegoś rodzaju pracy”⁴⁰. Zapewne nie pozostaje to bez wpływu na chęć kultywowania morskich zwyczajów czy przestrzegania przesądów.

4. Pieśni żeglarskie

W opisanych już morskich warunkach przesady, pieśni i zwyczaje pełnią jeszcze jedną ważną funkcję – są swoistym „wentylem bezpieczeństwa”. Spostrzeżenia, które Edward Evan Evans-Pritchard formułuje o magii plemiennej, odnoszą się poniekąd do sytuacji na żaglowcu:

„Wierzenia, które naiwni Europejczycy uważają za grube przesady, nie są wcale dziwnymi i bezużytecznymi naroślami, jakimiś aberracjami ludzkiego ducha. Przeciwnie, pojawiają się jako wskaźniki społecznych konfliktów i napięć (...) Wiążą się z tarciami pomiędzy ludźmi, ale także jako konstrukcja, w której ramach napięcia i wrogości mogą być zredukowane, skoro istnieją przepisane sposoby naprawy zakłóconych więzi społecznych”⁴¹.

Wspominałam już o szancie rozumianej jako „protest song” – według niepisanego zwyczaju tylko w pieśni marynarz mógł ponarzekać swą dolę. Zwłaszcza w ostatni dzień rejsu, gdy klar⁴² na pokładzie, wypłata w kieszeni, a dobytek spakowany w marynarskiej skrzyni, przychodził czas na „Leave her, Johnny!” Tu szantymen mógł pozwolić sobie na improwizację, przekląć koszmarny rejs, dziurawą krypę, okrutnych oficerów. Załoga zaś odpowiadała w refrenach na kpiny szantymena uśmiechając się ukradkiem i wyczekując rozkoszy portu.

Instytucja szantymena ma duże znaczenie w świecie masztów i żagli. To nie tylko pokładowy „zapiewajło”: jego mocny zaśpiew zagrzewał do pracy, nadawał jej rytm, jednoczył załogę we wspólnym wysiłku. Było to zajęcie w dużym stopniu specjalistyczne – szantymen, traktowany podobnie jak bosman, cieśla czy żaglomistrz, otrzymywał wyższe wynagrodzenie i nie pracował tak ciężko jak reszta załogi. Był doświadczonym marynarzem: musiał wiedzieć – od razu i na pewno – co obłożyć, co poluzować i co przy czym zaśpiewać. Aby dobrze wykonywać swoje zadania, powinien nie tylko dysponować silnym głosem (by być słyszalnym nawet w sztormie), lecz także cieszyć się szacunkiem załogi oraz uznaniem tych ze „świętej rufy” – i umieć to uznanie wykorzystać. Nieraz przy pracy na bezanmaszcie⁴³ intonował „Whisky, Johnny!” w nadziei, że

⁴⁰ Ibidem, s. 52.

⁴¹ G. Jahoda, op.cit., s. 144.

⁴² W żargonie żeglarzy – porządek na pokładzie.

⁴³ Bezanmaszt to ten znajdujący się na rufie statku – szeregowi marynarze pojawiali się w tej części okrętu tylko wezwani do pracy.

kapitan usłyszy i po skończonej robocie wachta dostanie dodatkową porcję grogu⁴⁴. Współcześnie już nie śpiewa się przy pracy i jeśli zdarzyło się nam na „Zawiszy Czarnym” zaintonować szantę przy stawianiu żagli, to raczej dla zabawy czy z sentymentu. Szanty przeniosły się na łód – w tawernach i na festiwalach (w Polsce mamy ich kilkadziesiąt rocznie!) można posłuchać o dawnych zwyczajach przy akompaniamencie tradycyjnych instrumentów. Pieśni nadal integrują żeglarzy, choć na pewno w innym sensie niż to miało miejsce w przeszłości.

Obecnie pływa się raczej dla przyjemności niż dla zarobku. Niedzielni żeglarze to na co dzień stateczni bankierzy, prawnicy, dziennikarze, gdyż żeglarstwo to stosunkowo droga rozrywka. Nieraz widziałam, jak w letni weekend zrzucają garnitury, by przedzierzgnąć się w rubasznych jegomościów popijających whisky na swych jachtach. Przedtem jednak chrzczą je butelką szampana nieświadomi, że nawiązują do krwi ofiar składanych niegdyś bogom przy wodowaniu jachtu⁴⁵. Na wszelki wypadek wkładają pod piętę masztu monetę na szczęście, toasty piją na siedząco, a na wodzie pierwszy kieliszek wylewają – dla Neptuna. Nie zdarza się też, by żeglarz nieopatrznie uderzył w dzwon w tawernie, chyba że potem – dla udobruchania Władcy Mórz – postawi wszystkim kolejkę. Widziałam delikwenta, który zapożyczał się na piwo dla 40 osób załogi „Zawiszy”, bo kapitan stwierdził śmiertelnie poważnie, że po takim nietakcie nie weźmie go na pokład, póki ten nie dopełni zwyczaju. Wcześniej – nie zważając na finansowe nawet konsekwencje – nasz kapitan zapowiedział, że jeśli nie wypuszczą nas w morze w czwartek z powodu sztormu, to odwołuje rejs, gdyż od soboty nie zdążymy zrobić zaplanowanej trasy, a w piątek wychodził nie będzie, bo to przynosi pecha. Przedziwne zachowanie w XXI wieku?... Niekoniecznie.

Nie zapominajmy, że przestrzeganie współcześnie przesądów żeglarskich może być podyktowane nie tylko sentymentem, szacunkiem dla tradycji czy rzeczywistą wiarą w zabobony, lecz także zwykłym konformizmem. Jednostka nie chce być wyśmiana czy odrzucona przez grupę, do której pragnie należeć, a zdarza się, że grupa wyciąga negatywne wnioski co do charakteru osoby, która się z nią nie zgadza⁴⁶. Komunikacja i działanie opiera się na znaczeniach, jakie przypisuje się elementom rzeczywistości. Znaczenia te są interpretowane i negocjowane w interakcjach – choć niedowolnie. Ośrodkiem i medium komunikacji są symbole wraz z przypisanymi im znaczeniami⁴⁷. Aby być w danej grupie zrozumianym, cenionym czy po prostu mile widzianym, należy te symbole poznać i pojąć znaczenia, jakie nadają im ludzie. Inaczej komunikacja, interakcje nie będą przebiegały płynnie – jeśli w ogóle będą możliwe.

⁴⁴ M. Siurawski, op.cit., s. 106–109.

⁴⁵ J. Podgórska, op.cit., s. 81.

⁴⁶ E. Aronson, *Człowiek istota społeczna*, Warszawa 2000, s. 355.

⁴⁷ J. Tittenbrun, *Znaczenie, działanie, społeczeństwo (O symbolicznym inetrakcjonizmie Herberta Blumera)*, „Studia Socjologiczne” 1982, nr 1–2, s. 96.

5. Zakończenie

Należałoby oczekiwać, iż wraz z postępem technologicznym racjonalne doświadczenie zwycięży z przesadami. Czy w takim razie są one skazane na niepamięć? Nie sędzę – zabobony rodzą się w głowach laików, zaś wobec rozwoju wiedzy, coraz większego skomplikowania świata społecznego, osiągnięć nauki czy powstawania abstrakcyjnych systemów eksperckich opisywanych między innymi przez Anthony'ego Giddensa, wszyscyśmy stali się laikami, tylko każdy w innej dziedzinie. Jesteśmy zdani na siebie nawzajem, gdyż nie ma już ludzi, którzy znają się na wszystkim. Rodzą się nowe formy zaufania i... nowe przesady – bardzo przydatne w sytuacji nieprzejrzystości i skomplikowania globalnej wioski. Podejmując jakiegokolwiek działanie musimy wziąć pod uwagę niezliczone ilości czynników – a zwyczajnie nie jesteśmy w stanie tego dokonać⁴⁸. Potrzebujemy prostych schematów działania – tę rolę mogą pełnić stereotypy, rytuały codziennych zachowań czy właśnie przesady, które „nie są zjawiskiem dziwacznym i nienormalnym, lecz są w rzeczywistości silnie związane z naszymi podstawowymi sposobami myślenia, odczuwania i ogólnie reagowania na otoczenie”⁴⁹. Tak więc „Panu Bogu świeczkę, a diabłu ogarek” – chętnie korzystamy z osiągnięć nauki, ale podkova nad drzwiami nie zaszkodzi nawet Einsteinowi, czerwona wstążeczka odegna urok, a łóżko najlepiej ustawić tak, by nie dało się z niego wstać lewą nogą.

Podobne mechanizmy, choć na mniejszą skalę, odnajdujemy na dawnych żaglowcach, gdzie w sytuacji nieustannego zagrożenia, braku wpływu na bieg wydarzeń oraz mnogości bodźców właściwie nie do ogarnięcia dla zwykłego marynarza, rodziły się zabobonne wierzenia, przesady, utrwały się oparte na nich zwyczaje, powstawały pieśni.

„Ludzie od masztów i żagli” należą już do przeszłości – ich kulturę pielęgnują współcześni żeglarze, którzy pływając na laminatowych konstrukcjach wyposażonych w samoster, z łezką w oku wspominają czasy, gdy „statki były z drewna, a ludzie z żelaza”.

⁴⁸ J. H. Turner, *Struktura teorii socjologicznej*. Wydanie nowe, Warszawa 2004, s. 571–584.

⁴⁹ G. Jahoda, *op.cit.*, s. 213.

LITERATURA:

- Aronson E., *Człowiek istota społeczna*, Warszawa 2000.
- Czyżewski M., *Komentarz do książki E. Goffmana „Forms of Takl”*, „Studia Socjologiczne” 1983, nr 2.
- Dobieszewski J., *Przesądy, uprzedzenia, stereotypy – kilka refleksji o pojęciach* (maszynopis).
- Encyklopedia żeglarstwa*, J. Czajewski (red.), Warszawa 1996.
- Fish S., *Zwykłe okoliczności, język dosłowny, bezpośrednie akty mowy, to, co normalne, potoczne, oczywiste, zrozumiałe samo przez się i inne szczególne przypadki* (maszynopis).
- Hałas E., *Symboliczny interakcjonizm – wielość orientacji a podstawy jedności perspektywy*, „Studia Socjologiczne” 1981, nr 4.
- Jahoda G., *Psychologia przesądu*, Warszawa 1971.
- Janiszewski L., *Statek morski jako instytucja totalna. Przegląd krytyczny głównych stanowisk badawczych*, „Uniwersytet Szczeciński. Rozprawy i studia” 1992, nr (CXCIII) 119.
- Jaworska K., *Przesądy i ich społeczne skutki w środowisku żeglarskim*, praca dyplomowa napisana pod kierunkiem dr. Eugeniusza Stefańskiego, Poznań 2003.
- Koczorowski E., Koziarski J., Pluta R., *Ceremoniał morski i etykieta jachtowa*, Warszawa 1996.
- Koczorowski E., *Ludzie od masztów i żagli*, Gdańsk 1986.
- Olechnicki K., Załęcki P., *Słownik socjologiczny*, Toruń 1999.
- Podgórska J., *Magia codziennego użytku*, „Polityka” 2001, nr 43 (2321).
- Siurawski M., *Szanty i szantymeni. Pieśni i ludzie z wielkich żagłowców*, Szczecin 1990.
- Strukowska D., *Przesądy na trzecie tysiąclecie*, Wrocław 2000.
- Szaniawski K., *Przedmowa* [w:] G. Jahoda, *Psychologia przesądu*, Warszawa 1971.
- Śpiewnik Żeglarski*, K. Bobrowicz, T. Melon, M. Puchalska (red.), Kraków 2001.
- Tittenbrun J., *Znaczenie, działanie, społeczeństwo (O symbolicznym inetrakcjonizmie Herberta Blumera)*, „Studia Socjologiczne” 1982, nr 1–2.
- Turner J. H., *Struktura teorii socjologicznej. Wydanie nowe*, Warszawa 2004.

Marta Krasuska-Betiuk

BADANIA KULTURY LITERACKIEJ MŁODZIEŻY STUDIUJĄCEJ – PROPOZYCJA TEORETYCZNO-METODOLOGICZNA

1. Teoretyczne przesłanki do podejmowania badań kultury literackiej młodzieży studiującej

Pedagogika szkoły wyższej jest nauką o wychowywaniu, kształceniu i samokształtowaniu młodzieży szkół wyższych. Inspiracją dla rozwoju tej dyscypliny oraz jej teoretycznej wiedzy i modeli działań praktycznych mogą być badania z pogranicza pedagogiki i socjologii kultury jako nauki pomocniczej. Interesującym polem obserwacji badawczej okazać się może kultura literacka młodzieży studiującej. Prowadzone w połowie lat siedemdziesiątych i w latach osiemdziesiątych badania¹ potwierdzały tezę, iż w środowisku akademickim funkcjonował i utrwalony był model „człowieka kulturalnego” („obcującego ze sztuką”), w którym wysoką rangę przypisywano posiadaniu określonego zasobu doświadczeń kulturalnych, sama zaś kultura była wartością akceptowaną (uznawaną). Wobec powyższego zasadne wydaje się postawienie pytań o to: Jak obecnie ów model „człowieka kulturalnego” jest realizowany? Czy także dzisiaj kultura stanowi wartość odczuwaną? Jakie treści wypełniają kontakty kulturalne studentów oraz z jakich poziomów kultury owe treści się wywodzą? Odpowiedzi na nie można szukać poprzez inicjowanie badań kontaktów studentów z wybranymi dziedzinami kultury symbolicznej, m.in. poprzez badania kultury literackiej, która jest ważnym wyznacznikiem ogólnej kultury społecznej i indywidualnej, zaś w jej rozwijaniu dostrzega się możliwość wzbogacania osobowości człowieka. Literatura i jej różnorodne konteksty stanowią specyficzny środek masowego komunikowania, który stwarza

¹ M.in. publikacje K. Gonet-Jasińskiej, *Udział studentów w odbiorze kultury*, „Studia Socjologiczne” 1971, nr 74; E. Wnuk-Lipińskiej, *Uczestnictwo studentów w kulturze*, Warszawa 1981.

możliwość zaspokajania potrzeb odbiorców o różnych zainteresowaniach, gustach i poziomach kompetencji kulturowych.

Pełnienie roli „człowieka kulturalnego” związane jest w świadomości potocznej z posiadaniem minimum wiedzy o zdarzeniach, postaciach, dziełach, ideach, wartościach tworzących kanon kulturowy². W odniesieniu do literatury będzie to znajomość zdarzeń, postaci, dzieł literackich uznanych w powszechnej opinii za szczególnie ważne, za swego rodzaju miejsca pamięci zbiorowej, skrywające istotne dla grupy wartości. „Nasza pamięć zbiorowa, nasze uniwersum utrwalone w literaturze i historii, tworzą wspólny horyzont oczekiwań, z którego pomocą odnajdujemy się i rozpoznajemy, a więc porozumiewamy w sposób bliższy i ściślejszy jako posiadacze odziedziczonego domu duchowego”³.

Studia wyższe zamykają wieloletni cykl kształcenia, stąd też mogą stanowić odpowiedni moment do diagnozowania osiągnięć z zakresu edukacji kulturowo-literackiej absolwentów różnego typu szkół średnich. Diagnoza taka ma miejsce zaraz po maturze, gdyż język polski, jako przedmiot wielokierunkowy, często pozostaje przedmiotem egzaminacyjnym dla kandydatów na niektóre kierunki humanistyczne: np. psychologię, socjologię, pedagogikę. Cennym materiałem badawczym okazać się mogą analizy wyników tychże egzaminów. W szkole wprowadzenie w świat kultury odbywało się głównie poprzez kontakt z dziełami literackimi, ponieważ to one stanowiły większą część materiału nauczania. Zgodnie z założeniami podstawy programowej, znajomość obowiązującego kanonu utworów literackich umożliwić ma: „identyfikację młodego pokolenia z tradycją kulturową narodu i innych społeczeństw”⁴ natomiast otwarcie ku kulturze współczesnej nastąpić powinno poprzez konteksty interpretacyjne zarówno z kręgu druku (eseistyka, krytyka literacka) jak i za pośrednictwem innych przekazów kultury (np. wystawy muzealne, telewizyjne programy o kulturze i sztuce, adaptacje teatralne i filmowe utworów literackich, programy radiowe). Czy tak jest w rzeczywistości?

Interesującym i zarazem trudnym metodologicznie zadaniem jest poznanie opinii studentów na temat możliwości wzbogacania własnej osobowości poprzez kontakt z kulturą symboliczną i jej dziedziną – literaturą oraz odkrycie, w które obszary życia ludzi młodych literatura ingeruje. Czy wypowiedziane na kartach dzieł literackich prawdy o człowieku i utrwalone w nich wartości przemawiają do wyobraźni człowieka młodego? Czas studiów to okres doniosłych przemian w osobowości jednostki – poszukiwanie tożsamości własnej staje się coraz bardziej świadome, poparte refleksją i częściej werbalizowane. Młodzież stawia sobie z większą intensywnością pytania

² Por. A. Szpociński, *Kanon narodowy, kanon kulturowy, kultura artystyczna* [w:] *Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe*, Warszawa 1989.

³ J. Prokop, *Kanon literacki i pamięć zbiorowa*, „Arcana” 1995, nr 5.

⁴ *Ibidem*.

dotyczące sensu własnego istnienia i sensu istnienia ludzkiego życia w ogóle⁵. Precyzowaniu własnych planów i aspiracji towarzyszy wzrost znaczenia wzorów osobowych oraz wysoki poziom aktywności samowychowawczej. Pomocna w jej realizacji jest także kultura oznaczająca jakiś sposób bycia w świecie, który ma swoje cele i ideały leżące poza sferą płaskich pożytków i zwykłego przystosowania. Kulturowy świat wartości nieinstrumentalnych, autotelicznych daje radość przeżyć, wzruszeń, radość poznania, stanowi układ odniesienia i weryfikuje wiele wyborów i poczynań człowieka.

Ważnym powodem zainteresowania się zagadnieniem kultury literackiej studentów jest brak aktualnych badań na ten temat. Wprawdzie w różnych ośrodkach naukowych w Polsce prowadzono analizy wybranych aspektów kultury literackiej, np. czytelnictwa osób dorosłych, młodzieży i dzieci⁶, problemów odbioru i odbiorcy⁷, ale jedyne jak dotąd, kompleksowe badania kultury literackiej studentów przeprowadził Marian Sinica w latach 1983–1984, w ówczesnej WSP (dziś Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Zielonogórskiego)⁸. Wobec powyższego warto dzisiaj podjąć próby opisanie tego, jak kultura literacka studentów różni się od kultury ogółu społeczeństwa, czy studencki sposób obcowania z literaturą jest specyficzny i jak bardzo odmienny od kontaktów literackich innych grup społecznych.

Podjmując badania ważnej dziedziny kultury symbolicznej, w której uczestniczy młodzież akademicka, można będzie określić, w jaki sposób uczelnia wypełnia jedną ze swoich podstawowych funkcji – funkcję kulturotwórczą. Stałą powinnością szkolnictwa wyższego jest między innymi przekaz dorobku kultury, tradycji, nauki, utrwalanie wartości kulturowych, tworzenie nowych idei i wartości oraz przygotowanie studentów dla kultury. Uczelnia wyższa jest środowiskiem zdolnym wpływać na dynamikę przekształceń osobowościowych młodzieży studiującej także poprzez edukację kulturalną⁹. Nie wiadomo, na ile realizacja zadań akademickiej edukacji kulturalnej jest spójna z autentycznymi potrzebami młodzieży studiującej, czy praktyka kształcenia kulturalnego mającego miejsce na uczelni odpowiada w pełni oczekiwaniom studentów.

⁵ I. Obuchowska, *Okres dorastania*, Warszawa 1983.

⁶ Instytut Książki i Czytelnictwa Biblioteki Narodowej (m.in. K. Wolff, G. Straus), Wydział Bibliotekoznawstwa i Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego (A. Przeclawska).

⁷ Na wydziałach: Polonistyki UW (m.in. S. Siekierski), Socjologii w Łodzi (m.in. S. Sułkowski), Filologii Polskiej Akademii Pedagogicznej w Krakowie (m.in. Z. Uryga).

⁸ M. Sinica, *Kultura literacka absolwentów szkół średnich*, Zielona Góra 1987. Autor badał poziom i typ kultury literackiej między innymi wśród 350-osobowej grupy studentów tej uczelni.

⁹ K. Jaskot, *Świadomość indywidualnego rozwoju studentów w trakcie studiów*, Szczecin 1994.

2. Kultura literacka człowieka – ustalenia terminologiczne i operacjonalizacja pojęć na użytek badań

Kompleksowy charakter celu badań, jakim jest stan kultury literackiej studentów uczelni wyższych, wymaga również całościowego ujęcia wielowątkowego problemu i uwzględnienia wielu aspektów tego złożonego zjawiska. Jako przedmiot badań naukowych kultura literacka rozpatrywana jest w dwóch wymiarach: społecznym i jednostkowym¹⁰.

W znaczeniu pierwszym (szerszym) kultura literacka obejmuje całość historycznego dorobku literackiego (narodu, środowiska) oraz wszystkie istniejące w danym czasie instytucje życia literackiego, poziom ich działalności, stan czytelnictwa. W tym ujęciu kulturę literacką opisuje się jako proces komunikacji literackiej w danej zbiorowości lub jako „charakterystyczny dla danej grupy społecznej, epoki lub kręgu kulturalnego zespół przeświadczeń dotyczących literatury, jej istoty, wyznaczników i podziałów”¹¹.

Twórcy teorii literatury kulturę literacką postrzegają jako „panujące w pewnym środowisku gusty, opinie na temat wartości literackich, świadomość rozróżnień gatunkowych, zainteresowanie problemami estetycznymi, określony stosunek do norm językowych i do tradycji oraz sposób rozumienia zadań literatury i roli twórcy”¹².

W znaczeniu węższym – subiektywnym, psychologicznym – kultura literacka jest traktowana jako składnik osobowości ukształtowany pod wpływem różnych czynników, w toku obcowania człowieka z dziełami literackimi¹³. Kiedy mówi się, że kultura jest w nas, w człowieku – to bierze się pod uwagę subiektywną płaszczyznę istnienia kultury. „W ocenie owej ogólnej kultury człowieka, czy też bardziej szczegółowo rozpatrywanej jako kultury literackiej, kultury muzycznej, kultury matematycznej czy pedagogicznej bierzemy pod uwagę następujące elementy: wiedza z danej dziedziny, kompetencje, ogół upodobań, gust, emanacja kultury poprzez postawę człowieka”¹⁴.

E. Wnuk-Lipińska w swoich badaniach uczestnictwa studentów w kulturze przyjęła założenie, że o wysokiej kulturze literackiej świadczą: częste czytanie książek, posiadanie własnego księgozbioru, umiejętność oceny wartości poznawczej książki, czytanie cennych pozycji, a także znajomość utworów pisarzy zaliczanych do kanonu literatury szkoły średniej¹⁵.

¹⁰ Por. S. Sierotwiński, *Słownik terminów literackich*, Wrocław 1970, s. 160; J. Gajda, *Antropologia kulturowa*, cz. I: *Wprowadzenie do wiedzy o kulturze*, Toruń 2003.

¹¹ Por.: H. Dziechcińska, *Kultura literacka w Polsce w XVI i XVII w.*, Warszawa 1994; S. Żółkiewski, *Główne tendencje rozwoju polskiej kultury literackiej 1918–1939*, Warszawa 1974; idem, *Kultura, socjologia, semiotyka literacka*, Warszawa 1974.

¹² M. Głowiński, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński, *Zarys teorii literatury*, Warszawa 1991, s. 480.

¹³ Por. J. Andrzejewska, *Bibliotekarstwo szkolne*, Warszawa 1996, s. 25.

¹⁴ J. Gajda, *Antropologia kulturowa*, op.cit., s. 22–23.

¹⁵ E. Wnuk-Lipińska, op.cit.

J. Gajda stwierdza, iż o kulturze literackiej człowieka stanowią zintegrowane wszystkie komponenty: predyspozycje, wiedza, gust i kompetencje literackie, które emanują przez czytelnika, czynią go bogatszym, pomnażają świat jego doświadczeń, rozszerzają zakres wrażeń, odkrywają niezbrane dziedziny¹⁶. Do kultury literackiej człowieka zalicza ponadto dyspozycje wrodzone i nabyte, takie jak żywa wyobraźnia twórcza i odtwórcza, która może być rozwijana przez działalność artystyczną typu ekspresyjnego.

Mówienie o kulturze literackiej jako o pewnego rodzaju wyposażeniu wewnętrznym, które powstaje w człowieku w wyniku przyswajania dóbr, wartości, treści z określonej dziedziny, jest bliskie bardziej potocznemu rozumieniu samego zjawiska „kultury”, które oznacza mentalność, społecznie ukształtowanie, sposoby zachowań. W użyciu potocznym wyznacznikiem kultury jest stopień wtajemniczenia w pewną dziedzinę kultury (np. sztukę) przez jej poznanie i osobiste z nią obcowanie wzbogacone często sprawnością twórczą¹⁷.

Wspólnymi elementami konstytutywnymi przywołanych wcześniej definicji kultury literackiej są: WIEDZA, GUST, KOMPETENCJA LITERACKA. Tworzą one system orientacyjny umożliwiający publiczności literackiej efektywne porozumiewanie się poprzez dzieła¹⁸. Trudność stanowi dla socjologa literatury przełożenie elementów konstytutywnych kultury literackiej na język operacji obserwacyjno-pomiarowych stosowanych w empirycznych analizach. Musi on przede wszystkim uściślić zakres znaczeniowy pojęć kluczowych: kompetencja i wiedza, albowiem kompetencję literacką definiuje się jako „kwalifikację do odczytywania rozmaitych poziomów zorganizowania utworu”¹⁹, może być ona badana niejako sama w sobie, jest wówczas „w miarę trwałym potencjałem intelektualnym, wyobrażeniowym i emocjonalnym czytelnika”²⁰. W badaniach czytelnictwa kompetencje są pojęciem nadrzędnym wobec wiedzy²¹. Wielu socjologów kultury jest przekonanych, że kompetencje w istocie rzeczy winny być rozumiane jako pewnego typu zdolności do intuicyjnego rozumienia kulturowego sensu zjawiska, uchwycenia jego istoty, a nawet utożsamienia się z twórcą danego kulturowego wytworu. Zdolność ta ma przy tym łączyć w sobie elementy dające się określić na gruncie nauk humanistycznych (wiedza nabyta, niekoniecznie uświadamiana sobie w procesie recepcji danego zjawiska kulturowego, odbioru jego komuni-

¹⁶ J. Gajda, *Antropologia kulturowa...*, op.cit.

¹⁷ Por. H. Starzec, *Kultura literacka – wychowanie literackie*, Warszawa 1981, s. 22.

¹⁸ Taką definicję zaproponował J. Sławiński.

¹⁹ M. Czerwiński, *System książki*, Warszawa 1976.

²⁰ B. Sułkowski, *O osobliwościach uprawiania socjologii literatury*, „Przegląd Socjologiczny” 1999, nr XXXX.

²¹ Jeżeli przez kompetencje czytelnicze będzie się rozumieć poziom wiedzy historycznej i historycznoliterackiej, horyzont oczekiwań, preferencje czytelnicze, zakres znajomości dzieł literackich to okazuje się, że „milcząca większość” obcuująca z literaturą niezawodowo, kompetencje literackie ma bardzo skromne – pisze S. Siekierski w książce *Czytania Polaków w XX wieku*, Warszawa 2000, s. 9.

katu) oraz elementy opisywalne na gruncie nauk przyrodniczych, np. psychologii eksperymentalnej (wrażliwość emocjonalna, słuchowa, wzrokowa czy umiejętność wczuwania się w cudze intencje i przekonania)²².

Dla potrzeb badań przyjąć zatem trzeba, że:

Kompetencje literackie są rodzajem kompetencji kulturowych i oznaczają trwałe dyspozycje jednostki, na które składają się wiedza teoretycznoliteracka i umiejętności (zdolności) recepcyjno-interpretacyjno-ekspresyjne, umożliwiające jednostce wszechstronny kontakt z treściami literackimi. Są to, inaczej mówiąc, posiadane przez jednostkę możliwości rozumiane jako zintegrowany zespół predyspozycji do obcowania z literaturą, jej odbierania i tworzenia.

Wiedza teoretycznoliteracka będzie stanowiła tzw. KOMPETENCJĘ TEORETYCZNĄ (potencjalną), a umiejętności KOMPETENCJĘ PRAKTYCZną (realizacyjną).

Kompetencję teoretyczną wyznaczają:

- znajomość przekazów uznanych za wzorcowe tj. utworów kanonicznych;
- znajomość twórców i ich dzieł;
- znajomość podstawowych kategorii teoretycznoliterackich, rodzaj, gatunek, konwencja, styl, bohater);
- znajomość bogactwa literackiej tradycji i współczesnych dokonań twórczych.

Kompetencję realizacyjną określać będą te umiejętności, które pozwalają na zastosowanie zdobytego doświadczenia literackiego w recepcji konkretnych utworów:

- rozumienie i sposoby wyjaśniania zadomowionych w kulturze symboli;
- interpretacja²³ utworu poetyckiego rozumiana jako zdolność dostrzegania ukrytych w nim sensów;
- interpretacja utworu prozatorskiego rozumiana jako umiejętność dostrzegania obecnych w nim wartości.

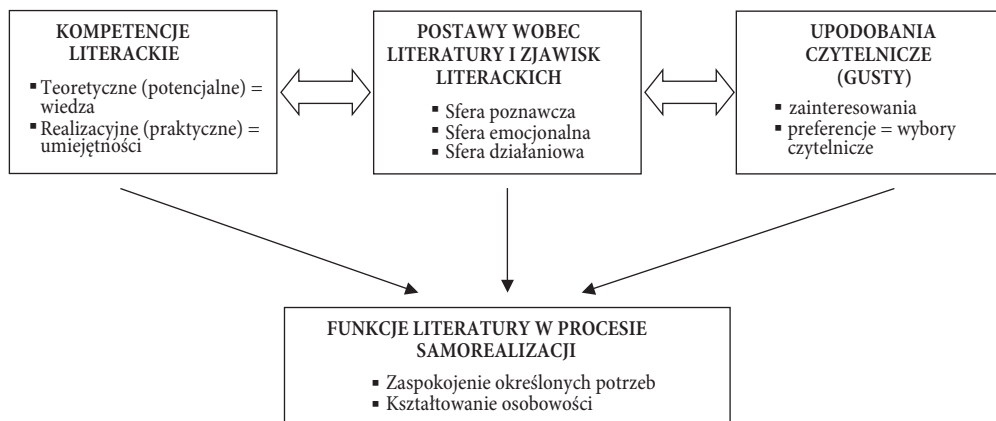
Wiedza, gust, kompetencja literacka tworzą system orientacyjny umożliwiający publiczności literackiej efektywne porozumiewanie się poprzez dzieła. Takie systemowe podejście do zjawisk literackich zaproponowane przez J. Sławińskiego pozwala dostrzec wzajemne związki między komponentami kultury literackiej, ich hierarchię i funkcje w systemie oraz immanentne mechanizmy kształtowania się tej kultury²⁴. Kompetencje literackie znajdują wyraz w określonych zachowaniach: decydują o postawach wobec literatury, wyborach i preferencjach lekturowych, gustach oraz zainteresowaniach. W wyniku zachowań kształtują się funkcje lektury w życiu człowieka, rodzaj przypisywanych jej wartości, możliwości zaspokojenia w kontakcie z dziełami różnorodnych potrzeb. Takie systemowe ujęcie kultury literackiej jednostki przedstawia schemat:

²² T. Kostyrko, *Kompetencje kulturowe – zakres terminu, obszar problematyki* [w:] *Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe*, Warszawa 1989.

²³ Interpretacja w niniejszym ujęciu to (ustna lub pisemna) relacja z czytelnicznych wrażeń.

²⁴ Podobnie ujmuje kulturę czytelniczną ucznia J. Andrzejewska, *Bibliotekarstwo szkolne*, op.cit.

RYSUNEK 1. KULTURA LITERACKA JEDNOSTKI



Konstytutywne elementy kultury literackiej zostały przedstawione w taki sposób, by możliwie trafnie i wyczerpująco reprezentowały badane zagadnienia. Koncentrują się one wokół związku jednostki ze sztuką słowa. Literatura piękna jako dziedzina kultury symbolicznej ujmowana jest tu w relacji do osoby studenta – podmiotu badań²⁵.

Posługując się pojęciem literatury, badacz winien brać pod uwagę utwory piśmienne, które z komunikacyjnego punktu widzenia odróżniają się od nieliteratury następującymi cechami: niejednoznaczność i mały stopień dookreślenia (konkretności), wielofunkcyjność wypowiedzi literackich, metaforyka, czyli pośredniość znaczeń, a także fikcjonalny, więc nieinformacyjny charakter treści²⁶. Będzie to twórczość artystyczna dzieląca się ogólnie na poezję, prozę i dramaty. Komunikaty te nazywa się dziełami lub utworami literackimi. Pojęcie „beletrystyka” używane winno być w znaczeniu współczesnym jako ogół utworów narracyjno-fabularnych napisanych prozą (powieści, nowele, opowiadania, opowieści), w odróżnieniu od „literatury pięknej”. Kategorie takie stosowane są w pracach empirycznych na temat czytelnictwa i recepcji literatury.

3. Uszczegółowienie zakresu badań

Najważniejszym zadaniem dalszego etapu określania procedury badawczej jest ustalenie zakresu WIEDZY I UMIEJĘTNOŚCI, jakich należy wymagać od studentów kierunków filologicznych. Nie można ich bowiem traktować jak studentów polonistyki i wymagać filologicznych kwalifikacji czy literaturoznawstwa na poziomie akademickim. Najbardziej uprawnione wydaje się być oczekiwanie od studentów wie-

²⁵ Źródło: opracowanie własne w oparciu o *Kultura czytelnicza ucznia* wg J. Andrzejewskiej.

²⁶ J. Wojciechowski, *Badania nad czytelnictwem współczesnym: ujęcia i pominięcia*, „Przegląd Humanistyczny” 2003, nr 5, s. 5.

dzy i umiejętności, w które wyposażeni zostali poprzez szkolne kształcenie polonistyczne oraz samokształcenie literackie. Horyzont oczekiwań wyznaczają wówczas z jednej strony matura i egzamin wstępny z języka polskiego na uczelnię, z drugiej zaś – możliwość pełnienia w przyszłości różnych ról zawodowych, często nastawionych na kontakt z drugim człowiekiem (pedagog, psycholog, socjolog, prawnik), w którym szeroko rozumiane kompetencje polonistyczne będą istotne. Specjalnie powołany zespół nauczycieli akademickich formułuje zadania testowe na egzaminach wstępnych, biorąc pod uwagę osiągnięcia konieczne absolwenta szkoły średniej określone w podstawie programowej²⁷.

Oczekiwania w zakresie wiedzy i umiejętności studentów z dziedziny literatury odwoływać się mogą w głównej mierze do funkcjonującego w jej obszarze kanonu dzieł polskiej i światowej literatury oraz związanych z nimi zjawisk, które absolwent szkoły średniej miał możliwość poznać w trakcie nauki ma poziomie elementarnego nawet przygotowania do uczestnictwa w kulturze symbolicznej. Analiza stanu kompetencji literackich w odniesieniu do kanonu dzieł pozwala na wydobycie tych elementów wiedzy, które sprawiają największe trudności w uchwyceniu np. nadrzędnego sensu utworu. Być może pozwoli ona wskazać na konkretne niedostatki w merytorycznym przysposobieniu studentów do autentycznego uczestnictwa w kulturze. Uzyskane dane umożliwią zatem z jednej strony poznanie braków w standardowej kompetencji literackiej, z drugiej zaś umożliwią określenie wspólnoty komunikacyjnej środowiska akademickiego w ramach tzw. kultury wyższej. Wiąże się z tym niezwykle ważna kwestia zachowania narodowej tożsamości kulturowej i uczestnictwa w kulturze europejskiej i światowej, będącego płaszczyzną ponadczasowej integracji i porozumienia w tzw. dialogu kultur. Realnym zagrożeniem dla podejmowania takiego dialogu jest niemożność „pełnego” uczestnictwa w kulturze narodowej, nawet w zakresie, jaki wyznaczają dzieła reprezentujące tzw. kanon literatury polskiej, gdyż ich znajomość jest pomijana milczeniem we współczesnym świecie²⁸. W przypadku badań treści tzw. kanonicznych i umiejętności rozpoznawania tekstów reprezentatywnych dla polskiej, narodowej kultury literackiej, postępowanie badawcze musi przyjąć formę sprawdzianu wiedzy i umiejętności, aby można było stwierdzić, na ile elementy kanonu są obecne w doświadczeniu literackim studentów i w ich realnych zachowaniach. Można wysunąć pewne zastrzeżenia do takiej metody, ponieważ badacz w takiej sytuacji przyjmuje rolę egzaminatora, wobec którego student musi wywiązać się z podjętego zadania,

²⁷ Obejmują one m.in. wyjaśnianie i interpretowanie tekstów z lektury podstawowej, dostrzeganie ich związków z historią epoki, z tendencjami filozoficznymi i prądami artystycznymi, z tradycją literacką, wreszcie odnajdywanie w utworach znanych motywów, odczytywanie symboli i innych tropów literackich, a także śledzenie ich rozwoju w rozmaitych kontekstach.

²⁸ Sposoby czytania lektur obowiązkowych przez młodzież szkolną (licealną) badał i opisywał w latach 1994/95 m.in. S. Bortnowski, *Sytuacja lektury w dobie mass mediów [w:] Zjazd polonistów 1995, Zagadnienia edukacyjne*, Kraków 1995.

ale tylko w taki sposób można wiarygodnie określić, jak podstawowe treści kultury narodowej i światowej są przyswojone przez ogół studentów (np. dostrzeganie śladów trwania podstawowych źródeł kultury europejskiej: starożytności chrześcijańskiej i antycznej w dawnej i współczesnej kulturze).

Uzyskanie wglądu w indywidualną, erudycyjną wiedzę kulturową nie może jeszcze prowadzić do jednoznacznego określenia poziomu kultury literackiej danego studenta. W takiej postaci jest to wiedza abstrakcyjna. Konieczne jest (na ile będzie to możliwe) sprawdzenie „użytku”, jaki się z niej czyni w procesie odbioru komunikatów kultury, a więc określenie praktycznej, REALIZOWANEJ KOMPETENCJI LITERACKIEJ. Zadanie to będzie można zrealizować m.in. poprzez analizę odbioru określonych tekstów, to znaczy badanie umiejętności i sprawności recepcyjno-interpretacyjnych w dekodowaniu utworów prozatorskich i poetyckich. Materiał badawczy stanowić mogą tzw. świadectwa odbioru (pisemne wypracowania-eseje lub wypowiedzi ustne) na temat konkretnych utworów (np. recenzje najnowszej prozy) oraz relacje z odbioru tekstów poetyckich. Badania odbioru kierowanego dokonane mogą być przy pomocy sugestii (tzw. dyspozycji do interpretacji). Owe „świadectwa” pozwolą określić, na jakim poziomie student dokonuje interpretacji tekstów, jak wyjaśnia ich sens, czy odczytuje je dosłownie (literalnie), uogólniająco czy metaforycznie, czy odkrywa ukryte w nich treści filozoficzno-moralne, czy rozpoznaje określone wartości²⁹. Te transformacje tekstu, w których możliwe będą treściowe naddania lub redukcje, odsłonią aktualizowane przez studentów reguły interpretacji kulturowej (co odbiorca robi z tekstem). Ze względu na niefilologiczny charakter studiów respondentów należałoby rozpatrywać owe sposoby interpretacji raczej w ujęciu potocznym, a więc przyjąć, że są to sprawności recepcyjne, w wyniku których odbiorca uświadamia sobie wartości zawarte w dziele literackim, osiąga poczucie jego zrozumienia, a także przeżywa swoistą reakcję emocjonalną z nim związaną. Działania te bliższe będą kategorii: świadomość literacka studenta³⁰.

Dopełnieniem obrazu kompetencji realizacyjnej będzie także umiejętność interpretacji zadomowionych w naszej kulturze symboli, które autorzy badań świadomości

²⁹ Poziomy interpretacji: emocjonalna – stopień wrażliwości czytelnika na obecne w dziele literackim wartości (stosunek emocjonalny wyraża się w dostrzeganiu i ocenie walorów estetycznych i pozaestetycznych: etycznych, psychologicznych, moralnych); semantyczna – odczytanie zawartości treściowo-problemowej, rozpoznanie symboli, metafor i tropów; formalna – ocena strony językowo-stylistycznej utworu.

³⁰ Świadomością literacką określa się stan zrozumienia, rodzaj procesów psychicznych i zachowań w związku z literaturą, z których zdajemy sobie sprawę; to warunek pełnej orientacji w literackim komunikowaniu. Świadomość literacka wiąże się ze świadomością ogólnokulturową i razem z nią decyduje o przebiegu komunikacji literackiej, kształtuje się stopniowo, nie oznacza wyłącznie wiedzy o literaturze. Podstawą świadomości literackiej jest przede wszystkim percepcja dzieła literackiego – jego osobisty odbiór, przeżycie, zrozumienie. (A. Książek-Szczepek, *Świadomość literacka ucznia. Głosy dzieci i młodzieży u schyłku XX wieku*, Szczecin 1995).

kulturalnej społeczności polskiego nazwali „powszechnikami kulturalnymi”³¹. Wiele elementów kultury narodowej wchodzi w skład kanonu wiedzy kulturalnej, którego znajomość jest wymagana od każdego świadomego członka narodowej wspólnoty. Dotyczy to także uniwersaliów z dziedziny literatury (np. znajomości przedmiotów, zwrotów, postaci uosabiających pewne znaczenia, postawy i prawdy o charakterze ogólnym jak: Antygona, Don Kichot, Judym, Pan Cogito). Symbole są traktowane w różnych koncepcjach filozoficznych jako sposób poszukiwania i utrwalania sensu, stanowią istotny element środowiska wychowawczego, albowiem są nośnikiem sensu rozumianego jako wartość ponadczasowa.

Kolejnym poddanym obserwacji komponentem kultury literackiej studentów powinny być UPODOBANIA LITERACKIE (GUSTY) nazywane też w literaturze przedmiotu zamiłowaniem do przekazów określonego typu. Przejawem gustu literackiego są preferencje lekturowe, czyli dominujący wśród ogółu wyborów typ książek. Analiza wyborów dokonywanych spośród oferty wydawniczej i preferencje takich, a nie innych rodzajów książek, pozwalają wnioskować – pośrednio – także i o stosunku ich odbiorców do przekazywanych wartości. Analiza ta pozwoli ponadto wyróżnić typy uczestnictwa w kulturze literackiej, tzn. wskazać, czy studenci dokonują wymagającej selekcji czytanych książek według pewnych myśli przewodnich, czy poddają się przypadkowi albo też podążają za okazją do relaksu. Poznanie indywidualnych wyborów daje także możliwość stworzenia listy twórców i książek najczęściej czytanych oraz określenia rodzaju najpopularniejszych wśród studentów (najbardziej poczytnych) kategorii książek. Wybór książki do czytania podyktowany jest z reguły potrzebami i odpowiada zainteresowaniom, zwłaszcza w tzw. czytelnictwie niewymuszonym, spontanicznym. Zainteresowania czytelnicze³² to względnie stała skłonność do czytania określonego typu tekstów ze względu na ich tematykę, rodzaj, gatunek literacki, osobę pisarza, formę przekazu, epokę, ideologię itp. W procesie kształtowania się zainteresowań zaangażowana jest raczej intelektualna sfera psychiki, natomiast upodobania wiążą się dodatkowo z momentami emocjonalnymi i mają charakter bardziej trwały. Z samego założenia, upodobania są aktem akceptacji, natomiast zainteresowania przeważnie są wynikiem pozytywnego ustosunkowania się do danej treści – ale niekiedy mogą się w nich wyrażać pytania poznawcze stawiane pod adresem rzeczywistości, wywołane reakcją negatywną, odrzucającą³³. Oba zjawiska – zainteresowania i upodobania – sta-

³¹ Por. W. Pisarek, T. Goban-Klas, *Aktywność, preferencje i świadomość kulturalna społeczeństwa polskiego*, Kraków 1981, s. 8–9, „powszechnik kulturowy” to pewne uniwersum kulturowe, ta część dorobku kulturalnego, która jest szczególnie istotna dla konstituowania się świadomości narodowej i więzi narodowej, który – przynajmniej potencjalnie – powinien być wspólny wszystkim członkom danego narodu.

³² J. Andrzejewska, *Wzorzec kultury czytelniczej ucznia jako program edukacji czytelniczej* [w:] *Bibliotekarstwo szkolne*, op.cit., s. 27.

³³ A. Przeclawska, *Zróżnicowanie kulturalne młodzieży a problemy wychowania*, Warszawa 1976, s. 106.

nowią pewną ciągłość i nie zawsze w badaniach daje się je wyraźnie oddzielić, natomiast zamienne traktowanie tych terminów prowadzi do uproszczeń³⁴. Analiza preferencji i zainteresowań pozwoli odtworzyć profil czytelnictwa studentów w odniesieniu do piśmiennictwa literackiego, nienaukowego (literatura piękna, beletrystyka). Podejmując się analizy czytelnictwa badacz zakłada, że studenci są czytelnikami rzeczywistymi³⁵ i ta forma uczestnictwa w kulturze jest dla nich wartościową, jeśli nawet nie odczuwaną, to przynajmniej uznawaną³⁶.

Wybór określonej treści lektur będzie traktowany jako dowód dokonywanej selekcji i stosunku do otaczającego świata. W takich kategoriach można go rozpatrywać jako przejaw postaw³⁷. Opis przejawianych przez respondentów POSTAW, czyli stosunku młodzieży akademickiej do literatury i zjawisk literackich stanowić może cenne uzupełnienie stanu literackiej kultury studentów. Nie wszystkie elementy konstytuujące pojęcie postawy (poznawczy, emocjonalny, działaniowy) poddają się empirycznej obserwacji, dlatego nie sposób analizować szczegółowo każdego z nich, warto natomiast przyjrzeć się tym zachowaniom, których właściwa psychologiczno-kulturalna interpretacja jest stosunkowo niezawodna³⁸.

Stosunek poznawczy do literatury i zjawisk literackich wyrażać się będzie po pierwsze poziomem wiedzy literackiej (ustalonym na podstawie wyników uzyskanych przez studentów w testach egzaminacyjnych oraz na podstawie odpowiedzi na pytania kwestionariusza, ankiety o wiedzę), po drugie zaś stosunek ten wyrazi się zadeklarowanym w ankiecie dążeniem i gotowością do poszerzenia wiedzy o literaturze i współczesnym życiu literackim z różnych źródeł, np. czytaniem czasopism poświęconych literaturze, oglądaniem audycji TV, słuchaniem radiowych programów kulturalnych czy zainteresowaniem imprezami upowszechniającymi i popularyzującymi książki (targi książki, oferty wydawnicze).

Stosunek emocjonalny wyznaczać będą indywidualne przeżycia powstałe w wyniku zetknięcia z określonymi książkami. Jego wskaźnikiem będą po pierwsze – rozpatrywane wcześniej zainteresowania i upodobania lekturowe świadczące o dokonywanych przez studentów wyborach i sposobach reagowania na krąg wartości, z którymi się zetknęli; po drugie – sposób wartościowania przekazów literackich, ich ocena w kontekście zaspokajanych potrzeb oraz motywów sięgania po książkę.

³⁴ Ibidem.

³⁵ Określenie zaczerpnięte [z:] J. Andrzejewska, *Bibliotekarstwo szkolne*, op.cit.

³⁶ O wartości uznawanej i odczuwanej mówimy, gdy czytelnik jest przekonany o wartości lektury i odczuwa potrzebę czytania tekstów np. wysokoartystycznych (elitarnych), ponieważ wprowadza go to w krąg elity wykształconej, co jest powodem do satysfakcji, dumy.

³⁷ Por. A. Przeclawska, *Zróźnicowanie kulturalne...*, op.cit.

³⁸ Por. S. Nowak, *Pojęcia występujące w twierdzeniach, a wskaźniki zastosowane w badaniach* [w:] idem, *Metodologia badań społecznych*, Warszawa 1985.

Naukowe poznanie emocjonalnej strony oddziaływania literatury na osobowość człowieka należy do najtrudniejszych zadań w obrębie problemu recepcji treści dzieł. Przyczyną tego jest m.in. subiektywny charakter życia uczuciowego i brak skutecznych metod badań tzw. wpływu lektury na czytelnika. Dlatego też rozpatrywanie emocjonalnego stosunku studentów do literatury należy sprowadzić do pytania o subiektywną ocenę, wartościowanie książek. W tej sytuacji możliwe będzie poznanie kryteriów oceny dzieł stosowanych przez studentów czy poznanie wartości przypisywanych książkom.

Stosunek działaniowy wyrażać będą bezpośrednio obserwowane przejawy uczestnictwa w kulturze literackiej czy też różne formy jej rozwijania poprzez różnorodne formy kontaktu z literaturą, np. uczestnictwo w koncertach poezji śpiewanej, wieczorach poetyckich, małych formach teatralnych, wycieczkach do miejsc życia i twórczości pisarzy, czytanie czasopism literackich, a także własną twórczość, być może udokumentowaną wydaniem zbioru wierszy, napisaniem opowiadania dla dzieci lub scenariusza przedstawienia, filmu.

Ostatnim i najtrudniejszym metodologicznie problemem, w obrębie kultury literackiej, będzie stwierdzenie: JAKIE FUNKCJE PEŁNI KSIĄŻKA LITERACKA i literatura w ogóle w kształtowaniu osobowości studenta. W publikacjach naukowych z lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych³⁹ oraz w późniejszych badaniach czytelnictwa podejmowano próby ustalenia tzw. skuteczności lektury, czy wpływu treści przeczytanych książek na postępowanie i osobowość czytelnika. Autorzy tych prac stwierdzają, że rezultaty oddziaływania lektur są w dużej mierze uzależnione od ich obiektywnej treści oraz że w działaniach werbalnych, w większym stopniu niż motorycznych, przejawia się praktyczna skuteczność lektur. Werbalnymi skutkami lektur są: powtarzanie słów, zdań lub większych urywków przeczytanych tekstów w wypowiedziach własnych czytelnika – tzw. mowa sentencjonalna („złote myśli”, „skrzydlate słowa”, porównania, cytaty, przysłowia mające swe źródło w literaturze), naśladowanie stylu danego autora w mowie własnej, akceptowanie twierdzeń, punktu widzenia, poglądów danego autora – powoływanie się na niego w wypowiedziach dyskusyjnych, przeciwstawianie się twierdzeniom lub poglądom znanych autorów w przygodnych rozmowach, przemówieniach.

Trudnym zadaniem jest także stwierdzenie bezpośredniego związku między cechami osobowości a treścią przyswojonych lektur, ponieważ złożona struktura, jaką jest osobowość, kształtuje się pod wpływem kompleksowego oddziaływania podmiotów mających swe źródła w rodzinie, religii, szkole. Bogactwo treści lekturowych jest praktycznie niezmiernie. Ich ślad w indywidualnej biografii pozostaje na całe życie, stanowiąc

³⁹ J. Pieter, *Czytanie i lektura*, Wrocław 1967; K. Czarnecki, *Rola lektury w życiu czytelnika*, Warszawa 1971.

tw. okruczeństwa osobowości. Osoby czytające intensywnie przez długie lata formowane są przez treść swych lektur. Pewne cechy ich umysłu i charakteru (np. rodzaj uzdolnień i zainteresowań, zasób wiedzy) są rezultatem tego długotrwałego obcowania z literaturą. „Jesteśmy twórcami książek – tych, które znamy i tych, których nie poznamy nigdy. Przeczytali je nasi przodkowie, tak samo jak to, co my przeczytamy, wejdzie w myśli i uczucia następnych pokoleń” – napisał Jan Parandowski.

Na czele hierarchii funkcji pełnionych przez literaturę znajduje się funkcja estetyczna, za nią zaś szereg funkcji pozaestetycznych definiowanych przez literaturoznawców jako: poznawcza, wychowawcza⁴⁰, filozoficzno-społeczna, rozrywkowa, emocjonalna, terapeutyczna⁴¹, funkcja afirmowania istnienia, uobecniania wartości, funkcja integracyjna⁴². W rzeczywistości funkcje dzieła literackiego nie występują oddzielnie, stąd też można je ująć w dwie podstawowe grupy: funkcje estetyczno-wychowawcze i estetyczno-poznawcze. Na ogół oddziaływanie książki na czytelnika rozpatruje się w perspektywie poszerzania horyzontów intelektualnych odbiorców oraz ewentualnych modyfikacji ich systemu wartości. Można jednakże spojrzeć na ten proces poprzez takie czynniki wewnętrzne (subiektywne) jak MOTYWY I POTRZEBY, które bywają zaspokajane poprzez czytanie nie wymuszone programem studiów. Teoretyczne ustalenia dotyczące tych czynników są możliwe, natomiast ich weryfikacja empiryczna dość trudna, stąd czasem nie pozbawiona pewnych uproszczeń. Znajomość zakresu wiedzy studentów o literaturze, motywów czytania książek, zainteresowań i postaw pozwoli opisać funkcje, jakie pełni literatura w ich życiu. Funkcje te mogą być różne, nawet w przypadku tej samej osoby, zależą bowiem od rodzaju ulubionych książek, sytuacji życiowej, w jakiej się ona aktualnie znajduje⁴³. Pytanie o funkcje literatury w procesie kształtowania osobowości studentów sprowadza się w zasadzie, w niniejszej propozycji, do próby wskazania POTRZEB⁴⁴, jakie są zaspokajane w kontakcie z lekturami oraz o to, jak respondenci sami postrzegają funkcje literatury i jak je artykułują.

⁴⁰ M. Głowiński, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński, „Funkcje dzieła literackiego” w tychże autorów: *Zarys teorii literatury*, Warszawa 1991.

⁴¹ J. Wojciechowski, *Funkcje prozy literackiej*, Kraków 1983.

⁴² A. Stoff, *Przemiany funkcji literatury w świecie współczesnym, a jej zobowiązania wobec człowieka* [w:] *U progu trzeciego tysiąclecia człowiek – nauka – wiara*, A. Białecka, J. Jadacki (red.), Warszawa 2001.

⁴³ W sensie badawczym ogromnie trudno jest uchwycić funkcję literatury w życiu człowieka w rozumieniu pełnym – niejednokrotnie trzeba ograniczyć je do analizy motywów lub poznania opinii czytelników. O tym, jaką rolę pełni kontakt z literaturą, pisze A. Przeclawska w książce *Zróżnicowanie kulturalne...*, s. 22.

⁴⁴ Charakterystykę postaw podaje E. Wnuk-Lipińska w książce *Uczestnictwo studentów...*, op.cit.

4. Charakter i rodzaj zmiennych

RODZAJE I SKŁADNIKI ZMIENNYCH	WSKAŹNIKI	TECHNIKI BADAWCZE I NARZĘDZIA POMIARU
A. Zmienna zależna: stan kultury literackiej studentów		
<p>1. Poziom kompetencji literackich</p> <p>a) kompetencja teoretyczna = = wiedza</p> <p>b) kompetencja realizacyjna = = umiejętności</p>	<p>– Znajomość dawnych i współczesnych dokonań twórczych, tekstów kanonicznych, twórców literatury polskiej i światowej i ich dzieł</p> <p>– Sposób interpretacji symboli literackich (słów, postaci, przedmiotów)</p> <p>– Sposoby interpretacji wybranych pozycji prozy współczesnej oraz utworów poetyckich</p>	<p>– Sondaż diagnostyczny. Skategoryzowane pytania zamknięte kwestionariusza-ankiety: o wiedzę, o fakty, o opinie</p> <p>– Pytania kwestionariusza-ankiety o umiejętności</p> <p>– Pisemne (recenzje) bądź ustne relacje z lektury tzw. świadectwa odbioru. Ogólna dyspozycja do interpretacji ma formę: „Jak Pan(i) odebrał(a) i ocenia przytoczone utwory?”</p>
<p>2. Upodobania (gusty) literackie</p> <p>a) preferencje</p> <p>b) poziom zainteresowań czytelnicznych</p> <p><i>Zmienna ta przyjmuje wartości 0 i 1. Wartość 1 wskazuje na wysoki poziom zainteresowań czytelnicznych i charakteryzuje studenta, który posiada co najmniej dwie spośród czterech następujących cech: na pytanie o ostatnio czytane książki wymienił 4 pozycje, wartość wskaźnika poziomu książek czytanych jest powyżej średniej, posiada więcej niż 200 własnych książek, a książki przez niego cenione zostały zaklasyfikowane przez ekspertów do poziomu wyższego</i></p>	<p>– Charakter i typ czytelnictwa, rodzaj dokonywanych wyborów.</p> <p>– Liczba czytanych ostatnio książek, poziom książek czytanych przez respondentów ustalony przez ekspertów, liczba książek posiadanych przez respondenta we własnym księgozbiornie, poziom książek cenionych i tych, które wywarły na czytelniku największe wrażenie.</p>	<p>– Pytania kwestionariusza-ankiety: otwarte i skategoryzowane.</p>
<p>3. Postawy wobec literatury</p> <p>a) Stosunek poznawczy, intelektualno-estetyczny</p> <p>b) Stosunek emocjonalno-wolitionalny</p> <p>c) Stosunek działaniowy</p>	<p>– Miejsce kontaktów literackich w kontekście innych zainteresowań kulturalnych</p> <p>– Poziom wiedzy o literaturze</p> <p>– Gotowość do poszerzania wiedzy o literaturze i zjawiskach literackich z różnych źródeł</p> <p>– Wartościowanie przekazów literackich</p> <p>– Ocena „wpływu” literatury na zaspokajanie potrzeb i zainteresowań</p> <p>– Formy kontaktu z literaturą – udział w życiu literackim</p> <p>– Rodzaje i formy własnej twórczości</p>	<p>– Pytania zamknięte i otwarte kwestionariusza-ankiety</p> <p>– Wywiad pogłębiony w celu uzyskania tzw. autobiografii czytelnicznych, czyli opowieści o sobie wobec książek</p> <p>– Pytanie ankiety skategoryzowane</p>

4. Funkcje przypisywane lekturze książek /literaturze.	– Opinie na temat roli literatury w samorealizacji – Motywy kontaktów z literaturą.	Wywiad pogłębiony
B. Zmienna niezależna: uwarunkowania stanu kultury literackiej studentów		
– Poziom wiedzy – Kierunek studiów (specjalność) – Płeć – Typ i miejsce ukończenia szkoły średniej		– Test egzaminacyjny i pytania ankiety – Metryczka ankiety

LITERATURA:

- Andrzejewska J., *Bibliotekarstwo szkolne*, Warszawa 1996.
- Bortnowski S., *Sytuacja lektury w dobie mass mediów* [w:] *Zjazd polonistów 1995, Zagadnienia edukacyjne*, Kraków 1995.
- Czarnecki K., *Rola lektury w życiu czytelnika*, Warszawa 1971.
- Czerwiński M., *System książki*, Warszawa 1976.
- Dziechcińska H., *Kultura literacka w Polsce w XVI i XVII w.*, Warszawa 1994.
- Gajda J., *Antropologia kulturowa*, cz. I: *Wprowadzenie do wiedzy o kulturze*, Toruń 2003.
- Głowiński M., Okopień-Sławińska O., Sławiński J., *Zarys teorii literatury*, Warszawa 1991.
- Gonet-Jasińska K., *Udział studentów w odbiorze kultury*, „*Studia Socjologiczne*” 1971, nr 74.
- Jaskot K., *Świadomość indywidualnego rozwoju studentów w trakcie studiów*, Szczecin 1994.
- Kostyrko T., *Kompetencje kulturowe – zakres terminu, obszar problematyki* [w:] *Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe*, Warszawa 1989.
- Książek-Szczepanikowa A., *Świadomość literacka ucznia. Głosy dzieci i młodzieży u schyłku XX wieku*, Szczecin 1995.
- Nowak S., *Pojęcia występujące w twierdzeniach, a wskaźniki zastosowane w badaniach* [w:] idem, *Metodologia badań społecznych*, Warszawa 1985.
- Obuchowska I., *Okres dorastania*, Warszawa 1983.
- Pieter J., *Czytanie i lektura*, Wrocław 1967.
- Pisarek W., Goban-Klas T., *Aktywność, preferencje i świadomość kulturalna społeczeństwa polskiego*, Kraków 1981.
- Prokop J., *Kanon literacki i pamięć zbiorowa*, „*Arcana*” 1995, nr 5.

- Przeclawska A., *Zróźnicowanie kulturalne młodzieży a problemy wychowania*, Warszawa 1976.
- Siekierski S., *Czytania Polaków w XX wieku*, Warszawa 2000.
- Sierotwiński S., *Słownik terminów literackich*, Wrocław 1970.
- Sinica M., *Kultura literacka absolwentów szkół średnich*, Zielona Góra 1987.
- Starzec H., *Kultura literacka – wychowanie literackie*, Warszawa 1981.
- Stoff A., *Przemiany funkcji literatury w świecie współczesnym, a jej zobowiązania wobec człowieka* [w:] *U progu trzeciego tysiąclecia człowiek – nauka – wiara*, A. Białecka, J. Jadacki (red.), Warszawa 2001.
- Sułkowski B., *O osobliwościach uprawiania socjologii literatury*, „Przegląd Socjologiczny” 1999, nr XXXX.
- Szpociński A., *Kanon narodowy, kanon kulturowy, kultura artystyczna* [w:] *Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe*, Warszawa 1989.
- Wojciechowski J., *Badania nad czytelnictwem współczesnym: ujęcia i pominięcia*, „Przegląd Humanistyczny” 2003, nr 5.
- Wojciechowski J., *Funkcje prozy literackiej*, Kraków 1983.
- Wnuk-Lipińska E., *Uczestnictwo studentów w kulturze*, Warszawa 1981.
- Żółkiewski S., *Główne tendencje rozwoju polskiej kultury literackiej 1918–1939*, Warszawa 1974.
- Żółkiewski S., *Kultura, socjologia, semiotyka literacka*, Warszawa 1974.

Katarzyna Wasilewska

KONCEPCJA WYCHOWANIA W ŚWIETLE TEORII ERIKA ERIKSONA

Problematyka oddziaływań pedagogicznych ściśle związana jest z pojęciem wychowania. Istnieje wiele definicji tego terminu, jednak najczęściej wychowanie określane jest jako proces, to znaczy pewien rodzaj ludzkiego działania lub jako rezultat, efekt tego specyficznego oddziaływania¹. Wychowanie jako proces to celowa, świadoma działalność pedagogiczna mająca na celu wywołanie względnie trwałych zmian w osobowości i zachowaniu jednostki. Proces ten jest z góry przewidziany i zaplanowany przez wychowawcę, a nadrzędnym jego celem jest przygotowanie człowieka do życia w społeczeństwie. Mamy tu do czynienia z postulowanym stanem rzeczy, ukazującym pewne standardy wychowawcze, gdzie wszystkie działania dotyczą realizacji wyspecjalizowanych i ważnych zadań wychowawczych, na czele których stoi wspomaganie procesu rozwoju jednostki.

Rozwój człowieka w procesie wychowania jest różnie rozumiany przez pedagogów. Wszystko zależy od rodzaju przyjętej koncepcji psychologicznej. Niemniej jednak wszystkie osoby profesjonalnie zajmujące się wychowaniem podkreślają, iż obraz zmian rozwojowych ma ogromne znaczenie w zrozumieniu człowieka. Wiedza o rozwoju ma przede wszystkim wartość praktyczną, obrazuje czego oczekiwać od jednostki, pomaga określić jej możliwości, zwraca uwagę na zagrożenia rozwoju, wcześniej przygotowuje ludzi do zmian, jakie ich czekają.

Jedną z koncepcji dotyczących rozwoju osobowości jednostki jest teoria wprowadzona w 1950 roku przez wybitnego psychologa Erika Eriksona². Autor ten zauważył, że osobowość jednostki rozwija się przez całe jej życie, od urodzenia aż do śmierci, to on jako pierwszy opisał i nazwał fazy rozwoju człowieka dorosłego. Obalił w ten sposób stereotyp, iż człowiek dorosły jest istotą zakończoną. Rozwój traktowany jest przez psychologa jako rodzaj ewolucji jednostki, która towarzyszy mu aż do śmierci.

¹ M. Łobocki, *ABC wychowania dla nauczycieli i wychowawców*, Warszawa 1992, s. 10 i nn.

² E. H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 1997.

Teoria Eriksona wnosi wiele nowych przesłanek do pedagogiki. Przede wszystkim proces wychowania ujmowany jest przez autora jako proces pełnego rozwoju osobowego. Podstawową cechą życia człowieka jest bowiem jego ustawiczny rozwój. Każda jednostka musi przejść określone stadia rozwojowe, zauważyć kryzysy psychospołeczne i pokonać je.

Celem wychowania ma stać się odkrycie własnej tożsamości, dotarcie do wewnętrznego uformowanego i twórczego „Ja”. Człowiek musi dążyć do poznania siebie i autodeterminacji, czyli nauczyć się decydować o samym sobie. Powinien także nabyć zdolności do doskonalenia się oraz przejąć odpowiedzialność za siebie i swój rozwój.

W tym świetle wychowanie nie jest działaniem dyrektywnym. Każdy człowiek jest wolny i to od jego osobistych decyzji zależy forma własnego funkcjonowania. Doświadczenie jest dla niego najwyższym autorytetem. U podstaw przyjętego sposobu rozumienia rozwoju osoby tkwi założenie, że osobowość staje się, a nie jest. Wychowanie niekierowane odwołuje się do uznania jednostki jako w pełni samodzielnej i zaakceptowania jej taką, jaką jest.

W takim rozumieniu wychowanek jest podmiotem, a nie przedmiotem oddziaływań wychowawczych, co oznacza, że jest on podstawowym i pierwszym czynnikiem wychowania.

Ta pedagogika niedyrektywna nadaje także nowe znaczenie i określa rolę pedagoga w procesie wychowania. Wychowawca nie może już aktywnie uczestniczyć w procesie rozwoju jednostki. Powinien przejawiać raczej zachowanie bierne, obserwować wychowanka i nie brać pełnej odpowiedzialności za rozwiązanie konfliktów psychospołecznych swoich podopiecznych. Pedagog nie może kierować rozwojem jednostki, interweniować, przeszkadzać, nawet gdy pojawiają się zagrożenia. Jego zadaniem jest pobudzać człowieka do własnej aktywności rozwojowej, do radzenia sobie z tymi konfliktami, ale nie powinno się to odbywać na zasadzie przymusu. Rozwojowi należy „kibicować”, a odpowiedzialność za rozwój powierzyć samej jednostce. Ten aspekt wymaga od wychowawcy postawy, w której brak będzie nadkontroli, nadopiekuńczości, nadużywania władzy, robienia wszystkiego za wychowanka. Dzięki temu podopieczny pozna swoje możliwości, nauczy się dokonywania samodzielnych wyborów i przestanie obwiniać innych za swoje niepowodzenia. Wychowanek zyska własny styl życia i sam będzie kreował swą przyszłość.

Nie ma jednak wiedzy gotowej, jak pomóc jednostce nauczyć się metod rozumienia samego siebie i swego rozwoju. Z pewnością będzie tu potrzebna współpraca wychowanka z wychowawcą. Osobie, która zmaga się ze swym rozwojem, należy przede wszystkim pomóc zredukować narastające napięcie oraz okazać pełną akceptację, nawet wówczas, gdy wykazywać będzie dziwne i niezrozumiałe zachowanie.

Dla pedagogiki ważna może okazać się także zasada epigenezy, którą Erikson wprowadził do swej koncepcji. Reguła ta głosi, że każdy organizm, który wzrasta, czyni to według ściśle określonego wzoru. Każda część powstaje w danym przedziale czasu, potem powstają inne, tworząc całość. Jeśli jednak w optymalnym okresie dana

część nie powstanie, to albo nie wykształci się wcale, albo w niewielkim stopniu, a inne organy mogą się już nie wytworzyć.

Epigenetyka pokazuje, że rozwój jest z góry zaplanowany przez naturę, wychowawca nie może narzucać własnych wzorów, które uważa za jedynie słuszne. Zasada ta przekonuje o konieczności poznania owego planu rozwojowego, który przecież jest taki sam dla każdego człowieka. Wiedza o tym procesie pozwala spojrzeć nie tylko na rozwój z pewnej perspektywy, ale także przyczynić się może do zrozumienia zachodzących zjawisk w życiu człowieka. Dzięki tej znajomości pedagog jest w stanie dostrzec fazę kryzysu i udzielić jednostce pomocy w momencie rzeczywiście trudnym. Tą drogą można też zapobiegać regresom i zastojom w rozwoju oraz nie dopuszczać do powstawania patologii. Znając cykl życia człowieka wychowawca może nie tylko stwierdzić, czego jednostka nie powinna robić, ale co jest wręcz zabronione w danym okresie. Ważne jest jednak, by w tym miejscu umieć odróżnić zmiany o charakterze rozwojowym od zmian o charakterze patologicznym. To stawia przed pedagogiem nowe zadania wspomagania procesu witalności, tam gdzie jest on obdarzony jakimiś defektami. Wychowawca może teraz poznać i odkryć deficyty egzystencjalne na każdym etapie życia człowieka. Deficyt witalności to brak czegoś, ale czasem oznaczać może też nadmiar.

Znajomość planu rozwoju zmusza wychowawcę do podzielenia się swą wiedzą z wychowankiem. Osobie, która zmagą się z problemami rozwojowymi, trzeba uświadomić dokonujące się w niej zmiany. Dzięki temu jednostka jest w stanie dostrzec własne możliwości rozwojowe.

W swej koncepcji Erikson zauważył jednak, że nie można mówić o absolutnym indywiduum istnienia ludzkiego, człowiek nie jest zamknięty w sobie i samowystarczalny. Psycholog zajął się więc także wzajemną interakcją ego z otoczeniem społecznym w procesie formowania się tożsamości. Według niego konsekwencją tej relacji jest nowe nastawienie jednostki wobec siebie samej, jak i innych ludzi. Każda faza w życiu człowieka potrzebuje innego poziomu wymiany społecznej, co w rezultacie może prowadzić do przeobrażeń tożsamości w kierunku pozytywnym lub negatywnym.

To stwierdzenie wnosi do pedagogiki konieczność dostrzeżenia znaczenia odpowiednich warunków, w których jednostka żyje i rozwija się. Każdy człowiek, by mógł się w pełni rozwijać, musi mieć odpowiednie możliwości, wtedy potencjalna witalność rozwinie się: „cykl życia jako ciąg faz potencjalnych witalności, którym warunki mogą pozwolić się uaktualnić lub nie”³. Dla pedagoga oznacza to odkrycie w otoczeniu jednostki pewnego minimum, jakie jest konieczne do wzrostu potencjału rozwojowego. Środowisko jest bardzo ważne dla funkcjonowania człowieka, wystarczy tylko poznać kryteria, jakie muszą być spełnione w otoczeniu jednostki, by umożliwić jej właściwy rozwój.

Gdy już się tego dokona, wskazane jest, aby dla potrzeb człowieka systematycznie zmieniać i przeobrażać środowisko, w którym żyje. To wskazuje na kolejny ważny

³ L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Toruń 1989.

aspekt pedagogiczny, należy adaptować otoczenie społeczne dla konieczności rozwojowych jednostki, a nie przystosowywać człowieka do środowiska. Wynika z tego, że w teorii Eriksona przedmiotem oddziaływań pedagogicznych jest otoczenie, w którym funkcjonuje podmiot (człowiek).

Środowisko społeczne ma ogromne znaczenie dla prawidłowego funkcjonowania jednostki. Można się o tym przekonać analizując przebieg rozwoju jednostki, który pokazuje, w jakich warunkach człowiek egzystował. Płyne z tego jeszcze jeden wniosek, iż społeczeństwo powinno dać równe szanse dla rozwoju każdej jednostki. W tym wymiarze przestrzeń społeczna traktowana jest jako „wspólnota cykli życiowych, wzajemnie się zazębiających, wspierających bądź blokujących”⁴. Pedagog, wiedząc o tej zależności, powinien starać się kształtować otoczenie jednostki tak, aby jak najlepiej mogła ona wypełniać swój potencjał rozwojowy, a równocześnie należy uświadamiać człowieka o wpływie, jaki on sam wywiera na innych ludzi oraz na środowisko, w którym się obraca.

Erikson zwrócił uwagę także na fakt, iż z jednej strony w każdym stadium rozwojowym pojawiają się nowe zadania i napięcia, zaś z drugiej istnieją siły witalne, których wcześniej nie było. Witalność to wola i siła życiowa, która pozwala na rozwiązywanie konfliktów, które przewidziane są w rozwoju człowieka: „mamy tu swoisty mechanizm wahadłowy – sprostanie aktualnie dominującej potrzebie rozwojowej wyraża się w pojawieniu się siły witalnej, która stanowi „nadwyżkę energii” wobec tej potrzeby, ale jednocześnie jest załączkiem kryzysu jako ogniwo „niedoboru witalności” wobec nowej potrzeby, która jeszcze wcześniej zdominowana przez inne, teraz zaczyna wymagać nowego poziomu energetycznego i nowej dojrzałości”⁵.

Rola pedagoga powinna więc polegać na dotarciu do tej energii, skutecznym jej wykorzystaniu dla potrzeb rozwoju jednostki, a także wspomaganium procesu witalności wówczas, gdy pojawiają się deficyty.

Wychowawca może pomóc jednostce w zaakceptowaniu przez nią nowych zadań i ról społecznych, a także zmian, jakie wiążą się z wejściem w kolejną fazę rozwojową. Jego rola powinna wówczas polegać na pobudzaniu wychowanka do aktywności życiowej, samorealizacji w różnych dziedzinach życia, poszukiwaniu wyższej jakości życia, rozwijaniu kompetencji osobowościowych i motywowaniu do pracy nad sobą. Osoba pracująca z ludźmi w każdym wieku musi jednak być przede wszystkim przygotowana do pobudzania jednostki do jej wszechstronnego rozwoju. Chodzi tu, po pierwsze, o rozwój umysłowy, to znaczy o rozbudzanie potrzeby ciągłego uczenia się i uczenia racjonalnego wykorzystania czasu wolnego w jej życiu.

Po wtóre chodzi o rozwój społeczny, gdzie pedagog ma za zadanie zintegrować życie swego wychowanka z instytucjami społecznymi, zmotywować go do podejmowania odpowiedzialnych decyzji, przejawiania tolerancji dla innych i solidarności spo-

⁴ Ibidem.

⁵ Ibidem.

łecznej, a także dostosowywać jednostkę do zmian społecznych oraz nauczyć ją rozwiązywania konfliktów w grupie.

Po trzecie – to rozwój emocjonalny, w którym warto pomóc jednostce osiągnąć dojrzałość emocjonalną, w tym także rozwinąć umiejętność okazywania uczuć, przyjmowania ich i rozumienia oraz wyrażania emocji w sposób aprobowany społecznie.

Po czwarte, pedagog powinien motywować do rozwoju fizycznego podopiecznego, wdrażać go do kultury fizycznej i rekreacji, do zdrowego stylu życia i dbania o swoje zdrowie.

Po piątę, trzeba zwrócić uwagę na rozwój moralny, pomagać odkrywać wychowankowi dobro, piękno i prawdę, a także motywować go do przestrzegania zasad etycznych w swoim życiu.

I po szóste jest to pobudzanie do szeroko rozumianej twórczości, motywowanie do rozwijania potencjału twórczego, tkwiącego w jednostce.

Reasumując można powiedzieć, że Erikson przedstawił trzy główne procesy, które występują w rozwoju każdego człowieka, są to zmiany w samym człowieku, między jednostką a otoczeniem oraz w trakcie organizowania się doświadczenia na poziomie indywidualnym ego. Zmiany te zachodzą na trzech poziomach: zachowania, osobowości i funkcji psychicznych.

Teoria tego wybitnego psychologa dowodzi, że przejście przez kolejne stadia rozwojowe nie jest łatwe i wymaga uporania się z wieloma konfliktami i problemami. Tu ogromne zadanie do wykonania mają pedagodzy, dla których koncepcja rozwoju psychospołecznego Eriksona powinna być nie tylko teorią, ale także źródłem wiedzy w ich praktycznej pracy zawodowej. To przecież w ich rękach leży powodzenie cyklu życia niejednego wychowanka. Choć sami wychowawcy nie mogą ingerować w rozwój, to ich zadanie polega na motywowaniu, pobudzaniu jednostek do rozwijania potencjału tkwiącego w każdym człowieku. Mogą tego dokonać w oparciu o rzetelną wiedzę wynikającą ze znajomości zasady wzorowości planu rozwojowego. Umożliwia ona lepsze rozumienie rozwoju jednostki i pozwala dostrzec moment krytyczny, w którym pojawia się konflikt. Wówczas należy niezwłocznie pomóc człowiekowi przezwyciężyć trudność i zapewnić jego dalszy rozwój. Pedagog powinien umieć także wykorzystać siły witalne jednostki tkwiące w jej każdym stadium, tak by samodzielnie potrafiła pokonać przeszkodę.

Koncepcja Eriksona wzbogaca więc nie tylko świat nauki, ale może też dawać konkretne wskazówki do pracy z wychowankiem i być źródłem inspiracji dla niejednego pedagoga.

Jestem przekonana, iż ta teoria warta jest głębszej uwagi i zainteresowania, zmusza bowiem każdego odbiorcę do własnych przemyśleń i rozważań. Myślę, że przybliżone przeze mnie zagadnienie zachęci do dalszej analizy tejże koncepcji, pomoże w poszukiwaniach odpowiedzi na nurtujące nas pytania oraz zainspiruje do odkrywania teorii stworzonych przez innych autorów, a dotyczących rozwoju i wychowania człowieka.

LITERATURA:

Łobocki M., *ABC wychowania dla nauczycieli i wychowawców*, Warszawa 1992.

Witkowski L., *Rozwój i tożsamość cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Toruń 1989.

Erikson E. H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 1997.

Brzezińska A., Wiliński P., *Psychologiczne uwarunkowania wspomagania rozwoju człowieka dorosłego*, „Nowiny Psychologiczne” 1995, nr 1.

Zimbardo P. G., Ruch F. L., *Psychologia i życie*, Warszawa 1997.

Ewa Kozak

O STRATEGII WYCHOWAWCZEJ SZKOŁY

Wychowanie szkolne, do jakiego zobowiązany jest nauczyciel, możemy określić jako: mądre towarzyszenie uczniowi na drodze jego rozwoju i stwarzanie mu wartościowego środowiska wychowawczego. Nauczyciel nie jest „sprawcą” rozwoju swoich uczniów. Towarzysząc im w procesie edukacji, ma jednak możliwość rozwój ten wzmacniać, czasem przyspieszać. Poprzez swoje wysiłki wydobywa to, co w młodym człowieku cenne, lecz jeszcze ukryte, wyzwala jego potencjał. Równocześnie nauczyciel musi zdawać sobie sprawę z istnienia u każdego ucznia granic jego możliwości rozwojowych wynikających z uwarunkowań, zarówno dziedzicznych, jak i powstałych na wcześniejszych etapach rozwoju.

W toku szkolnej nauki uczeń stopniowo poznaje, kim jest, kształtuje coraz pełniejszy obraz samego siebie, rozpoznaje swoje talenty i ograniczenia oraz uczy się akceptować siebie takim, jakim jest. Równocześnie otrzymuje od wychowawcy cenną podpowiedź, kim może być, jak może rozwinąć w sobie to, co najwartościowsze, co pomoże mu zrealizować własne pragnienia, stać się w pełni dojrzałym człowiekiem.

Wychowawcza rola szkoły, choć wobec domu rodzinnego pomocnicza, pod pewnymi względami pozostaje niezastąpiona. To właśnie szkoła, dzięki istnieniu zbiorowości uczniowskiej, ma możliwość wprowadzania dziecka w tajniki życia społecznego. W niej można obserwować zachowania ucznia w kręgu rówieśników, a w razie potrzeby udzielać mu pomocy w przezwyciężaniu trudności w kontaktach z innymi. Tutaj kształtują się: poczucie odpowiedzialności za grupę, umiejętności pracy zespołowej oraz umiejętności organizacyjne uczniów – tu budowana jest samorządność. Na lekcjach, w zderzeniu z poglądami rówieśników, często następują pierwsze konfrontacje ocen moralnych i na tym tle samoidentyfikacja ucznia. Tu w końcu młody człowiek zdobywa tak ważną dla każdego samoocenę. Nauczyciele, którzy nie podejmują zadań wychowawczych w odniesieniu do tych procesów, nie zawsze zdają sobie sprawę z tego, że są winni poważnych zaniedbań.

Kryzys wychowania, o jakim dziś często mówimy w odniesieniu zarówno do domu rodzinnego, jak i do szkoły, jest przede wszystkim kryzysem odniesień osobowych.

Często spotykana alienacja dziecka w rodzinnym domu, gdzie za zamkniętymi drzwiami pokoju spędza ono długie godziny ze słuchawkami na uszach, nie powinna być pogłębianą alienacją w środowisku szkolnym. Dobre efekty wychowawcze przynosiłaby szkoła będąca wspólnotą nauczycieli i uczniów, w której wychowawcy urzeczywistnialiby swym życiem wartości pożądane u swych podopiecznych, byłiby dla nich wzorami. Przez bliskość i dialog, wiodąc za sobą młodych ludzi, wypełnialiby najlepiej swoje zadanie wychowawcze. Można przypuszczać, że odniesienia osobowe między nauczycielami i uczniami odgrywają rolę decydującą w procesie wychowania i ważną w procesie dydaktycznym. Od nich przede wszystkim zależy ocena szkoły przez uczęszczających do niej uczniów.

Duża ilość czasu, jaki uczniowie spędzają w szkole, wymusza zwrócenie uwagi pedagogów na ich środowisko rówieśnicze. Przez kilka godzin dziennie uczeń poddawany jest wpływowi grupy rówieśniczej, obowiązującym w niej regułom oraz naciskom – aprobacie i dezaprobie kolegów. Trudno przecenić te wpływy. Brak dostatecznej kontroli tego, co dzieje się wśród rówieśników ze strony nauczycieli, otwiera drogę niepożądanym oddziaływaniom. Nasilają się wówczas zjawiska i zachowania patologiczne; szkoła może też stać się terenem rywalizacji grup należących do różnych subkultur. Dobre środowisko rówieśnicze, w którym zachodzą prawidłowe relacje osobowe i panują zdrowe zasady, kształtuje właściwe postawy społeczne uczniów. Dlatego grupy rówieśnicze powinny być przedmiotem szczególnej troski nauczycieli, wychowawców oraz władz szkolnych. Będąc świadkiem tworzenia się i rozwoju grup rówieśniczych w klasie, wychowawca może wywierać wpływ na ich funkcjonowanie, wspierać ich dobre inicjatywy i angażować je w działania pozytywne. Może też sam – poprzez propozycje działań pozalekcyjnych (kluby turystyczne, zespoły artystyczne, koła sportowe) czy też poprzez wsparcie udzielane organizacjom młodzieżowym o charakterze wychowawczym – być inicjatorem tworzenia pozytywnych grup.

Szkoła jest pierwszą instytucją, którą poznaje uczeń. Przez wiele lat jest dla niego wzorcem organizacji życia społecznego i funkcjonowania zakładu pracy. Czas pracy szkoły (ograniczony lub nadmiernie wydłużony, określony dla ucznia w układzie dobowym lub zmienny na przestrzeni tygodnia) ułatwia uczniowi planowanie dnia lub wprowadza w jego życie chaos. Lepsze lub gorsze wykorzystywanie przez nauczycieli czasu przeznaczanego na dydaktykę (zastępstwa, punktualność, sprawne prowadzenie lekcji) kształtują stosunek ucznia do zajęć szkolnych i przekazywanej wiedzy. Sprawność działania szkolnego sekretariatu, biblioteki, stołówki, praca pedagoga szkolnego, a w szczególności sposób odnoszenia się personelu do uczniów wywierają duży wpływ na kształtowanie się u młodych ludzi obrazu ich przyszłej pracy zawodowej. Regulamin szkolny, realność jego wymagań i konsekwencja w ich egzekwowaniu wpływają na postawę ucznia wobec prawa. W ten sposób działalność organizacyjna szkoły w żadnym zakresie nie pozostaje obojętna dla kształtowania się u uczniów obrazu organizacji świata ludzi dorosłych. Odczuwając na sobie samym

mocne i słabe strony tej organizacji, młody człowiek uczy się przyjmowania określonej postawy, która – z roku na rok – utrwalana, z czasem staje się standardem postępowania w świecie dorosłych.

LITERATURA:

Galczak M., Złowodzka-Jetter E., Bojarska M., Paris M., *Jak konstruować program wychowawczy szkoły*, Kraków 2001.

Elsner D., *Doskonalenie kierowania placówką oświatową – wokół nowych pojęć i znaczeń*, Chorzów 1999.

RECENZJE–OMÓWIENIA

Czesław Mojsiewicz, *Od polityki do politologii*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2004, ss. 507.

Okazały tom, zawierający wybór artykułów naukowych Profesora Czesława Mojsiewicza zwraca uwagę symboliką splecionych dłoni, umieszczonych na niebieskim tle błyszczącej okładki. Uchwycony przez wydawcę serdeczny gest, w kontekście tytułu – *Od polityki do politologii* oraz aktualnych pejoratywnych skojarzeń odnośnie do pierwszego jego członu sugeruje inne, pozamerytoryczne powody, dla których książka ta pojawiła się w księgarniach (i szybko z nich znika). Przyjaciele oraz uczniowie Profesora, słynącego z bezinteresownej życzliwości, troski o drogę zawodową swoich podopiecznych, niewyczerpanej energii, zaangażowania i pasji dydaktycznej, doceniając po ludzku dobre oblicze Mentora, dedykowali Mu urodzinowe wspomnienia, refleksy zapamiętanych, wspólnych chwil, znaczących przeżyć i historii z Profesorem w roli głównej. Charakterystykę działalności Czesława Mojsiewicza na różnych polach aktywności dołączyli współpracownicy z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polskiego Towarzystwa Nauk Politycznych, Komitetu Nauk Politycznych PAN. Wśród autorów przesłania są m.in.: Teresa Łoś-Nowak, Grażyna Ulicka, Longin Pastusiak, Jan Baszkiewicz, Konstanty A. Wojtaszczyk, Adam Marszałek, Bogdan Koszel, Tadeusz Wallas, Jerzy

Muszyński, Piotr Dobrowolski. Andrzej Chodubski, wykorzystując fragment jakże typowej dla Profesora wypowiedzi: „Zadawałać się tym, co uzyskało się swoją pracą”, podjął udaną próbę naskicowania Jego sylwetki. Marcei Kosman, piórem zafascynowanego badacza dziejów związków polsko-litewskich oraz Michał Dobroczyński uzupełnili tę biografię obrazem ziemi nowogródzkiej, rodzinnych stron Profesora.

Czesław Mojsiewicz w opublikowanych wcześniej wspomnieniach przedstawił okoliczności, które sprawiły, iż podejmując wyzwanie polskości dotarł znad Świtezi do Wielkopolski. Urodzony w 1925 roku, utrwalił pod powiekami rzeczywistość polskiego trwania na Kresach: pracowitą, podporządkowaną wartościom niepodległej ojczyzny, w trwałej – wydawało się – zgodzie z wielonarodowym sąsiedztwem... Rodzicom zawdzięcza wrażliwość, tolerancję, szacunek dla inności, kult wiedzy. II wojna światowa zburzyła na wpół zmitologizowany świat romantycznych ballad Adama Mickiewicza i przyniosła dramatyczne zmiany, w tym zesłanie do Archangielska, w tych warunkach kształtowała się osobowość Profesora. Pobyt „na nieludzkiej ziemi” nie złamał woli przetrwania ani hartu ducha. Konieczność walki o wolną Polskę była oczywistością, patriotycznym obowiązkiem i zaszczytem. Jak wielu nadmiernie doświadczonych przez los rówieśników, osiemnastolatek znajduje się w końcu w Sielcach nad Oką, gdzie wstępuje do formowanej właśnie Polskiej

Dywizji Piechoty im. Tadeusza Kościuszki. Przechodzi z nią cały szlak bojowy, od Lenino do wyzwolenia Poznania w marcu 1945 r. W wojsku awansuje, ale jednocześnie podejmuje decyzję o kontynuacji nauki. W 1954 roku Czesław Mojsiewicz uzyskał dyplom Wydziału Społeczno-Filozoficznego Uniwersytetu Warszawskiego. W dziesięć lat później – stopień doktora w Wojskowej Akademii Politycznej. Pełnił odpowiedzialne funkcje jako wykładowca warszawskiej Wojskowej Akademii Technicznej (1951–1961), zastępca komendanta do spraw politycznych tejże placówki (od 1956 r), członek Komisji Kontroli Partyjnej Wojska Polskiego (1957–1961). Należy podkreślić, że w 1956 roku podpułkownik Mojsiewicz całym sercem zaangażował się w proces odnowy, demokratyzacji życia w Polsce. Wygłosił odważne przemówienie na VIII Plenum KC PZPR, popierając program polityczny Władysława Gomułki. Wraz z fiaskiem odwilży, niesubordynowany oficer został przeniesiony na mniej eksponowane stanowisko zastępcy komendanta Oficerskiej Szkoły Wojsk Pancernych w Poznaniu (od 1961 r.). W 1966 roku Czesław Mojsiewicz rezygnuje z dalszej służby wojskowej. Jak wspomina Jerzy J. Wiatr, dwukrotny recenzent rozpraw naukowych byłego już żołnierza, piętno „rewizjonisty” ciążyące na Mojsiewiczu nie przeszkodziło profesorowi Adamowi Łopatce, organizatorowi ośrodka nauk politycznych w Poznaniu. Dzięki jego pomocy Czesław Mojsiewicz w 1967 roku rozpoczął pracę na UAM. Tu habilitował się, a w 1988 roku uzyskał tytuł profesora zwyczajnego. Ponad trzydzieści lat kierował Zakładem Stosunków Międzynarodowych w Instytucie Nauk Politycznych, zyskując szczerze przywiązanie kolejnych roczników studentów. Seminaria Profesora do dzisiaj są wprost oblegane, a młodzież nie odstępowała nawet na przerwach, odnajdując w Nim entuzjastę wykładanego przedmiotu. Nic dziwnego zatem, że spośród ponad dwustu magi-

strów piszących swe prace pod Jego opieką, wielu zdecydowało o dalszym pogłębianiu wiedzy.

Obok roli wychowawcy, dydaktyka Czesław Mojsiewicz realizuje swoje postanie życiowe jako pragmatyk. Świadczą o tym nie tylko wypowiedzi i artykuły, przekładające hermetyczne teoretyzowanie na zrozumiałe opisy problemów politycznych oraz politologicznych, lecz także działalność na rzecz wspomnianych już towarzystw i komitetów naukowych, którymi Profesor przez lata zarządzał. Obecnie jako honorowy przewodniczący patronuje Komitetowi Nauk Politycznych PAN, a ponadto dostrzega prawidłowości procedur w Centralnej Komisji do spraw Tytułu Naukowego i Stopni Naukowych.

Profesor Czesław Mojsiewicz jest autorem wielu książek, m.in.: *Pokojowe współistnienie państw o różnych systemach*, *Współistnienie lub nieistnienie*, *Leksykon problemów międzynarodowych i konfliktów zbrojnych*, *Globalne problemy ludzkości*, *Rola opinii publicznej w polityce*, *Leksykon współczesnych międzynarodowych stosunków politycznych*, *Wspólnota Niepodległych Państw*, *Słownik Unii Europejskiej*.

Zestawienie faktów, czyniących z tej biografii przykład rzadkiego połączenia wątków różnych, nieraz odległych ról spełnionych i nadal spełnianych przez Profesora znajduje odzwierciedlenie w swoistych laudacjach składanych przez wybitnych uczonych, zaproszonych do udziału w omawianym przedsięwzięciu. Na stronach tej książki (w jej części pierwszej) można odnaleźć także określenia: „ojciec chrzestny polskiej politologii”, „człowiek renesansu”, „wszechstronny humanista”, „zachodni przybysz ze Wschodu”. „Mistrz i Nauczyciel”, „przyjaciel młodzieży i wzór uczonego”. Wnikliwie, a zarazem z wyraźną atencją podsumował działalność Profesora Andrzej Chodubski: „Jest osobowością niezwykłą w panoramie polskiej politologii. Głęboka refleksyjność intelektualna powiązana z ogromną pracowitością, ini-

cjowaniem wciąż nowych wyzwań poznawczych, organizacyjnych, edukacyjnych w politologii czyni Go autentycznym guru w tej dyscyplinie nauki”.

Dalsza lektura tomu potwierdza tę diagnozę, gdyż z kilkunastu artykułów tu zamieszczonych, pomimo ich zróżnicowania tematycznego, przebija autentyczne z troskaniem oraz zainteresowaniem Profesora sprawami najbliższej Mu dziedziny edukacji. Monopol w wielości dostrzegał sam Autor–Jubilat w *Słowie* poprzedzającym wybór Jego prac. Składają się one logicznie w przegląd pięćdziesięcioletniego dorobku Czesława Mojsiewicza.

Najwcześniejsze teksty stanowią swego rodzaju dokument epoki, świadectwo obecności Profesora w wydarzeniach najnowszej historii. Są to przedruki wspomnianych już wystąpień politycznych z października 1956 r. odważnie prezentujące stanowisko oficerów Wojska Polskiego wobec dokonujących się wówczas zmian wewnątrz PZPR oraz możliwości zdyskontowania ruchu reformatorskiego dla usprawnienia organizacji i funkcjonowania służby żołnierskiej, szkół, prasy, szkolenia politycznego itp. Nie przechodząc obojętnie wobec postulatów dotyczących codziennych bolączek wojska, ppłk Mojsiewicz na forum publicznym otwarcie stawiał kwestie podstaw prawnych stacjonowania Armii Radzieckiej w Polsce (s. 104), czy autonomizacji „polskiej sztuki wojskowej” w ramach Układu Warszawskiego (s. 110). Jak wiadomo, za bezkompromisowość poglądów poniósł określone konsekwencje, które z pewnością byłyby znacznie surowsze, gdyby nie klimat popaździernikowej odwilży. Cennym uzupełnieniem tej części książki są zawarte w aneksie fragmenty wspomnień Profesora: epizody frontowe oraz głos w sprawie kolektywizacji (z dzisiejszej perspektywy, z nieco komiczną argumentacją) wyczerpujące charakterystykę pierwszych, wojenno-wojskowych etapów Jego działalności.

Z wyboru Autora, następny artykuł *Ideologiczne problemy praw i wolności obywatelskich* znalazł się w zbiorze, ponieważ obrazuje typowy styl ingerencji cenzorskich w połowie tzw. dekady Gierka, np. usunięto opinie na temat sądownictwa administracyjnego i konstytucyjnego (s. 122). Rozdział ten można interpretować jako ogniwo pośrednie, zapowiedź naturalnego zwrotu intelektualnego ku aktualnym pasjom Profesora. W zaprezentowanym tomie wyróżniają się co najmniej trzy dominujące nurty refleksji naukowej Czesława Mojsiewicza: integracja europejska, współczesne stosunki polsko-niemieckie oraz na linii Warszawa–Moskwa, a także społeczne i polityczne problemy transformacji ustrojowej. Oddzielne miejsce zajmują analizy i przewidywania kierunków rozwoju politologii jako dyscypliny wiedzy niezbędnej każdemu świadomemu uczestnikowi lub tylko obserwatorowi dynamiki świata przełomu tysiącleci.

W zakresie pierwszego tematu obszarem dociekań pozostają następujące zagadnienia: opinia publiczna wobec procesów jednoczenia Europy, źródła niechęci i stereotypów utrudniających rozważenie szans cywilizacyjnych przed doraźnymi korzyściami beneficjenta dopłat unijnych, trudności przedakcesyjne: społeczne i gospodarcze, rola Polski w poszerzonej rodzinie państw europejskich. Niektóre z wniosków Profesora warto przypomnieć w przededniu 1 maja 2004 roku, np. te dotyczące przyczyn narastającego eurosceptycyzmu (s. 134–135) lub scenariusze przebudowy centrów decyzyjnych w UE (s. 140–142). Ponowna lektura artykułów *Polska na drodze do Wspólnoty Europejskiej* i *Bariery wewnętrzne procesu integracji Polski z Unią Europejską* uzmysławia skalę wyzwania, przed którym stanęliśmy wszyscy, ulegając złudnym obietnicom nieodpowiedzialnych polityków, naiwnej wierze w polskie „jakoś to będzie”. Profesor Mojsiewicz precyzyjnie punktuje zarówno pożytki zjednoczenia jak i niezbędne wa-

runki pełnego członkostwa, dbając o przekonujący tok wykładu (s. 174). Przywołuje zdania miarodajnych badaczy problemu, dziennikarzy, komisarzy unijnych m.in. Helmuta Wagnera, Catherine Lalumiere. Hansa van den Broeka, Klauza Kinkla, Ralfa Dahrendorfa. Krzysztofa Pomiana, Jerzego Turowicza, Adama Michnika. Wnikliwej ocenie poddaje raport Komitetu Prognoz PAN – Polska w XXI wieku (s. 182–183). Akcentuje słabości polskiej demokracji, znaczenie wypowiedzi hierarchów Kościoła katolickiego, próby wskrzeszenia fobii antyzachodnich przy jednoczesnym rozbudzaniu megalomanii narodowej. W tych kategoriach przedstawia skomplikowany rozkład sił za i przeciw integracji. Nazywa po imieniu lęki Polaków związane z przystąpieniem do Unii: utrata tożsamości narodowej, ekspansja obcego, konkurencyjnego kapitału, niedostatek mechanizmów dostosowawczych; ich powodem jest ignorancja przeciętnego Kowalskiego edukowanego na propagandowych, skrajnych hasłach. Wielokrotnie przewija się tu zatem problem jakości kształcenia politycznego i obywatelskiego powiązany z brakiem powszechnie akceptowanych wzorów odniesienia. Czesław Mojsiewicz ze znanostwem definiuje wieloznaczne pojęcia kultury politycznej również przez pryzmat zachowania elit politycznych.

Pewne uwagi dotyczą skrótowo ujętego tematu: Polska między Wschodem i Zachodem. W artykułach, takich jak: *Antydominacyjne mechanizmy i europeizacja państw członkowskich*, *Europa Wschodnia i Zachodnia – inne stosunki w przeszłości*, *Nacjonalizm i wrogość między narodami przeszkodą na drodze integracji państw europejskich* Profesor przeprowadza rzeczowy rozbiór zaszłości historycznych i uprzedzeń narodowych wpływających na aktualny obraz Niemiec oraz Rosji w oczach Wschodnioeuropejczyków. Dobrze rozumiała ich podłoże cytowana w tych pracach Marion Dönhoff, pisząc o ekonomiczno-militar-

nej przewadze zachodnich sąsiadów Polski (s. 143–144). Kontrapunktem stosunków polsko-niemieckich, zdaniem Autora, są bardziej skomplikowane relacje z Moskwą i całą Wspólnotą Niepodległych Państw. Skrzywione wyobrażenia sprzyjają narodzinom współczesnej odmiany nacjonalizmu: „poczucia wyższości wobec Wschodu i uniżoności wobec Zachodu” (s. 210).

Czesław Mojsiewicz opierając się na własnych doświadczeniach recenzenta międzynarodowej sceny politycznej wskazuje na ewentualności odmiany tradycyjnych ról w układzie: Niemcy–Polska–Rosja, szerzej – Polska, Unia Europejska–Rosja, Ukraina, Litwa, Białoruś (s. 217–219). Stąd Jego apele o przewyższanie wrogości, przełamywanie tabu wokół trudnych problemów przeszłego i przyszłego sąsiedztwa (s. 356–358). Profesor słusznie wypukla walory oddziaływania propagandowego oraz – znowu – upowszechniania podstaw wiedzy politologicznej w celu możliwie szerokiej akcji formowania świadomej opinii publicznej. Dostrzega także wewnętrzne problemy Polski, ujawnione w trakcie przeobrażeń wolnorynkowych, w tym najważniejsze: bezrobocie (s. 222), zapobieganie korupcji (s. 312–313), anarchizację polskiego życia politycznego, żywotność niektórych mitów wykorzystywaną dla bieżących gier politycznych, niską kulturę polityczną. Artykuły poświęcone tym zagadnieniom, w odróżnieniu od większość publikowanych, ograniczonych wyłącznie do przedstawiania ponurych wizji, zawierają przemyślane i przekonujące propozycje zmiany stanu rzeczy. Profesor jest realistą, ale poszukuje rozwiązań zgodnie z dewizą szlachetnego pragmatyka.

Wreszcie najobszerniejszy blok tematyczny – politologia we wszystkich odmianach: w państwach Europy Środkowej, „w Polsce na etapie transformacji”, „na obecnym etapie przekształceń ustrojowych”, „wobec zmian w Polsce i świecie”, jako nauka po XIII i XIV Światowym Kongresie Politologów,

w sprawozdaniu z dwudziestopięciolecia Polskiego Towarzystwa Nauk Politycznych, w wymiarze lokalnym (Poznań) i ogólnym (program nauczania politologii w szkolnictwie wyższym). Profesor detalicznie wykłada motywy koniecznego podniesienia standardów nauczania o polityce (s. 197–198), przywołuje dobry model edukacji w Niemczech (s. 200–202), udostępnia autorski program kształcenia w tej dziedzinie (s. 202–208), precyzuje terminologię (s. 230, 259–261), przedstawia tradycje polskiej politologii, najnowsze kierunki ekspansji naukowej, zagadnienia metodologiczne i warsztatowe ilustrowane wykazem istotnych wydawnictw. Przedmiotem stałej troski dydaktyka są zarówno kryteria merytoryczne, fachowość kadry, jak i warunki studiowania, dostęp do źródeł, obszar wiedzy zwanej w różnych ośrodkach akademickich politologią. Przyznać trzeba, że nawet czytelnik o powierzchownej orientacji w tych sprawach po przeczytaniu kilkunastu artykułów Czesława Mojsiewicza zyskuje niezłe przygotowanie, a przede wszystkim wrażliwość na problemy naukowe oraz zawodowe środowiska politologów. Powyższa konstatacja zamyka rozważania o wszechstronności naszego Nauczyciela. Dodam, że omówienie zawartości tomu sygnalizuje najważniejsze, poruszane w nim zagadnienia, pomijając np. aspekty globalizacji.

Opublikowane w zbiorze artykuły w większości podporządkowane są rygorom wykładu, z wielkim pożytkiem dla czytelnika. Wyrazista kompozycja: od tezy do wniosków, urozmaicona kompetentną argumentacją oraz egzemplifikacją w połączeniu z dbałością o klarowność języka i formy sprawiają, że lektura jest przyjemnością, a przy tym pozwala usystematyzować własne poglądy. Zastrzeżenia mogą wzbudzać jedynie: kolejność tekstów (na początku chronologiczna, dalej – dosyć przypadkowa z zaznaczeniem głównych tematów) oraz nieunikniona w tego typu zbiorach powtarzalność niektórych sekwencji.

Książka odzwierciedla spektrum zainteresowań Profesora Mojsiewicza, dzięki czemu poznamy bliżej Jego życiowe role. Tu występuje w podwójnej – Jubilata i Autora. Dla większości jednak uczestników okolicznościowego przedsięwzięcia Czesław Mojsiewicz jest przyjacielem, wzorem wychowawcy, mądrym opiekunem pierwszych poczynań naukowych, a bywa, że patronem całej kariery uniwersyteckiej, szanowanym autorytetem. Liczne grono zwolenników zjednują Mu: całkowite oddanie uprawianemu zawodowi, ciągle świeże spojrzenie, pozbawiony rutyny stosunek do pracy, gotowość pogłębiania własnej wiedzy, otwartość na nowe doświadczenia, komunikatywność przekazu, skromność i szczerość intencji.

Profesor przyznaje: „Nie zawsze odnosilem sukcesy. Ale zawsze dążyłem do tego, aby sprawy mojej Ojczyzny rozwijały się w dobrym kierunku, służyłem Jej tak, jak umiałem i rozumiałem w istniejących warunkach. Wielką pomocą byli dla mnie mądrzy koledzy i przyjaciele, za to im serdecznie dziękuję”. Jeżeli można mówić o zaciągniętym wobec nich długu wdzięczności, został on całkowicie przez Czesława Mojsiewicza wyrównany – w toku Jego własnej pracy naukowej oraz pedagogicznej.

Wręczenie tomu *Od polityki do politologii* odbyło się na uroczystym spotkaniu z okazji 79. rocznicy urodzin Autora, w marcu 2004 roku. Do wielu serdeczności wypada dołączyć: *Ad multos annos.*

Iwona Hofman

Kościół katolicki w przededniu wejścia Polski do Unii Europejskiej, Piotr Mazurkiewicz (red.), Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2003, ss. 222.

W 1989 roku rozpoczął się swoisty eksperyment: próba budowy demokratycznego, pluralistycznego społeczeństwa oraz gospodarki wolnorynkowej

w niemal monolitycznie katolickim społeczeństwie. Zarówno socjologowie jak i hierarchowie kościelni z uwagą śledzili jego wyniki. Po przejściowych trudnościach z adaptacją do nowego modelu obecności w życiu społecznym Kościół zasadniczo znalazł swe miejsce w zmienionej rzeczywistości, zaś badania wskazują, że nie tylko nie nastąpiła dostrzegalna laicyzacja społeczeństwa, lecz w wielu dziedzinach religijność Polaków uległa pogłębieniu i wzmocnieniu. Po zaledwie 15 latach od tamtego eksperymentu rozpoczyna się nowy, będący przedłużeniem poprzedniego. Wejście Polski do Unii Europejskiej z dniem 1 maja 2004 roku ostatecznie zniosło i tak już symboliczne granice przepływu wzorców kulturowych i przemian obyczajowych. Z jakim inwentarzem na „wspólny rynek idei” wkracza polski Kościół i polski katolicyzm? Odpowiedzi na to pytanie dostarczają autorzy raportu pod redakcją ks. Piotra Mazurkiewicza pt. *Kościół katolicki w przededniu wejścia Polski do Unii Europejskiej*.

Praca zawiera 9 artykułów różnych autorów, z czego 6 stanowi komentarz do badań empirycznych przeprowadzonych na zlecenie Instytutu Spraw Publicznych, a pozostałe trzy mają charakter refleksji teoretycznej. W sumie dają one w miarę całościowy obraz stanu polskiego Kościoła po 15 latach funkcjonowania w III Rzeczypospolitej. I tak, Jan Ściegienny rysuje szczegółową charakterystykę polskiego duchowieństwa. Okazuje się, iż większość polskich księży wychowała się w środowisku wiejskim bądź też w małym mieście, choć te proporcje ulegają zmianie na korzyść miasta, jeśli chodzi o kandydatów do kapłaństwa. Kapłani znają języki obce, wiele podróżują za granicę, korzystają z Internetu, zainteresowani są polityką i – co najbardziej wyróżnia ich od innych grup społecznych – są zadowoleni ze swojej sytuacji materialnej (Ściegienny tłumaczy to ich niskimi aspiracjami). Jeśli chodzi o akceptację dla akcesji Polski do UE, w latach 1998–

–2002 Ściegienny notuje wyraźny spadek poparcia (z 89 do 59%), który – jak się wydaje – przypisać można w jakiejś mierze wpływowi „Naszego Dziennika”, czytanego przez połowę księży.

Wysoka liczba powołań kapłańskich i zakonnych to jedna z „polskich specjalności” na skalę świata zachodniego. Ks. Krzysztof Pawlina podejmuje charakterystykę kandydatów do kapłaństwa. Nierzadko mają oni za sobą ukończone studia wyższe bądź doświadczenie zawodowe. Nieco enigmatycznie brzmi informacja nt. wieku wstępujących do seminariów: są to „w zdecydowanej większości ludzie młodzi, mający ok. 25 lat”. Warto było w tym miejscu zamieścić bardziej szczegółowe dane odnośnie wieku, w jakim najczęściej zapada decyzja o wstąpieniu do seminarium. Autor wskazuje na konieczność zmian w metodyce nauczania seminaryjnego – przyzwyczajenie do biernej formy wykładu utrudnia wyrobienie w przyszłych księżach nawyku refleksji i systematycznego samokształcenia. Co ciekawe, przyszli kapłani prognozują spadek znaczenia Kościoła w Polsce i na świecie. Na s. 47 dopatrzeć się można poważniejszej nieścisłości: dowiadujemy się, iż w 2003 roku (jest to rok ukazania się recenzowanej pracy!) do seminariów wstąpiła imponująca liczba 10 059 mężczyzn (przeciętnie w latach poprzednich – 1400).

Barbara Fedyszak-Radziejowska, komentując wyniki badań nad percepcją akcesji Polski do Unii przez duchowieństwo parafialne, tak pisze: „Trudno byłoby wymienić inną grupę społeczno-zawodową, która z takim spokojem oraz poczuciem własnej wartości myśli o demokracji i przyszłości Polski po 2004 roku” (s. 89). Okazuje się, iż księża – mimo omawianego już przez ks. Pawlinę spadku poparcia dla akcesji Polski do UE w latach 1998–2002 – nie obawiają się mglistej „utruty tożsamości”, która była jednym z głównych argumentów przeciwników integracji. Myślą jednak z niepokojem o zagrożeniu bardziej realnym, jakim są

zmiany legislacyjne w zakresie dopuszczalności przerywania ciąży, legalizacji eutanazji oraz związków homoseksualnych.

Dwa kolejne artykuły poświęcone są przemianom polskiej religijności w skali całego społeczeństwa (M. Grabowska) oraz religijności młodzieży (T. Szawiel). Grabowska podejmuje próbę syntetycznego omówienia wyników badań nad religijnością w Polsce na przestrzeni niemal 40 lat: wskazują one, iż po pierwotnym „ciosie laicyzacyjnym”, jaki polskiemu katolicyzmowi wymierzył komunizm, rozpoczął się szybki powrót do poprzedniego, wysokiego stanu religijności, który utrzymuje się bez zasadniczych zmian do dziś. Zdaniem autorki, religia w życiu Polaków ma istotny wpływ na ich wybory moralne, partycypację w życiu politycznym kraju, a także przyczynia się do integracji społeczeństwa (s. 102). Jednocześnie Grabowska odpiera argument, iż za pewien objaw słabnięcia religijności można by uznać selektywność w podejściu wiernych do nauki Kościoła, zwłaszcza w zakresie etyki seksualnej¹. Wskazuje, iż brak jest danych dokumentujących większy stopień ortodoksji w tym zakresie w przeszłości: selektywność nie musi być zatem signum współczesności. Tadeusz Szawiel z kolei analizuje poziom religijności młodzieży, a także jej stosunek do poszczególnych elementów nauczania Kościoła. Okazuje się, iż nie tylko wskaźniki autodeklaracji wiary oraz praktyk religijnych pozostają na niezmiernie wysokim, rekordowym w skali Europy poziomie, lecz rośnie istotny wskaźnik wiary w życie po śmierci oraz maleje akceptacja aborcji. Jednocześnie widoczna jest większa aprobatą dla związków homoseksualnych oraz rozwodów, co potraktować można jako kolejny przykład selektywnego podejścia do nauki Kościoła.

¹ Zob. raport z badań socjologicznych na ten temat: T. Szlendak, P. Załęcki, *Selekcjonerzy norm. Z badań nad zależnościami między życiem seksualnym a religijnością młodych Polaków*, „Paedagogia Christiana” 2003, nr 1, s. 55–64.

Obraz siły polskiego Kościoła na poziomie lokalnym znajduje potwierdzenie w tekście Elżbiety Firlit, poświęconym stanowi wspólnot parafialnych. Autorka wskazuje nie tylko na dynamiczny rozwój sieci parafialnej po 1990 roku, lecz także na wzrost prowadzonej przez nie działalności charytatywnej i gospodarczej oraz na różnorodność działających na terenie parafii ruchów i stowarzyszeń religijnych. Okazuje się, iż lata transformacji ustrojowej oraz przejściowy spadek zaufania do Kościoła nie osłabiły głębokiej identyfikacji większości Polaków z własną parafią – ponad 80% Polaków czuje się z nią w jakiś sposób związana; parafia pozostaje także jedną z niewielu instytucji darzonych niezmiennym zaufaniem, stanowi wyspę bezpiecznego „świata losu” w chaosie „świata wyboru”. Ona jedna nie jest zagrożona restrukturyzacją czy też likwidacją, stanowi także istotny ośrodek pomocy społecznej. Dane statystyczne dotyczące struktury „Polski parafialnej”, a także społecznej percepcji parafii jako instytucji zyskałyby znacznie, gdyby – wzorem innych tekstów recenzowanego tomu – zostały skonfrontowane z danymi opisującymi sytuację w krajach Unii Europejskiej. Ciekawe byłoby również poświęcenie większej uwagi zjawisku powstania w miastach swoistego „ryнку parafii”, gdzie wierni w wyborze świątyni kierują się „jakością” oferowanej przez poszczególne parafie posługi (s. 178). Warto zapytać, jaka jest skala tego zjawiska oraz jego potencjalne skutki dla stabilności struktury parafialnej.

Tekst ks. Piotra Mazurkiewicza stanowi rodzaj teoretycznego tła dla sporów toczonych w Polsce lat 90. ubiegłego wieku. Konfrontuje on liberalny model „nagiego forum publicznego” (nie przywołując jednak autora tej koncepcji, Richarda J. Neuhaus²) z wizją, w której Kościół

² Zob. R. J. Neuhaus, *The Naked Public Square: Religion and Democracy in America*, Grand Rapids 1984.

pełni rolę „krytycznego sumienia nowoczesności”, jest oddzielony od państwa instytucjonalnie, stanowi natomiast swoisty „rezerwuwar wartości”, z którego państwo może czerpać swą legitymizację. Aby Kościół mógł taką rolę pełnić, przekonuje Mazurkiewicz, musi pozostawać bezstronny w bieżących sporach politycznych, powinien adresować swe przesłanie nie tylko do własnych wyznawców oraz kierować się dobrem wspólnym. Trudno się z tym postulatem nie zgodzić, natomiast czego brakuje w tej analizie, to właśnie próby odpowiedzi na pytanie, czy Kościół przez ostatnich kilkanaście lat skutecznie taką rolę pełnił. W dyskusji, jaka towarzyszyła aferze Rywina, nie brak było głosów diagnozujących stan III Rzeczypospolitej jako bardzo zły. W debacie toczonej na łamach „Rzeczpospolitej” w czerwcu i lipcu 2003 roku (właśnie w kontekście europejskiej konstytucji) padło wiele głosów krytycznych pod adresem Kościoła. Dla pełnego bilansu publicznej obecności Kościoła w Polsce należałoby zatem wspomnieć także o tych nierozwiązanych problemach i popełnionych błędach.

Tom zamyka artykuł ks. Helmuta Jurosa poświęcony analizie relacji państwo-kościół w świetle dokumentów europejskich, ze szczególnym uwzględnieniem Projektu Traktatu Konstytucyjnego Unii Europejskiej. Jak wiadomo, punktami spornymi w debacie nad tym projektem były: 1) kwestia umieszczenia *invocatio Dei* w preambule do Konstytucji, 2) umieszczenie wzmianki o znaczeniu i zasadniczej roli chrześcijaństwa w dziejach cywilizacji europejskiej, a wreszcie 3) kwestia odrębnego potraktowania relacji pomiędzy Kościołem (jak i innymi wspólnotami religijnymi) a Unią. Autor skupia się głównie na art. I–51 projektu Traktatu. Uznaje go za „krok w dobrym kierunku” z punktu widzenia Kościoła, mimo iż laicka Francja (z której, warto dodać, wywodzi się przewodniczący przygotowującego projekt Konwentu Europejskiego, Valéry Giscard d’Esta-

ing) wraz z Belgią przeforsowały zapis zrównujący status kościołów ze statusem organizacji światopoglądowych (np. masonerii). Natomiast jeśli chodzi o odniesienie do wartości chrześcijańskich, Juros jego brak w obecnym projekcie uznaje za zafałszowanie pewnej rzeczywistości historycznej, jak i odcięcie się od źródła wartości leżących u podstaw cywilizacji europejskiej. W dalszej części autor – przytaczając dane dla 16 krajów europejskich – próbuje udowodnić tezę, iż forma regulacji stosunków państwo-kościół nie koresponduje z poziomem religijności w danym społeczeństwie. Warto jednak zauważyć, że w socjologii religii rosnąca popularność zdobywa od jakiegoś czasu stanowisko przeciwne, reprezentowane m.in. przez R. Starka i W. Bainbridge’a³. Twierdzą oni, iż fakt istnienia w danym kraju religii państwowej zabija wolną konkurencję na religijnym „ryнку”, zaś w sytuacji pluralizmu religijnych ofert zapotrzebowanie na religię rośnie. Teoria ta dobrze wyjaśnia sytuację kościołów w Hiszpanii, Skandynawii czy Wielkiej Brytanii. Wysoki poziom religijności w Polsce tłumaczyć zaś można tym, iż mimo swej dominacji katolicyzm nigdy nie był oficjalnie uznany za religię państwową.

Mimo iż pracę należy generalnie ocenić wysoko, nie brak też kilku zarzutów. Ogólnikowy wstęp Jana Grosfelda, utrzymany w tonie moralizatorsko-kaznodziejskim, wymyka się krytyce z naukowego punktu widzenia. Ponadto ma się wrażenie, iż ogólny obraz polskiego Kościoła i katolicyzmu został ukazany nieco zbyt różowo: po 15 latach stan III Rzeczypospolitej pozostawia wiele do życzenia. Aby otrzymać obraz bardziej kompletny,

³ R. Stark, W. Bainbridge, *Teoria religii*, Kraków 2000.

należało zapytać o skuteczność misji Kościoła w kształtowaniu postaw w dziedzinie etyki społecznej i gospodarczej, o jego uwikłanie w politykę, które nie skończyło się definitywnie wraz z kampanią wyborczą 1993 roku.

Stanisław Burdziej

Joanna Leska-Ślęzak, *Polacy w Holandii – przeszłość i terażniejszość*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003, ss. 209.

Jednym ze znaków naszych czasów są zjawiska związane z emigracją i migracją ludności po całym świecie. Ludzie przemierzają w sposób bardzo szybki dystanse oddzielające ich od osób bliskich bądź od miejsc, gdzie mogliby zamieszkać i pracować na stałe. Z powodu coraz mniejszych trudnień w przekraczaniu granic, a z drugiej strony lepszej sprawności środków komunikacji poszczególne kraje stały się bliższe i dostępne dla Polaków. Tym bardziej nieodległa nam Holandia i życie Polaków w Holandii stało się przedmiotem badań młodego badacza, Pani dr Joanny Leskiej-Ślęzak.

W książce pt. *Polacy w Holandii – przeszłość i terażniejszość* autorka przedstawia niniejsze zagadnienie w czterech rozdziałach. Układ pracy jest logiczny i w interesujący sposób omawia poszczególne kwestie związane z życiem imigrantów z Polski. Polonia holenderska jest nieliczna (w latach 80. ok. 8 tys. osób), ale z punktu widzenia nauki warto w historiografii utrwalić przejawy aktywności tej grupy. Przygotowywanie opracowań poświęconych życiu Polonii wymaga pośpiechu, aby zdążyć utrwalić to, co zachowuje ludzka pamięć i dokumenty prywatne, w tym kontekście podjęcie badań nad Polonią holenderską jest przedsięwzięciem celowym i pozytywnym.

W rozdziale pierwszym, zatytułowanym *Czynniki tożsamościowe sprzyjające i utrudniające osiedlanie się Polaków w Holandii*, autorka doko-

nuje omówienia poszczególnych czynników, które mają istotne znaczenie w osiedlaniu się emigrantów w danym kraju. Autorka podkreśla, iż laicyzacja społeczeństwa spowodowała tendencje defilaryzacyjne. Z kolei okolicznością sprzyjającą osiedlaniu się Polaków w Holandii jest jej wieloetniczność oraz przychylne postawy Holendrów wobec cudzoziemców. Zastanawiające jest to, iż w książce stwierdza się, iż Polacy przywiązują dużą wagę do religii. Stwierdzenie to należy chyba odnieść tylko do tego, iż w Holandii religia wywiera duży wpływ na życie społeczne. Autorka podkreśla, iż nieznanomość języka holenderskiego może być czynnikiem utrudniającym integrację w Holandii. Przy czym jednocześnie zaznacza się, iż, po 1980 roku Polacy z tzw. emigracji „solidarnościowej” znali przynajmniej jeden język obcy. Ciekawym fragmentem tego rozdziału jest paragraf pierwszy, który prezentuje czytelnikowi rozmiar zaangażowania Holandii w walkę z powodzią i kwestie budowy tam i powiększania lądu. W pracy znajdują się również ciekawe informacje o historii miast holenderskich i budowie kanałów jako ważnych szlaków komunikacyjnych o znaczeniu międzynarodowym. Autorka nie pozostawiła także odpowiedzi na pytanie o atrakcyjność gospodarki holenderskiej dla Polaków i udziale Polaków w życiu politycznym i kulturalnym. Wydaje się jednak, że kwestie te mogłyby być rozwinięte i przez: to fragment tej pracy byłby bardziej interesujący dla czytelnika.

W rozdziale drugim Joanna Leska-Ślęzak podejmuje rozważania dotyczące *dziedzictwa i tradycji rozwoju kontaktów polsko-holenderskich*. Autorka dość ciekawie i przejrzyście przedstawia historię gospodarczą dotyczącą relacji handlowych pomiędzy Holendrami a Polakami. Autorka dość wnikliwie i szczegółowo omawia wiek XV oraz kontakty gospodarcze i kulturalne w następnych wiekach. W książce stwierdza się, iż Holandia była dla Polaków krajem atrakcyjnym socjal-

nie i ekonomicznie, a brak lub słaba znajomość języka holenderskiego utrudniała integrację.

W rozdziale trzecim pracy autorka podejmuje kwestię obiektywnych uwarunkowań tworzenia się Polonii holenderskiej, oprócz przyczyn wychodźstwa pokazano szeroko powstanie i rozwój organizacji polonijnych. Książka zajmuje się też w dalszych paragrafach tego rozdziału rolą Kościoła rzymskokatolickiego oraz rolą prasy polonijnej. Słusznie podkreśla się, iż praca duszpaste-rzy nie wiąże się li tylko z posługą kapłańską. Przecież w większości krajów, gdzie na emigracji żyją Polacy, styl życia i pojmowania roli duszpa-sterza przez samych duchownych odbiega od pa-sterskiego modelu w Polsce. W rozdziale trzecim autorka ciekawie charakteryzuje życie i obyczaje Holendrów oraz różnice między Polakami a Ho-lendrami. Zasadnie podkreśla się, iż znaczącą ba-rierą w kontaktach Polaków z Holendrami oraz w zawieraniu przyjaźni z nimi jest słaba znajo-mość języka holenderskiego.

Rozdział czwarty jest poświęcony *specyfice więzi tożsamościowej Polaków w Holandii*. Autor-ka w tej części pracy zajmuje się m.in. mitami i stereotypami, podtrzymywaniem języka pols-kiego, edukacją i oficjalnymi formami kontaktów holendersko-polskich. W rozdziale zwraca się uwagę na skrupulatne różnice wśród Polaków w posługiwaniu się językiem polskim. Pokazana jest dążność Polonii holenderskiej do utworzenia własnych szkół. Proces dezurbanizacji Polonii ho-lenderskiej spowodował jej rozproszenie, w wyni-ku czego słusznie autorka stwierdza, iż zadaniem struktur organizacyjnych było utrzymanie polsko-ści wśród Polaków. W dobrym stylu autorka opi-suje i nawiązuje do historii polsko-holenderskiej oraz ukazuje rolę „Nowej Hanzji”, gdzie swoje miejsce ma polskie miasto Gdańsk.

W sumie powstała interesująca i wartościowa monografia, która znacznie poszerza stan badań o dziejach Polaków na obczyźnie. Praca ta może

ułatwiać gospodarcze i kulturalne kontakty z Po-lakami żyjącymi w Holandii i posiadającymi w nowym kraju osiedlenia odpowiedni status. Je-dynym brakiem, jaki odczuwa się po lekturze, to brak umówienia problemu opieki władz holenderskich nad emigrantami oraz brak omówienia zjawiska reemigracji. Oprócz archiwaliów i innych źródeł autorka korzystała w szerokim zakresie z prasy, nieobce były jej również pamiętniki, przewodniki oraz nowoczesne technologie informacyjne, w tym szeroko wykorzystany Internet.

Mieczysław Sprengel

Teacher Education through Open and Distance Learning, Bernadette Robinson, Colin Latchem (ed.), Routledge Falmer, London 2003, pp. 251.

Książka została wydana jako trzeci tom serii „World review of distance and open learning”. Współedytorem serii jest organizacja „The Commonwealth of Learning” zajmująca się organizowaniem kształcenia otwartego w wielu krajach. Rosnąca liczba ludności w wielu krajach i szybkie tempo zmian społecznych, technicznych i gospo-darczych sprawia, że klasyczne metody kształce-nia i doksztalcania nauczycieli są już niewystar-czające. Jednocześnie wiele krajów rozwijających się nie jest w stanie odrobić opóźnienia, stosując klasyczne metody kształcenia. Toteż wiele agend o znaczeniu międzynarodowym, takich jak: Bank Światowy, UNESCO i in. stara się wspomagać te kraje szczególnie w zakresie kształcenia ustawicz-nego. Ocenia się, że na świecie pracuje ok. 60 mln nauczycieli (ok. 1% populacji), a do 2010 r. będzie potrzebnych jeszcze ok. 15 mln. Ciągłe poszukuje się nowych form doskonalenia kwalifikacji zawo-dowych nauczycieli, organizowania konferencji dydaktycznych i zarządzania jednostkami eduka-cyjnymi. Kształcenie nauczycieli wymaga zmian i stawia nowe wyzwania. Do podstawowych pro-blemów kształcenia nauczycieli zaliczyć należy

konieczność szybkiego reagowania na zmiany, wdrażania innowacji i nowych technologii. Konteksty tych zmian mogą być różne. Od nauczycieli wymaga się szerokiej, nowoczesnej wiedzy i umiejętności, kwalifikacji psychologicznych i znajomości zasad psychoterapii, kompetencji wychowawczych i technologicznych itp. B. Robinson i C. Latchem¹ poszukują metod i form efektywnego kształcenia nauczycieli. Jako jedną z możliwych metod zapewniających coraz częściej dużą efektywność (przy spełnieniu określonych warunków) proponują kształcenie i doksztalcanie nauczycieli metodami zdalnymi z wykorzystaniem środków przetwarzania informacji i środków komunikacyjnych. Ich zdaniem konieczna jest rekonceptualizacja przygotowywania i rozwoju nauczycieli oraz wprowadzenie nowych usług dla początkujących nauczycieli (faza indukcyjna)². Jako przykłady podano rozwój ustawicznego kształcenia zawodowego w rejonie Samara w Rosji i w Paragwaju. Zaprezentowane zostały podstawy rozwoju zawodowego i zasady przygotowania nauczycieli do zmian i innowacji programów nauczania. Analizie poddano funkcje i koszty nauczania na odległość, wzięto pod uwagę również polityczny wymiar kształcenia nauczycieli. Postawiono szereg pytań dotyczących zdalnego nauczania. Zaprezentowano różne modele otwartego i zdalnego kształcenia nauczycieli: otwarta i zdalna edukacja dla nauczycieli, wideokonferencje dla nauczycieli (np. w Egipcie zrealizowano 2664 godz. wideokonferencji na rok, rozwój ICT w Korei (kształcenie otwarte dla 340 tys. nauczycieli). Podkreślono rolę programistów w zastosowaniach komputerów w edukacji nauczycieli. Omówiono trzy kate-

gorie otwartego i zdalnego kształcenia nauczycieli: wstępną, szkolną (dla nauczycieli niewykwalifikowanych) i ustawiczne doksztalcanie zawodowe. Autorzy zwracają uwagę na konieczność dokonywania reform programowych pozwalających na dostosowywanie form kształcenia do dostępnych środków technicznych.

Zaprezentowano metody stosowania alternatywnego podejścia kaskadowego na przykładzie dobrze funkcjonującego systemu w Indiach. Polega ono na tym, że przeszkoleni nauczyciele prowadzą szkolenia dla następnych nauczycieli. System taki proponują niektóre firmy komputerowe również w Polsce. Omówiono modele organizacyjne nauczania zdalnego: uniwersytety, kolegia, konsorcja, organizacje pozarządowe, Ministerstwo Edukacji, firmy, międzynarodowe agencje i wskazano na możliwe źródła finansowania szkoleń, rolę organizacji międzynarodowych (UNESCO/UNRWA, IFROS) oraz pokazano przykłady funkcjonowania sieci edukacyjnej dla nauczycieli w Afryce. Analizie poddano efektywność kształcenia na odległość. Omówiono takie problemy jak: zabezpieczenie oraz planowanie i zarządzanie zdalnym kształceniem nauczycieli. Przedstawiono szereg pytań strategicznych istotnych dla planistów edukacji zdalnej. Podjęto takie zagadnienia jak: priorytety, programy nauczania, technologia, grupy docelowe i dystrybucyjne, budżet i zasoby³. Zaprezentowano kryteria wyboru grup nauczycieli (na przykładzie zachodnich Chin), nowe programy i istniejące zabezpieczenia oraz omówiono innowacyjne programy kształcenia w Wielkiej Brytanii. Zwrócono uwagę na współpracę i powiązania, zarządzanie programami, funkcje i korzyści wynikające z monitorowania i dokonywania analiz i porównań (ewaluacje), przygotowanie perso-

¹ B. Robinson, C. Latchem, *Teacher Education. Challenge and Change*, p. 1–27; B. Robinson, C. Latchem, *Open and Distance Teacher Education. Uses and Models*, p. 28–47.

² B. Moon, B. Robinson, *Open and Distance Learning for Initial Teacher Training*, p. 72–90.

³ C. Hon-Chan, H. Mukherjee, *Policy, Planning and Management of Distance Education for Teacher Education*, p. 49–71.

nelu i zmiany w projektowaniu (top-down i boto-om-up). Omówiono metody otwartego i zdalnego nauczania dla początkujących nauczycieli, prowadzone badania naukowe oraz doświadczenia i sposoby przygotowania nauczycieli (na przykładzie Nigerii). Do podstawowych zagadnień związanych z kształceniem otwartym i zdalnym zaliczyć można: integrację wiedzy, umiejętne łączenie teorii i praktyki, zasady projektowania kursów (w tym kursów on-line), integrację programów i metody projektowania materiałów. Omówiono doświadczenia szkół zarządzania oraz problemy zarządzania rozwojem nauczycieli, wspomaganie uczących się, a także problem jakości kształcenia zdalnego i funkcjonowania standardów. Pierwsze modele kształcenia na odległość powstały na rozległych przestrzeniach Australii, USA i Kanady, gdzie ogromne odległości utrudniały uczniowi spotkanie z nauczycielem⁴. W ostatnich dziesięcioleciach ubiegłego wieku zauważono zalety tego sposobu kształcenia i w rezultacie powstały w Europie uniwersytety otwarte, takie jak Open University w Wielkiej Brytanii, FernUniversitaet w Niemczech, Universidad Nacional de Educacion a Distancia w Hiszpanii, czy też federacja uniwersytetów Federation Interuniversitaire de l'Enseignement a Distance – FIED we Francji. Liczba studentów Uniwersytetów Otwartych rośnie w tempie 30% rocznie. Technologie kształcenia uniwersytetów otwartych powołanych w latach siedemdziesiątych dają historyczny przekrój i obraz ich rozwoju. Lata osiemdziesiąte, to intensywne wykorzystanie telewizji satelitarnej. Lata dziewięćdziesiąte i obecna dekada to ekspansja materiałów dydaktycznych na dyskach kompaktowych oraz poczty elektronicznej i możliwości

wykorzystania w nauczaniu wszystkich usług Internetu.

Otwarte i zdalne kształcenie nauczycieli stosowane są w zakresie ciągłego rozwoju zawodowego. H. Craig i H. Perraton⁵ omawiają formy edukacji nauczycieli, zasady strukturyzowanej edukacji, podejście niestrukturyzowane i oparte na zasobach, decyzje planistyczne, zastosowanie mieszanych technologii (np. w Indiach), funkcje i programy nauczania, organizację i infrastrukturę, finansowanie, kryteria wyboru technologii oraz różne aspekty pedagogiczne kształcenia na odległość. Natomiast C. Potter i M. Aslam⁶ porównują kształcenie nieformalne i kształcenie dorosłych realizowane w ramach różnych projektów edukacyjnych, np. przygotowanie nauczycieli w ramach projektu Life w Mongolii, przygotowanie grup wiejskich liderów w ramach programu rozwoju wsi w Pakistanie, projekt podstawowej edukacji dorosłych w Płd. Afryce i półprofesjonalne przygotowanie nauczycieli w Indiach. Otwarta i zdalna edukacja realizowana jest również dla doskonalenia dyrektorów szkół i kadry zarządzającej. T. Bush i R. Charron podkreślają wagę zawodowego rozwoju kadry zarządzającej szkołą oraz pokazują modele edukacji otwartej i zdalnej: wysokiej jakości materiały, ewaluacja kształcenia na odległość, przyszłość zdalnej edukacji⁷.

Współczesne kształcenie na odległość opiera się na szerokim wykorzystaniu mediów. Wybór i stosowanie mediów w kształceniu nauczycieli zdeterminowane są wieloma czynnikami. A. Kirkwood i C. Joyner poruszają problemy wykorzystania mediów w nauczaniu i uczeniu się, różne konteksty tych zastosowań, potrzeby pedagogiczne, problem

⁴ J. C. Taylor: „Distant Education: the Fifth Generation”, Proceedings of 19th ICDE World Conference on Open Learning and Distance Education, Vienna-Austria, June 20–24, 1999.

⁵ H. Craig, H. Perraton, *Open and Distance Education for Teachers' Continuing Professional Development*, p. 91–111.

⁶ C. Potter, M. Aslam, *Training Non-Formal Community and Adult Educators*, p. 112–127

⁷ T. Bush, R. Charron, *Open and Distance Learning for School Managers*, p. 128–148.

prezentacji materiałów źródłowych, wspomaganie aktywności⁸. Ważnym elementem procesu kształcenia na odległość jest szybkie reagowanie na potrzeby indywidualne (telefoniczne i sieciowe konsultacje i poradnictwo) oraz wspieranie praktyk zawodowych, rozwijanie refleksji, dialogu i dyskusji. Zaprezentowano metody wykorzystania telewizji w rozwoju nauczycieli w Brazylii oraz rozszerzone programy interaktywnego radia i metody wspomaganie nauczycieli języka angielskiego w Płd. Afryce, motywacje i charakterystykę mediów. Dyskusji poddano metody selekcji mediów i potrzeby szczegółowe, poziomy podejmowania decyzji, metody projektowania i rozwój mediów, infrastrukturę i systemy wspomaganie pracy zespołowej w mediach. Istotnym elementem rozwoju nauczycieli jest wykorzystanie informacji i technologii komunikacyjnych w kształceniu nauczycieli. Technologie komunikacyjne mogą być traktowane jako podstawowe lub komplementarne w procesie dydaktycznym. Przedstawiono zastosowanie technologii informacyjnych i komunikacyjnych (ICT) (na przykładzie doświadczeń Singapuru). ICT stało się częścią metodologii kształcenia nauczycieli oraz warunkiem rozwoju nauczycieli⁹. B. Robinson¹⁰ omawia badania porównawcze, ewidencję, ograniczenia w danych ewaluacyjnych, monitoring, ewaluację i badania, rolę statystyk studenckich oraz różne podejścia: kontekstowe, procesowe, wejściowe i wyjściowe (efekty). Analizie poddano koszty edukacji zdalnej nauczycieli¹¹, wyróżniono kilka rodzajów kosztów: koszty średnie i jednostkowe, koszty stałe i zmienne, koszty marginalne i koszty dyskusyjne.

⁸ A. Kirkwood, C. Joyner, *Selecting and Using Media in Teacher Education*, p. 149–170.

⁹ B. Collin, I. Jung, *Uses of Information and Communication Technologies in Teacher Education*, p. 171–192

¹⁰ B. Robinson, *Evaluation, Research and Quality*, p. 193–211.

¹¹ J. B. Oliveira, F. Orivel, *The Costs of Distance Education and Training Teachers*, p. 212–233.

Doświadczenia wielu krajów pokazują, że kształcenie zdalne stanowi efektywną metodę do kształcenia nauczycieli, jeśli tylko zostanie dobrze zorganizowane i jeśli zostaną zrealizowane odpowiednie warunki technologiczne (sieć komputerowa, media, środki samokształcenia, dystrybucja materiałów itp.). Za pomocą środków technologicznych można organizować kursy metodami kaskadowymi. Przy dobrym wyposażeniu w środki audiowizualne i wideokonferencyjne możliwa jest realizacja niemal wszystkich form kontaktu między nauczycielami i studentami.

Książka prezentuje szereg interesujących metod i technik, które mogą być wykorzystane w systemie kształcenia i do kształcenia nauczycieli. Autorzy ilustrują prezentowane metody przykładami realizacji różnych form szkoleniowych z różnych krajów. W wyniku transformacji i przeprowadzanych reform edukacyjnych w Polsce mamy obecnie również duże potrzeby w zakresie doskonalenia i do kształcenia nauczycieli. Proces ten trwa już kilka lat, ale wciąż przynajmniej kilkadziesiąt tysięcy nauczycieli potrzebuje doskonalenia kwalifikacji w zakresie stosowania technologii informacyjnych w procesie kształcenia. Szkolenie tradycyjnymi metodami nie gwarantuje wysokiej efektywności i jakości w tym zakresie, zastosowanie sieci komputerowej i telewizji może zdecydowanie przyspieszyć ten proces. Takie próby są już podejmowane w niektórych uczelniach.

Książka zawiera wiele cennych propozycji i opisów doświadczeń z wdrażania najnowszych technologii komunikacyjnych w edukacji w różnych krajach oraz nowych rozwiązań w obszarze do kształcenia nauczycieli.

Składam podziękowanie firmie wydawniczej Routledge za udostępnienie książki, która może stanowić bazowy podręcznik dla kształcenia pedagogów w zakresie nauczania otwartego i zdalnego.

Kazimierz Wieczorkowski

Wojciech Jankowski, *Polskie szkolnictwo muzyczne. Geneza i ewolucja systemu*, Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Bydgoszcz 2002.

Zagadnienia związane z oświatą artystyczną, a w szczególności z budową struktur, programów i ustroju szkolnictwa muzycznego są dość rzadkim przedmiotem badań polskich naukowców.

Wydaje się, że przyczyną może być skąpy materiał źródłowy, w dodatku nieuporządkowany (jak w Ministerstwie Kultury) lub z brakiem podstawowych informacji w postaci spisu inwentarza (jak w Archiwum Akt Nowych w Warszawie).

Częste zmiany w układzie administracyjnym państwa (1949, 1975, 1993) powodują, że niektóre zasoby archiwalne zmieniły swoich właścicieli, a braki kadrowe spowodowały, że nie wszystkie źródła odnotowywano w nowych miejscach ich składowania. Stąd też osoby pracujące nad historią szkolnictwa muzycznego w Polsce po 1945 roku natrafiają na niezliczone utrudnienia.

Każdą nową pozycję, która dotyka zagadnień szkolnictwa muzycznego, wita się z uznaniem tym bardziej, jeżeli osoba ta tworzyła i tworzy nadal procesy mające bezpośredni wpływ na strukturę, programy oraz systemy nauczania.

Autorem nowej, cennej publikacji pt. *Polskie szkolnictwo muzyczne. Geneza i ewolucja systemu* jest Wojciech B. Jankowski. Książka wydana została w 2002 roku przez Akademię Muzyczną im. Fryderyka Chopina oraz Centrum Edukacji Artystycznej z udziałem finansowym Komitetu Badań Naukowych.

Ta niezwykle cenna i długo oczekiwana przez badaczy historii nauki i oświaty pozycja składa się z siedmiu rozdziałów. Znajdziemy zatem tematy analizujące początki systemu nauczania w szkolnictwie muzycznym, pierwsze i kolejne reformy systemowe, szkolnictwo muzyczne w pierwszych latach Polski Ludowej, a także założenia i do-

świadczenia reformy eksperymentalnej oraz międzynarodowe tło porównawcze i wnioski.

Książka uzupełnia lukę na rynku wydawniczym w zakresie historiografii oświaty muzycznej. Niewiele jest bowiem publikacji zwartych dotyczących tego tematu. Owszem, znajdziemy cały szereg artykułów pisanych przez twórców systemów strukturalnych szkolnictwa muzycznego. Brakuje jednak obszernych dysertacji, które oparte byłyby na gruntownej analizie tekstu źródłowego.

Praca Wojciecha Jankowskiego jest udaną próbą przedstawienia studium na temat genezy polskiego systemu kształcenia muzycznego, obejmującego zarówno charakterystykę kolejnych etapów kształtowania się tego systemu, jak i niektóre wnioski dotyczące perspektyw jego dalszej działalności i rozwoju.

Chociaż Autor zastrzega wyraźnie, że owo studium nie jest opisem systemu szkolnictwa ani też historią szkolnictwa muzycznego, to z całą pewnością otrzymujemy niezwykle cenną, pełną wypowiedź naukową poświęconą źródłom, założeniom i przemianom systemu szkolnictwa muzycznego w PRL.

Szczególnie udane i cenne w książce jest zaznaczenie głównych etapów podejmowania świadomych prób ujęcia kształcenia w pewien system organizacyjno-programowy oraz dążeń do jego przekształcania i ulepszania.

Całość wypowiedzi ma tym większe znaczenie, że szczupłość liczby opracowań owego tematu nie pozwala na ogarnięcie całego kontekstu zagadnienia chociażby w aspekcie społecznym, kulturowym czy polityczno-ekonomicznym.

Polskie szkolnictwo muzyczne. Geneza i ewolucja systemu to również niezwykle wzbogacająca lektura dla studentów akademii muzycznych, pokorne studium, a jednocześnie pełne żarliwości przedstawienie poglądów Wojciecha Jankowskiego, który w dziedzinie budowy programów, struk-

tury szkolnej czy ustroju szkolnictwa muzycznego jest niekwestionowanym autorytetem.

To On bowiem był m.in. autorem założeń i organizatorem wdrożeń reformy szkolnictwa muzycznego (1969/74) i kierownikiem kilku resortowych tematów badawczych. On również jest autorem lub współautorem kilkunastu książek, z których każda dotyczyła szeroko pojętej oświaty muzycznej. Wystarczy tu wspomnieć część najważniejszych tytułów: *Wychowanie muzyczne w szkole ogólnokształcącej*, *Eksperymentalna reforma w szkołach muzycznych I stopnia*, *Pierwsze klasy śpiewające czy kształcenie nauczycieli muzyki w wybranych krajach Europy i w USA*.

Książka Wojciecha Jankowskiego *Polskie szkolnictwo muzyczne. Geneza i ewolucja systemu* jest pozycją, bez znajomości której nie może być rzetelnych analiz zjawisk zachodzących w szkolnictwie muzycznym, w szczególności zaś w jego przemianach ustrojowych i strukturalnych. Pozycja ta godna jest szczególnego polecenia tak dla tych, którzy interesują się problematyką rozwoju myśli nad oświatą muzyczną w Polsce, jak i wszystkich innych uczących się i studiujących obecnie w szkołach i uczelniach artystycznych, a zadających sobie pytania o początkach budowy programów nauczania oraz motywacjach ich twórców.

Książki tej nie może zabraknąć w bibliotekach uczelnianych, jak i naszej domowej bibliotece naukowej. Będziemy często i chętnie do niej wracać.

Andrzej Michalski

Piotr K. Domaradzki, *Wiórki kokosowe*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003, ss. 207.

Informacji o archipelagu Matjan, na którym – w różnych czasach – rozgrywa się akcja prozy Piotra K. Domaradzkiego, nie udało mi się znaleźć w encyklopediach ani odkryć go na mapach mórz południowych. Nawet pojedynczej wyspy o teźże nazwie. Może jednak moje informatory nie były

dostatecznie dokładne? Odnalazłem natomiast wymieniane kilkakrotnie morze Flores. Jest ono położone między wyspami Flores i Sumbawa, a wyspą Celebes. Tak jak u Domaradzkiego – są na tym morzu liczne wyspy otoczone rafami koralowymi. Wyspa Flores znajduje się w grupie Małych Wysp Sundajskich. Może to ona była wzorem dla głównej wyspy archipelagu Matjan u Domaradzkiego? Góry, czynne wulkany, Indonezyjczycy, Malajowie i Papuasi. W tym regionie świata wysp nie brakuje – w samej Indonezji jest ich ponad 3 tysiące. W przeszłości były to obiekty zainteresowania różnych mocarstw europejskich, ale w tej rywalizacji ostatecznie zwyciężyła Holandia, czyli Zjednoczone Prowincje Niderlandów oraz ich wielka organizacja gospodarcza, tzw. Kompania Wschodnioindyjska. Panowanie holenderskie trwało – z różnymi perypetiami – aż do połowy XX w. – W czasie II wojny światowej powstała narodowowyzwoleńcza armia partyzancka skierowana zarówno przeciwko japońskiej okupacji wysp, jak i przeciw holenderskim kolonistom. Ostateczne uzyskanie niepodległości i suwerenności przez dzisiejszą Indonezję nastąpiło w 1950 r. Piszę o tym wszystkim, by próbować określić miejsce i czas akcji – ważny element każdej prozy. Nie są one jednoznaczne, więcej – sądzę, że są programowo wieloznaczne. Miejsce zostało odtworzone bardzo dokładnie – z uwzględnieniem wielu realiów – jako region geograficzny, a jest (chyba) fikcyjne jako konkretny archipelag czy wyspa Matjan, próbująca przekształcić się – tu czas akcji – w niezależną republikę ludowo-demokratyczną, w ostrej walce z „Mocarstwem”, którym najpierw jest – niewątpliwie – Holandia, a później – chyba – Indonezja. Zresztą czas akcji w tej prozie jest bardzo rozciągliwy. Kilka opowiadań (czy rozdziałów) zaczyna się bowiem od niezwykle barwnych – utrzymanych w tonie sienkiewiczowskim – opowieści o kolonialnych wyprawach na Matjan w XVII w., z bardzo żywą ak-

cją i z plastycznie przedstawionymi scenami batalistycznymi. Wydaje mi się, że opowieści te oparte zostały na rzeczywistych wydarzeniach historycznych, które miały miejsce w tym regionie w wieku XVI i XVII. Jednak i tu nie ma jednoznaczności, bowiem założyliśmy przecież, że ów Matjan – i wyspa i archipelag – to autorska konstrukcja zbudowana z elementów geograficznych, kulturowych i historycznych wysp równikowych leżących na pograniczu Oceanu Indyjskiego i Pacyfiku. Jeszcze większa niejednoznaczność panuje w części dwudziestowiecznej – by tak rzec – fabuły tej prozy. Są to opowieści o walce narodowyzwoleńczej ludności owego Matjanu przeciw Japończykom i Holendrom. To jeszcze dość jasne. Dalej – sprawa jednak się komplikuje. Autor wprawdzie stwierdza w pewnym miejscu tekstu: „W czterdziestym dziewiątym powstały, usuwając Holendrów Zjednoczone Stany [chyba – Indonezja] i tym samym młodziotka matjańska republika zniknęła z powierzchni ziemi nim ktokolwiek zdążył się o jej istnieniu dowiedzieć. Szkoda, tak dobrze się zapowiadała”. Więc niby rozstrzygnięcie jednoznaczne i ostateczne. Okazuje się, że jednak nie, bowiem przecież większość tekstu dotyczy walk partyzanckich na Matjanie, które wprawdzie tliły się już wcześniej, ale otwartym płomieniem wybuchły w roku 1958 i trwały do końca wieku, gdyż mówi się tu o państwach byłego bloku radzieckiego, które próbują wpływać na przedstawione wydarzenia, czy – z drugiej strony – o posługiwaniu się laptopami. Może więc oni jeszcze wciąż walczą? Czysta fikcja – nie wiem. Za jakąś analogię można by uznać sprawę Timoru Wschodniego, dawnej kolonii portugalskiej wcielonej do Indonezji wbrew woli części ludności, czy też Irianu Zachodniego, to jest zachodniej części Nowej Gwinei, także stanowiącej część Indonezji, a zamieszkaną przez niekoniecznie akceptujących władzę tego państwa Papuasów. Jednak tam chyba nie było zbrojnego oporu. Pomimo tej niejedno-

znaczności, a może właśnie dlatego, ta część partyzancka – tak to nazwijmy – fabuły jest bardzo interesująca. Pokazuje bowiem bez ogródek jak bardzo walka zbrojna – prowadzona nawet w imię wzniosłych ideałów deprawuje jej uczestników, przede wszystkim kadrę przywódców i dowódców i jak bardzo niszczy społeczność, w interesie której jest niby prowadzona. Ukazuje też autor bez nie-domówień całe to międzynarodowe, światowe targowisko polityczne, bowiem tego rodzaju walki to znakomita okazja do robienia świetnych interesów – politycznych, ale i ekonomicznych. Jednak w wymiarze czysto literackim ta część opowieści pozostaje w tyle za partiami historycznymi – tak je nazwijmy – opowiedzianymi z werwą, pełnymi ruchu i plastyki. Zawiniła może kompozycja całości, bowiem partie dotyczące dwudziestowiecznej partyzantki zostały niejako doczepione do kolejnych rozdziałów, które w swej części początkowej traktują o historii wyspy, a w jednym wypadku („Christi”) pojawiają się opowieści całkiem niezwiązane z Matjanem. Poza tym jest jeszcze wprowadzenie i obszerny rozdział (opowieść?) końcowy książki, który w pewnym wymiarze powtarza to, co już na temat owego matjańskiego powstania wiedzieliśmy z wcześniejszych fragmentów. Dyskusyjny jest także status gatunkowy tej prozy, bowiem można w niej widzieć cykl opowiadań, ale można także rozpoznać ją jako powieść, której główna fabuła dotyczy owej długotrwałej walki partyzanckiej, a epizody poświęcone zostały wcześniejszym etapom dziejów Matjanu i jego mieszkańców. Fabuły, bo przecież nie dokumentu, mimo że zawsze relacje tu są wyraźnie stylizowane na dokument, a epizody poświęcone historii wyspy sugerują, że zostały powołane do istnienia na podstawie opracowań dotyczących dziejów Matjanu. Jeśli jednak jest to miejsce nieistniejące? Niejednoznaczny jest również status głównego bohatera i zarazem narratora tej prozy. Jest dziennikarzem (przytacza się nawet w tekście fragment

jego reportażu) amerykańskim, a jednocześnie najemnikiem, który robi oszałamiającą, choć i niebezpieczną zarazem, karierę we władzach matjańskiej partyzantki. Dziwni są też jego towarzysze – niby to najemnicy, ale jednocześnie czołowi bojownicy o sprawę Matjanu. W ogóle nawet ich identyczność nie jest pewna. – Jeden z bohaterów imieniem Ludwig jest matjańskim notablem, zresztą z rodziny o polsko-litewskim pochodzeniu i – jednocześnie – zagranicznym najemnikiem, a gdyby fabułę tej opowieści traktować dosłownie, to w chwili jej zakończenia musiałyby mieć dobrze ponad sto lat. Wszystko to razem jest na pewno autorskim zamierzeniem, bowiem na ostatniej stronie książki narrator i główny bohater tej prozy tak oto zwierza się nam – już po powrocie, w swoim amerykańskim mieszkaniu, wyglądając przez okno: „Nie ma wiosennej ulewy, nie ma bzów, ani gniewnie mruczącego wulkanu nad ciemną zielenią tropikalnego lasu. Nie było nigdy Roberta, Ludwiga, ni Esmeraldy. Tylko słowa, a wśród nich

i takie: Wszystkie prawdy, które wam tutaj wyłożę, są bezwstydnymi kłamstwami. Chcecie wierzyć, chcecie nie wierzyć”. Jest to deklaracja skrajnej literackości literatury, wyraz przekonania, że teksty literackie są zestawem słów, niczym więcej. To jest zapewne wypowiedź programowa narratora tej opowieści, w którą to wypowiedź wplecione zostało zdanie Kurta Vonneguta – papieża amerykańskiego postmodernizmu. Prawdą jest to, co za prawdę uznamy. Tego rodzaju postmodernistyczna teza leży u fundamentów tej prozy. Zresztą została wypowiedziana wprost przez narratora: „Nie ma i nie było prawdy obiektywnej”. Jest więc tylko literacka gra.

Na zakończenie tego omówienia przypomnijmy, że autor *Wiórków kokosowych* jest historykiem wojskowości, dziennikarzem i tłumaczem literatury anglojęzycznej. Od wielu lat na emigracji – najpierw we Francji, później w Stanach Zjednoczonych. Obecnie jest sekretarzem redakcji „Dziennika Związkowego” w Chicago.

Stefan Melkowski