

KULTURA EDUKACJA

Kwartalnik nr 4/2004

RECENZENT TOMU
prof. dr hab. Jerzy Materne

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**

LESZEK GAWOR

Globalne problemy współczesności a kształcenie uniwersyteckie7

PIOTR SKUZA

O jednym nieobecny dyskursie – homoseksualizm w pedagogice.....14

JOANNA WILKOŃSKA

W kierunku nieuwarunkowanego. Egzystencja w filozofii Gabriela Marcela29

URSZULA KUSIO

Współczesna kobieta wobec macierzyństwa40**KOMUNIKATY–SPRAWOZDANIA**

MARIA OSTASZ

O kulturze dziecięcej. Studium na przykładzie wiersza-kołysanki.....48

ELŻBIETA SZEFLER

Kultura literacka dzieci. Analiza książki B. Reuter – „Hodder ocala świat”63

LUBA JAKUBOWSKA

Współczesne oblicza samotności wśród młodzieży.....75

AGATA SKULMOWSKA

*Poziomy kultury ubóstwa wśród mieszkańców toruńskiego Domu dla Osób
Bezdomnych i Najuboższych Stowarzyszenia Monar-Markot*85

ANDRZEJ KUSZTEŁAK

Szkoła polska poza granicami kraju animatorem integracji społeczności polskiej99

ELŻBIETA SZUBERTOWSKA

Stosunek do przedmiotu „muzyka” a kompetencje muzyczne młodzieży.....107

JANUSZ KOPEĆ

Rozmowa z Adamem Lizakowskim o Czesławie Miłoszu.....115

RECENZJE–OMÓWIENIA

Dominika Krawczńska (rec.), Henryk Domański, *Struktura społeczna.*

Wykłady z socjologii, cz. I 120

Jan Żebrowski (rec.), Andrzej Radziejewicz-Winnicki, *Społeczeństwo*

w trakcie zmiany 124

Władysława Szulakiewicz (rec.), Klaus-Peter Horn, *Erziehungswissenschaft*

in Deutschland im 20. Jahrhundert. Zur Entwicklung der sozialen

und fachlichen Struktur der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung

bis zur Expansion 126

Elżbieta Gorloff, *Ogólnopolska Konferencja Naukowa „Stan i potrzeby badań*

nad rozwojem oświaty, wychowania i kultury fizycznej w okresie PRL”,

Gdańsk, 8–9 września 2003 roku 128

CONTENTS

ARTICLES-STUDIES

LESZEK GAWOR

Modern Global Problems and University Education7

PIOTR SKUZA

On One Absent Discourse: Homosexuality in Pedagogy14

JOANNA WILKOŃSKA

Towards the Unconditioned: Existence in Gabriel Marcel's Philosophy.....29

URSZULA KUSIO

A Modern Woman and Motherhood40

COMMUNICATES-REPORTS

MARIA OSTASZ

On the Open Model of Children's Poem: Lullabies (Between Empathy and Genology).....48

ELŻBIETA SZEFLER

The Literary Culture of Children: An Analysis of a Book by B. Reuter, „Hodder Saves the World”63

LUBA JAKUBOWSKA

Modern Faces of Loneliness among the Youth.....75

AGATA SKULMOWSKA

Culture of Poverty in an Analytical View: Case of a House for the Homeless and Poorest of the Monar-Markot Society in Toruń.....85

ANDRZEJ KUSZTELAK

Polish School Abroad as an Animator of the Integration of Polish Society99

ELŻBIETA SZUBERTOWSKA

Attitude to the Subject Music and Musical Competence of the Youth.....107

JANUSZ KOPEĆ

A Conversation with Adam Lizakowski on Czesław Miłosz.....115

REVIEWS-DISCUSSIONS

Dominika Krawczinska (reviewer), Henryk Domański, *Social Structure: Sociology Lectures, Part I*.....120

Jan Żebrowski (reviewer), Andrzej Radziejewicz-Winnicki, *Society in the Process of Change*124

Władysława Szulakiewicz (reviewer), Klaus-Peter Horn, *Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Zur Entwicklung der sozialen und fachlichen Struktur der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung bis zur Expansion*126

Elżbieta Gorloff, *Polish Academic Conference „The State and Necessity of Research in the Area of General and Physical Education in the Times of Polish People’s Republic”, Gdańsk, 8–9 Sep 2003*128

ARTYKUŁY–STUDIA

Leszek Gawor

GLOBALNE PROBLEMY WSPÓŁCZESNOŚCI A KSZTAŁCENIE UNIWERSYTECKIE

W ostatnich dekadach ubiegłego stulecia wyraźnie dało się zaobserwować wśród intelektualnych elit narastające przeświadczenie o poczynającym się przełomie w dziejach ludzkości, o powolnym „przechodzeniu” ludzkiej cywilizacji w nową jakościowo epokę, o zmianie sposobu widzenia świata, porównywalnym z mentalnym przejściem od czasów średniowiecza do renesansu¹. Owe nabrzmiewające współcześnie intuicje zachodzącej cywilizacyjnej metamorfozy, różnie werbalizowane, zostały nazwane ogólnym terminem „postmodernizm”², określającym nadchodzenie czasów „ponowoczesnych”, zastępujących okres nowożytności, datowany od Oświecenia czy nawet Kartezjusza.

Pominąwszy samą w sobie ciekawą, ale mniej ważną tutaj, płaszczyznę filozoficznej analizy tego przeświadczenia³, uwaga w tym tekście zostanie najpierw skoncentrowana na przejawach nowej fazy w dziejach ludzkości, by następnie przejść do refleksji nad rolą uniwersyteckiego kształcenia w nowym dla niego kontekście.

Percepcja współczesnego świata przez przeciętnego człowieka w sposób zdecydowany zdeterminowana jest przez szereg zjawisk i procesów, które w sumie, w przeciwieństwie do nowożytności, tworzą obraz świata „nieprzejrzysty”, „niejasny”, „trudny do uchwycenia”, „wymagający zabiegów interpretacyjnych”, „požadający wyjaśnień”. Kompleks owych obiektywnych faktów ma naturę wielopłaszczyznową. Składa się na

¹ Por. K. Wilkoszewska, *Czym jest postmodernizm?*, Kraków 1997, s. 3–13; Z. Sareło, *Postmodernizm w pigułce*, Poznań 1998, s. 4.

² Pojęcie „postmodernizmu” wprowadził Jean-Francois Lyotard; por. np. idem, *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*, Warszawa 1997.

³ Do najważniejszych idei „postmodernizmu” należą hasła negacji kartezjańskiego uniwersalnego racjonalizmu, odrzucenie idei obiektywnej prawdy, likwidacja tradycyjnej metafizyki, sceptycyzm co do idei jedności i ładu. Naczelnymi zaś ideami nowej konceptualizacji świata mają być pluralizm i tolerancja.

niego cały szereg różnorodnych aspektów świata ludzkiego, tworząc w sumie paletę problemów natury globalnej, dotyczącej całości ludzkiej cywilizacji⁴.

Jednym z takich procesów utrudniających budowę jasnej wizji rzeczywistości jest globalizacja. Można to zjawisko ująć jako przezwycięzenie tradycyjnych społecznych, politycznych i ekonomicznych granic⁵. Wyraża się ono przez „tworzenie zliberalizowanego i zintegrowanego światowego rynku towarów i kapitału oraz kształtowanie nowego międzynarodowego ładu instytucjonalnego, służącego rozwojowi produkcji, handlu i przepływów finansowych na skalę całego świata”⁶. Zjawisko to burzy tkwiący nadal w stereotypach potocznej świadomości obraz społecznego świata rozparcelowanego między państwa narodowe, ukazuje ono gospodarkę każdego z niezależnych politycznie państw jako element systemu naczyń połączonych, w którym to systemie np. krach gospodarki Argentyny odbija się pośrednio na gospodarce innych państw. Globalizacja jest faktem wywołującym niezrozumienie, ale i zarazem obawy przed uniformizującym trendem w sferze konsumpcjonizmu i kultury. Te obawy zresztą są bezpośrednią przyczyną żywiołowo rozwijającego się ruchu antyglobalistycznego⁷.

Innym zjawiskiem, bagatelizowanym przez większość ludzkiego społeczeństwa, także i przez rządy państw⁸, są zagrożenia ekologiczne, szczególnie te, w wyniku których dojść może do globalnego ocieplenia, w wyniku którego to „efektu cieplarnianego” ludzką cywilizację spotkać może prawdziwa katastrofa⁹. Przywołując inne jeszcze fakty, jak na przykład rabunkową eksploatację surowców naturalnych, powiększającą się dziurę ozonową czy stopowienie obszarów uprawnych, uogólnić je można w zgodzie z tezą tzw. etyki środowiskowej, iż żyjemy w świecie ekologicznego kryzysu¹⁰. Taki stan rzeczy nie zawsze dociera do świadomości potocznej, apele zaś organizacji ekologicznych często dla przeciętnych ludzi są niezrozumiałe.

Do problemów globalnych powodujących trudno wytłumaczalne poczucie zagrożenia we współczesnym świecie zaliczyć należy także narastające międzycywilizacyjne konflikty, wywołujące polityczne napięcia i prowadzące do militarnych starć o charak-

⁴ Por. *Globalne problemy, Globologia – hasła [w:] Mały słownik etyczny*, wyd. II, S. Jedynak (red.), Bydgoszcz 1999.

⁵ E. Kośmicki, *Globalizacja – próba diagnozy*, „Dziś” 1999, nr 12, s. 29.

⁶ G. W. Kołodko, *Globalizacja a transformacja. Iluzje i rzeczywistość*. www.tiger.edu.pl/kołodko/working/globalizacja.

⁷ Por. choćby ostatni zlot antyglobalistów w lutym 2002 r. w Porto Alegre w Meksyku.

⁸ Protokół z Kioto (1997 r.) dotyczący redukcji emisji gazów cieplarnianych do ziemskiej atmosfery do dnia dzisiejszego nie został powszechnie ratyfikowany, szczególnie przez kraje wysoko uprzemysłowane.

⁹ Por. A. Leszczyński, *Globalne ocieplenie*, „Magazyn Gazety Wyborczej” 04.04.2002.

¹⁰ Zob. *Etyka środowiskowa. Teoretyczne i praktyczne implikacje*, W. Tyburski (red.), Toruń 1998; por. także: Z. Szawarski, *Czy niszczyliśmy ziemię i siebie? Najgroźniejsze zwierzę*, „Polityka” 01.04.2000. Fakt zagrożenia środowiska był konstатовany już w 1969 roku na 23 sesji ONZ, gdzie postawiono diagnozę o globalnym kryzysie wzajemnych stosunków między człowiekiem a jego środowiskiem. Por. Raporty Klubu Rzymskiego, szczególnie *Granice wzrostu*, Warszawa 1974.

terze międzynarodowym. Wojna w Zatoce Perskiej, wojna przeciw terroryzmowi w Afganistanie czy starcia Izraela z Palestyńczykami są bezpośrednimi dowodami raczej potwierdzającymi tezę Huntingtona o nieuniknionym starciu wielkich światowych religii czy cywilizacji, niżli twierdzenia Fukuyamy o końcu tradycyjnej, krwawej historii, powszechnie zastąpionej demokratyczno-liberalnym ładem¹¹.

Do zjawisk szczególnie budzących zainteresowanie we współczesności należą oszałamiające i szokujące niekiedy rezultaty uzyskiwane przez badaczy w ramach dwóch wielkich rewolucji naukowych, zachodzących wprost na naszych oczach. Są one często traktowane nie jako efekt ludzkiej ciekawości poznawczej, lecz jako przejaw scjentyzycznej szarlatanerii.

W ramach rewolucji związanych z technologiami informatycznymi świat zwolna przestacza się, jak to już przewidział kilkanaście lat temu Marshal MacLuhan, w jedną globalną wioskę połączoną telewizją, prasą o ogólnoswiatowym zasięgu, a ostatnio w coraz większym stopniu Internetem. Traktując to zjawisko jako oczywiście dane, mało kto docieka mechanizmów tkwiących u jego podstaw (np. jaka jest ogólna wiedza o istocie mikroprocesorów). Pominąwszy wynikające z tego zjawiska strywalizowanie i ujednolicanie ogólnoludzkiej kultury, przestaczającej się na naszych oczach w płytką kulturę masową, nie przez wszystkich akceptowane, albo i wykorzystywanie Internetu do działań sprzecznych z obyczajem (dziecięca pornografia) lub prawem (przestępstwa finansowe terroryzm), warto tutaj zwrócić uwagę na inne jeszcze aspekty rozwoju informatyki. Między innymi, dla przykładu, w wysokim stopniu zaangażowane są prace nad wykorzystaniem mikroprocesorów jako części zamiennych dla ludzkiego organizmu. Stąd już prosta droga do biocybernetyki, do stworzenia cyborgów¹², czyli zaprzeczenia istoty człowieka.

Druga rewolucja naukowa, pod znakiem której zaczyna się XXI wiek, to rewolucja w naukach biologicznych, szczególnie spektakularnie uwidaczniająca się w naukach medycznych, a zwłaszcza w genetyce. Ksenotransplantologia, odkrycie komórek macierzystych, badania genomów różnych roślin i zwierząt, służące do produkcji transgenicznej żywności, zaawansowane odkrywanie ludzkiego genomu, które może przyczynić się do eugenicznego oddziaływania na ludzki organizm przez inżynierię genetyczną, czy wreszcie klonowanie zwierząt i realne zapowiedzi klonowania człowieka, to już nie *science fiction*, lecz nasza rzeczywistość¹³. Jest to rzeczywistość, która

¹¹ Por. S. Huntington, *Zderzenie cywilizacji*, Warszawa 1997; F. Fukuyama, *The end of history?*, „The National Interest”, Summer 1987.

¹² Por. A. Włodarski, *Homo electronicus*, „Gazeta Wyborcza” 05.03.2002.

¹³ W tym kontekście wystarczy gwoli przykładu wymienić kilka tytułów nie prac naukowych, ale zaczerpniętych z popularnej prasy: *Perspektywy wielkich zysków z przeszczepów odzwierzęcych*, „The Wall Street Journal” 22.01.1996; *Niebieskie pomidory*, „Polityka” 24.07.1999; *Potęga genów. Rozszyfrowywanie genomu człowieka*, „Gazeta Wyborcza” 13.02.2001; *Czy nauka stworzy społeczeństwo doskonałe*, „Przebudźcie się” 22.09.2000; *Granice klonowania*, „Magazyn Gazety” 23.12.1999.

niezależnie od tego, czy fascynuje, czy przeraża, radykalnie zmienia obraz naszego świata.

W sumie, przy czarnym scenariuszu dotyczącym stosowania w odniesieniu do człowieka nowych odkryć i wynalazków, ziścić się może pesymistyczna futurologia (Postman, Lorenz czy Toffler)¹⁴ zakładająca ostatecznie destrukcyjny wpływ nowych technologii na człowieka. Czy taka możliwość jest powszechnie dostrzegana i rozważana?

Wymienione powyżej zjawiska to zaledwie tylko część tych problemów (np. zastosowanie energii nuklearnej czy realna perspektywa kosmicznych podróży, nie wspominając tu o przybierającym zatrważający obraz zagadnieniu demograficznym), które w skali globalnej ukazują kardynalne znaczenie dla współczesnej i przyszłej ludzkości. Są jednak one albo niedostrzegane, albo bagatelizowane, albo zupełnie niezrozumiałe dla przeciętnego człowieka początku XXI wieku. Reakcją na ten stan rzeczy jest między innymi, podkreślana zresztą przez „ponowożytność”, fala irracjonalizmu ogarniająca współczesnego człowieka. Nowe mistyczne sekty parareligijne, przeświadczenie o nadejściu „ery Wodnika” zastępującej „epokę Ryb”, szerząca się wiara w dobroczynny wpływ na losy ludzkie amuletów czy innych sił nadprzyrodzonych, popularność wróżbiarstwa, możliwość nawiązania psychicznego kontaktu z siłami kosmicznymi – to tylko nieliczne przykłady owej ekspansji irracjonalizmu. Jest ona w dużej mierze spowodowana bezsilnością współczesnego człowieka ogarnięcia i uporządkowania w sensowną całość wszystkich tych wymienionych i innych zjawisk stanowiących *signum temporis*. A przecież właśnie to te zjawiska stanowią swoiste intelektualne wyzwanie stojące przed współczesną ludzkością – pojąć świat w dużej mierze przez nie wyznaczony.

W tym miejscu należy przejść do roli, jaką spełniały uniwersytety w historii i jaką winny spełniać współcześnie.

Od zarania istnienia (od uniwersytetów w Bolonii i Paryżu, powstałych w XII wieku) podstawowym zadaniem uniwersytetów było uprawianie nauki, obejmującej całość ówczesnej wiedzy, oraz praca dydaktyczna, celem której miało być kształcenie inteligencji kompetentnej w zakresie owej całościowej wiedzy. Efektem działalności średniowiecznych uniwersytetów było więc budowanie wśród swych wychowanków spójnego i uwzględniającego w jak najszerszej skali wszelkie aspekty rzeczywistości uniwersalnego światopoglądu. Aron Guriewicz pisze w tym kontekście, iż „[...] średniowieczny sposób widzenia świata charakteryzowała jednolitość – stąd jego specyficzny brak różnicowania i niewyłączalność poszczególnych jego sfer”¹⁵.

¹⁴ N. Postman, *Tryumf techniki nad kulturą*, Warszawa 1995; K. Lorenz, *Regres człowieczeństwa*, Warszawa 1986; A. Toffler, *Ekospazm*, Szczecin 1977.

¹⁵ A. Guriewicz, *Kategorie kultury średniowiecznej*, Warszawa 1976, s. 13; por. także w tym kontekście cały rozdział I: „Obraz świata” człowieka średniowiecznego.

Od czasów nowożytnych, a szczególnie od końca XVII w., uniwersytety przestały być placówkami „czystej nauki”. W coraz większym stopniu poczęły być instytucjami zaangażowanymi w badania praktyczne¹⁶. Oznaczało to w istocie likwidację średniowiecznej uniwersalnej akademickości, symbolem której jest metafora „wieży z kości słoniowej”, oznaczająca niebezpieczeństwo zasklepienia się w stagnacyjnym, podręcznikowym obrazie świata. Nauka przeżywająca wówczas pierwsze apogeum w swej ekspansywności i poznawczej zachłanności nie była w stanie stworzyć jednorodnego modelu świata. (Udało się to dopiero w pozytywistycznym scjentyzmie). Od tego momentu datuje się specjalizacja w nauce, która pozbawiła uniwersytety roli powszechnej naukowej wyroczeni. Niemniej jednak w toku rozwoju historycznego uniwersytety zachowały nadal dwie cechy dla siebie charakterystyczne – podejmowanie istotnych dla określonego czasu kierunków badań naukowych oraz kształcenia naukowo i wychowawczo kadr szeroko rozumianej inteligencji¹⁷. Nie zmienia tej swoistej właściwości uniwersyteckiej wspomniany fakt postępującej specjalizacji w uprawianiu nauki, wyrazem czego była i jest autonomizacja kierunków badań, często określana mianem dezintegracji trawiącej naukę, co jest oczywistym wyrazem nostalgii za średniowiecznym uniwersalizmem¹⁸. Od strony instytucjonalnej mamy więc w tym zakresie fakty tworzenia na przykład, mniej więcej od XVII w., państwowych akademii nauk¹⁹ oraz pojawienie się pozauniwersyteckich szkół wyższych (politechniki, akademie medyczne, wyższe szkoły rolnicze czy akademie wychowania fizycznego)²⁰. Rezultatem tego było nadal obecne ograniczenie zasięgu badań naukowych podejmowanych na uniwersytetach oraz okrojenie kierunków kształcenia do kilku tylko fakultetów.

Czy w związku z tym zasadne jest możliwe stwierdzenie, iż uniwersytety są tylko jednym niczym niewyróżniającym się elementem systemu badawczo-dydaktycznego, wytworzonym przez człowieka?

Na pytanie to należy odpowiedzieć przecząco z kilku powodów.

Po pierwsze, kształcenie uniwersyteckie charakteryzuje się zwracaniem uwagi na całość ludzkiej wiedzy. W tym aspekcie niezbędne jest podkreślenie faktu istnienia w akademickim nauczaniu zespołu przedmiotów ogólnych, umożliwiających znaczne wyjście poza fakultatywność kształcenia. Obligatoryjna obecność w modelu uniwersyteckiego kształcenia przedmiotów, takich jak: zarys ekonomii, nauk politycznych, logiki, retoryki, etyki czy filozofii, w sposób znaczący przyczynia się do poszerzenia poznawczych horyzontów absolwentów uniwersytetów.

¹⁶ Patrz: S. Kamiński, *Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, Lublin 1981, s. 89–90.

¹⁷ Ibidem, s. 212.

¹⁸ Patrz: G. Labuda, *Rola i zadania uniwersytetu w nowoczesnej organizacji nauki*, Poznań 1962, s. 4.

¹⁹ Z. Poniatowski, *Nauka*, Warszawa 1963, s. 182.

²⁰ Pierwsza politechnika powstała w Pradze w 1707 r., akademie medyczna w Budapeszcie w roku 1769, wyższa szkoła rolnicza w Lyonie w 1762, akademie wychowania fizycznego w 1870 w Wiedniu. Por. ibidem, s. 203.

Po drugie, specyfiką uniwersytetów jest instytucja wykładów otwartych, umożliwiających z jednej strony realizację różnorodnych zainteresowań słuchaczy, z drugiej zaś będąca swoistym oknem na wszystkie nowości w nauce.

Po trzecie, współczesne uniwersytety europejskie gremialnie przechodzą na model kształcenia oparty na Europejskim Systemie Transferu Punktów (European Credit Transfer System), zmierzający do indywidualizacji toku studiów i do stworzenia warunków umożliwiających transfer studentów między poszczególnymi uczelniami. Stwarza to dużą możliwość zdobywania wiedzy nieograniczającej się do wyłącznie jednego kierunku. Wyrazem tej tendencji jest pojawienie się możliwości kształcenia interdyscyplinarnego, ogarniającego np. informatykę i ekonomię, prawo i politologię, filozofię i historię.

Po czwarte, uniwersytety prowadzą przecież nadal badania naukowe, zaś ich rezultaty są przekładane bardzo szybko na praktykę dydaktyczną. Umożliwia to w sumie dość wierne poznawanie najnowszych efektów pracy badawczo-naukowej. Jest w tym przypadku realizowana najcenniejsza z punktu widzenia nauki zasada obiektywności. Ona to tradycyjnie nie pozwala na szerzenie na terenie uniwersytetów wpływów ideologicznych-politycznych, obyczajowych czy religijnych.

Po piąte wreszcie, nie sposób zapomnieć o bardzo charakterystycznej atmosferze uniwersyteckiej, współtworzonej zarówno przez studentów i nauczających. Jest to atmosfera otwartości, poszukiwań i stałej poznawczej gotowości. Warto też nadmienić, iż to właśnie uniwersytety są wylęgarnią wielu nowych idei, że dla przykładu wystarczy tu wymienić feminizm, ekologizm, bioetykę, czy wreszcie sam postmodernizm²¹, które starają się o stworzenie wizji świata przyjaznego i zrozumiałego dla człowieka. Jest to dowodem wychwytywania przez społeczność uniwersytecką wszystkich nowych problemów pojawiających się w wyniku cywilizacyjnego postępu.

Reasumując, omawiana tu specyficzność uniwersyteckiego kształcenia może stanowić drogę do umysłowego ogarnięcia współczesnego świata. Szczególnie w tym momencie, gdy chodzi o skonceptualizowanie i połączenie w koherentną i klarowną całość zjawisk określonych tu mianem problemów globalnych. Często może być to jedyna droga wyjścia dla często zagubionego współcześnie humanisty. Stąd należy z pełną dobitnością rzec, że współczesne kształcenie uniwersyteckie, uwzględniające wielopłaszczyznowość i akceptację dla wszelkich nowych koncepcji, może stać się wielką szansą dla współczesnego pokolenia. Może być przewodnikiem po meandrach dzisiejszego świata; w każdym razie gwarantem zdobycia wiedzy, która zapewni człowiekowi orientację i zrozumienie zmian, którym podlega ludzka rzeczywistość początku XXI stulecia.

²¹ Na ironię zakrawa tu fakt, iż postmodernizm, jako ruch myśli zakładającej dziejową przemianę na rzecz irracjonalizmu, *de facto*, jako wytwór akademików, jest swoistą racjonalizacją aktualnego *status quo*.

LITERATURA:

- Czy nauka stworzy społeczeństwo doskonałe, „Przebudźcie się” 22.09.2000.
Etyka środowiskowa. Teoretyczne i praktyczne implikacje, W. Tyburski (red.), Toruń 1998.
- Fukuyama F., *The end of history?*, „The National Interest”, Summer 1987.
Granice klonowania, „Magazyn Gazety Wyborczej” 23.12.1999.
- Guriewicz A., *Kategorie kultury średniowiecznej*, Warszawa 1976.
- Huntington S., *Zderzenie cywilizacji*, Warszawa 1997.
- Kamiński S., *Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, Lublin 1981.
- Kołodko G.W., *Globalizacja a transformacja. Iluzje i rzeczywistość*. www.tiger.edu.pl/kołodko/working/globalizacja.
- Kośmicki E., *Globalizacja – próba diagnozy*, „Dziś” 1999, nr 12.
- Labuda G., *Rola i zadania uniwersytetu w nowoczesnej organizacji nauki*, Poznań 1962.
- Leszczyński A., *Globalne ocieplenie*, „Magazyn Gazety Wyborczej” 04.04.2002.
- Lorenz K., *Regres człowieczeństwa*, Warszawa 1986.
- Lytard J.-F., *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*, Warszawa 1997.
- Mały słownik etyczny*, wyd. II, S. Jedynek (red.), Bydgoszcz 1999.
- Niebieskie pomidory*, „Polityka” 24.07.1999.
- Perspektywy wielkich zysków z przeszczepów odzwierzęcych*, „The Wall Street Journal” 22.01.1996.
- Poniatowski Z., *Nauka*, Warszawa 1963.
- Postman N., *Tryumf techniki nad kulturą*, Warszawa 1995.
- Potęga genów. Rozszyfrowywanie genomu człowieka*, „Gazeta Wyborcza” 13.02.2001.
- Raporty Klubu Rzymskiego, szczególnie *Granice wzrostu*, Warszawa 1974.
- Sareło Z., *Postmodernizm w pigułce*, Poznań 1998.
- Szawarski Z., *Czy niszczymy ziemię i siebie? Najgroźniejsze zwierzę*, „Polityka” 01.04.2000.
- Toffler A., *Ekospazm*, Szczecin 1977.
- Wilkoszewska K., *Czym jest postmodernizm?*, Kraków 1997.
- Włodarski A., *Homo electronicus*, „Gazeta Wyborcza” 05.03.2002.

Piotr Skuza

O JEDNYM NIEOBECNYM DYSKURSIE – HOMOSEKSUALIZM W PEDAGOGICE

Nie ma go w słynnej serii „Nieobecne dyskursy” pod red. Zbigniewa Kwiecińskiego, wydawanej przez Studia Kulturowe i Edukacyjne Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, choć spodziewać się można by było jego obecności. Nie ma go pośród innych wielu publikacji pedagogicznych. Mowa o prawdziwie nieobecnym dyskursie, którego nieobecność jest czasami celowa i/lub niezauważalna. Odwołać się należy do słów Profesor Marii Janion, która demaskując w ogóle zasklepienie w polskiej myśli humanistycznej, pisze o „zinstytucjonalizowanej przewadze pierwiastka męskiego, narodowego, **heteroseksualnego** (moje podkreśl.)”¹. Chodzi o namysł nad homoseksualnością. Jak to się dzieje, że jest on nieobecny?

1. O tym, co nieobecne

W pedagogice od czasu przełomu w 1989 roku nastąpiły zmiany polegające na przemieszczeniu znaczeń wychowawczych. Obecnie przedmiotem pedagogiki jest raczej pogranicze² edukacji i innych obszarów ludzkiej aktywności, styk paradygmatu modernistycznego i postmodernistycznego i wreszcie przenikanie się sfery prywatnej i publicznej³. Równocześnie **różnica** i **Inny** stały się kategoriami szczególnie ważnymi w humanistyce. Ale czy z całą konsekwencją przyjęto te kategorie do myślenia o edukacji? Pomimo przyswojenia wielu dotąd nieobecných dyskursów, zainteresowanie

¹ M. Janion, *Rozstać się z Polską?*, „Gazeta Wyborcza”, 2–3.10.2004, s. 16.

² Koncepcja pedagogiki pogranicza autorstwa H. Giroux została w Polsce przybliżona przez Z. Kwiecińskiego i L. Witkowskiego w latach 90.

³ Na brak filozofii społecznej w odniesieniu do relacji: publiczne–prywatne oraz na brak publicznego dyskursu wokół tej binarnej kategorii zwraca uwagę Lucyna Kopciewicz w artykule pt. *Co się stało w pedagogice gdańskiej? Między czasem minionym a teraźniejszością* [w:] *Gdańskie rodowody pedagogiczne. Geneza. Kontynuacje. Inspiracje. Przemieszczenia znaczeń wychowawczych*, E. Rodziewicz, K. Rzedzicka, E. Zalewska (red.), Gdańsk 2004, s. 217, przypis 5.

polskich pedagogów kończy się na zagadnieniach kwestionujących „androcentryczne uzurpacje”⁴, czyli na problematyce **gender**. A co z kategorią queer (odmieńca)⁵, podważając ostatnią nienaruszoną opokę nauki, a mianowicie **heteronormatywizm**⁶?

Chwilowa mimikra pewnej części elit pedagogicznych próbowała zamienić monoparadygmat pedagogiki socjalistycznej innym, zwanym „personalistyczną pedagogiką wartości uniwersalnych”⁷. Sama pedagogika znalazła się w trudnej sytuacji. Zaczęto zastanawiać się nad jej tożsamością⁸, zaś rzeczywistość edukacyjna zaczęła przybierać różne, często nieinstytucjonalne formy lub sytuować się w ramach nowych instytucji, np. organizacji pozarządowych. Poza tym o pedagogice mówi się obecnie, że ma **charakter dyskursywny**, jest płynna, przeto ma szanse szybciej reagować i zauważać nowe zagadnienia. Nie jest wiedzą zamkniętą. Tak więc myślenie pedagogiczne może być wyzwajające chociażby od służebności wobec kostycznych instytucji oświatowych o **ukrytej ideologii**. Sprzyjać może emancypacji nie tylko zbiorowości (np. narodu), ale indywidualnej. Ale czy jest wiedzą odważną i namiętną? Jest przecież wiedzą kogoś. A zatem, czy polscy pedagodzy zorientowani teoretycznie i praktycznie widzą to, co nieobecne względnie niewidoczne; to, co jest między prywatnym i publicznym?

Owszem, na początku lat 90. próbowano adaptować idee amerykańskiej **pedagogiki radykalnej**. W ramach tej recepcji przybliżono wiele tekstów⁹, w tym artykuł Richarda Rorty’ego pt. *Edukacja i wyzwanie postnowoczesności*, gdzie wskazuje on na „uniwersytety służące za uprzywilejowane sanktuaria dla myślenia dysydenckiego”¹⁰ i daje przykład Ruchu Praw Obywatelskich, ruchu feministycznego oraz studenckich organizacji lesbijek i gejów. Cóż z tego, skoro nadal w Polsce **mężczyźni i kobiety homoseksualnie zorientowani**, a także **ludzie transpłciowi** (transseksualni) są wielki-

⁴ Ibidem, s. 219.

⁵ *Odmiany odmieńca. Mniejszościowe orientacje seksualne w perspektywie gender*, T. Basiuk, D. Ferens, T. Sikora (red.), Katowice 2002, s. 7–11.

⁶ Ewa Zierkiewicz przywołuje ten pogląd w artykule: *O konieczności włączenia problematyki płci kulturowej orientacji seksualnej do zawodowego przygotowania pedagogów-doradców* [w:] *Odmiany odmieńca...*, s. 143–154 za K. Quinlivan i S. Town, *Queer Pedagogy, Educational Practice and Lesbian and Gay Youth*, „International Journal of Quantitative Studies in Education 12.5” (September/October 1999), s. 509–524.

⁷ „Jedną ze strategii przetrwania pedagogiki w nowych warunkach miały być hybrydalne połączenia słabego ze słabszym – z nowymi trendami egzystującymi na marginesach zachodniej myśli współczesnej (postmodernizmem). I ten mariaż myśli społecznej wywołał nerwową reakcję polskiego środowiska pedagogicznego, cementując dodatkowo nową ortodoksję: personalistyczną pedagogikę wartości uniwersalnych” (L. Kopciewicz, op.cit., s. 218).

⁸ *Problemy, antynomie, dylematy i kontrowersje w myśleniu o pedagogice i edukacji*, T. Hejnicka-Bezwińska (red.), Bydgoszcz 2003.

⁹ *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), Warszawa 1993; *Ku pedagogii pogranicza*, Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), Toruń 1990.

¹⁰ R. Rorty, *Edukacja i wyzwanie postnowoczesności* [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), Warszawa 1993, s. 98.

mi nieobecny w pedagogicznym dyskursie oraz w oficjalnej praktyce edukacyjnej¹¹. Choć wiele idei przywrócono lub wprowadzono na arenę polskiej pedagogiki, jednak prawdziwie nieobecnym dyskursem w tej dziedzinie są studia gejowsko-lesbijskie, zwane obecnie *queer theory*. Natomiast kwestie społeczne ludzi homoseksualnie zorientowanych wciąż czekają na pełne ujawnienie się w polskiej przestrzeni edukacyjnej. Na razie edukacja ujawnionych osób o **nienormatywnej orientacji seksualnej** może się odbywać tylko na marginesie powszechnie uznanych instytucji. Może być samoedukacją rozumianą jako przede wszystkim **odprogramowanie**¹², **ujawnianie się**¹³ i wytworzenie **strategii emancypacji**. Wiele w tym względzie dokonuje się w ramach takich organizacji, jak Kampania Przeciw Homofobii czy Lambda, oferująca grupy pomocowe, zainteresowań, terapeutyczne czy religijne¹⁴.

Długoletnie doświadczenie społeczności odmieńców w krajach zachodnich pozwala przypuszczać – uwzględniając niezwykle międzynarodowy, kosmopolityczny charakter subkultury gejów i lesbijek oraz uniwersalność zadań emancypacyjnych – że i w Polsce możemy potencjalnie mówić o koalicji mężczyzn gejów, kobiet lesbijek, osób biseksualnych i transpłciowych. Dla społeczności odmieńców jest to czas pomiędzy okresem **przedemancypacyjnym** a okresem wyraźnego aktywizmu politycznego¹⁵. Co prawda w 2002 roku Błażej Warkocki pyta się prowokująco, czy w Polsce istnieją geje?¹⁶ Odpowiadając, wskazuje na kontekst kulturowy, czyli na szczególne otoczenie polskiego społeczeństwa. W wielu krajach zachodnich namysł nad kategorią queer, jest bardzo dojrzały¹⁷, zaś kwestie społeczne dotyczące gejów i lesbijek mają już swoją długą, jawną

¹¹ Zagadnienie obecności seksualnych odmieńców podjął Jacek Kochanowski w publikacji: *Problem społecznej (nie)obecności lesbijek i gejów w Polsce z perspektywy socjologicznej studiów queer* [w:] *Socjologia a przemiany współczesnego świata*, I. Krzemiński, A. Jelonek (red.), Warszawa 2004 (w druku). Konspekt wystąpienia o podobnej treści, wygłoszonego na Festiwalu Nauki Polskiej we wrześniu 2003 r. na stronie: http://www.queer.republika.pl/t_kon.htm.

¹² D. Clark, *Lesbiki i geje. Jak ich kochać*, przeł. J. Jaworski, Warszawa 1995, s. 172–179.

¹³ Na ten temat szerzej: R. Eichberg, *Ujawnij się. Prawda lesbijek i gejów*, przeł. M. Kucharska, W. Królikiewicz, J. Santorski&Co Agencja Wydawnicza, Warszawa 1995.

¹⁴ Grupa „Berith” istnieje od 5 marca 1994 roku. Skupiająca głównie katolików, choć ma charakter ekumeniczny, zwana niegdyś Grupą Lesbijek i Gejów Chrześcijan w Warszawie, została założona z myślą o budowaniu mostów pomiędzy społecznością gejów i lesbijek a szerszą wspólnotą Kościoła. Grupa należy do założonego w 1982 roku Europejskiego Forum Lesbijsko-Gejowskich Grup Chrześcijańskich. Jej długoletni liderzy Kacper Kalin i Marcin Kutwin współpracowali z wieloma organizacjami i osobami w kraju i za granicą, między innymi z ks. Robertem Nugentem oraz s. Jeannine Gramick z New Ways Ministry.

¹⁵ Przejawami przełomu w kierunku okresu emancypacyjnego są takie wydarzenia jak festiwal kultury gejów i lesbijek „Kultura dla Tolerancji” organizowany w Krakowie od 6 do 9 maja przez Kampanię Przeciw Homofobii, który to wzbudził wiele kontrowersji, wystraszając i wyjmując do sfery publicznej debatę na temat obecności w społeczeństwie i praw mniejszości seksualnych.

¹⁶ B. Warkocki, *Otwieranie toalety*, „Nowa Res Publica” 2002, nr 9/168, s. 52–57.

¹⁷ Z obfitości pozycji wymienię tylko niektóre uważane dziś za klasyczne. Książki te zorientowane są po części na dialog z i w obrębie katolicyzmu (chrześcijaństwa), tak ważny w kontekście polskim, nieliczne przetłumaczone jak R. Woods, *O miłości, która nie śmiała wymawiać swojego imienia*, przeł. J. Jaworski,

historię¹⁸. Niedaleko od granic Polski, w społeczeństwie skandynawskim, dyskurs ten wszedł w dojrzałą fazę¹⁹. Na tym etapie, na jakim rozgrywa się w Polsce, debata jest wciąż nikła, zgodnie z jej dialektyczną naturą. Jest w fazie formowania się antytezy do tezy, którą było przemilczanie i ukrywanie. Mimo to **nieobecność** w przestrzeni społecznej jest podstawowym doświadczeniem ludzi homoseksualnych w Polsce. Ale nawet samo rozpoznanie swojej nieobecności jest krokiem milowym do uwolnienia się od **przymusowej heteroseksualności**. Uczucia odmienca, szukającego śladów obecności innych odmieńców w obszarze kultury wysokiej, znakomicie oddaje Alberto Manguel w eseju pod znaczącym tytułem *Daring to speak one's name. A reflection on gay censorship* zamieszczonym w „Index on Censorship”²⁰. Pisze on tak: „W większości moich lektur są niewidzialni. Pan Pickwick, który widzi każdego, nigdy ich nie dostrzega; Pan Bovary, który spotyka każdego, nigdy ich nie spotyka; Anna Karenina, która uważa, że wie wszystko o swym niewdzięcznym kochanku, nigdy nie zauważa ich pomiędzy jego znajomymi; są nieobecni w łodzi podwodnej Kapitana Nemo oraz w ekspedycji Profesora Challenger'a do Zaginionego Świata. [...] Ich dni nigdy nie były zapisywane [...] Żyli anonimowo i zostali pochowani w nieoznaczonych grobach. To ci, przez których odrzucenie nasze społeczeństwo zdefiniowało swoje seksualne jestestwo. Stali za drzwiami z umieszczonym ostrzeżeniem: «Dalej nie wejdiesz»”²¹.

2. O kategorii *queer* w pedagogice

Specyficzna sytuacja w Polsce powoduje, że wszelkie myślenie o **pedagogice odmieńców** odbywa się w czasie przełomu między okresem zbiorowego (narodowego) przemilczenia a czasem publicznej artykulacji²². Stwarza to pewne nadzieje na zmianę,

Poznań 1993. Na czele klasyki lektur queerowych z dziedziny historii plasuje się książka Johna Boswella, *Christianity, Social Tolerance and Homosexuality*, Chicago and London 1980. Poza tym, inne pozycje warte są wymienienia, jak np.: J. Boswell, *Same – Sex Unions in Premodern Europe*, Vintage Books, A Division of random House, Inc. New York 1994; J. J. McNeill, *The Church and the Homosexual*, Boston 1988; J. J. McNeill, *Taking a Chance on God*, Boston 1988; *The Vatican and Homosexuality*, edited by J. Gramick and P. Furey, Crossroad New York 1988, a także inne, nie odnoszące się do religii, jak *Hidden from History. Reclaiming the Gay and Lesbian Past*, edited M. Duberman, M. Vicinus and G. Chauncey, Jr., A Meridian Book, 1989; B. Berzon, *Permanent partners. Building Gay and Lesbian Relationships That Lasts*, E. P. Dutton, New York 1988; R. A. Isay, *Being Homosexual. Gay Men and Their Development*, Avon Books, New York 1989.

¹⁸ Ruch homoseksualny w Europie liczy ponad 100 lat, jeśli liczyć od powstania instytutu Magnusa Hirshfelda w Berlinie, natomiast w USA okres emancypacyjny liczy się od wydarzeń w Stonewall Inn w Nowym Jorku w czerwcu 1969 roku.

¹⁹ J. M. Krawczyk, *Homoseksualiści w społeczeństwach skandynawskich*, „Albo albo. Problemy psychologii i kultury” 2000, nr 1.

²⁰ Index on Censorship, Magazine for Free Press, Volume 24, No 1 Jan /Feb 1995, Issue 162.

²¹ Tłumaczenie własne.

²² Świadczy o tym bogata publicystyka, w tym szczególnie wartościowe wypowiedzi Jacka Kochanowskiego: *Lista zadań*, „Przegląd Tygodniowy” 1999, nr 37(861), s. 18; *Geje nie będą udawać małżeństw*,

która zaistnieć winna w tych szczególnych warunkach, o których pisze Błażej Warkocki (za Germanem Ritzem), wskazując na kulturę polską jako na kulturę pogranicza pomiędzy Zachodem i Wschodem²³. Ta pierwsza represyjna wobec homoseksualności, dokonała jednak odróżnienia i nazwania, początkowo na użytek prawny i medyczny. Ta druga jest z pozoru neutralna wobec ludzi zainteresowanych osobami tej samej płci, ale tak na prawdę niechętna respektowaniu różnic, kolektywistycznie traktująca ludzi, przyczyniając się do rozmazywania tożsamości poszczególnych indywiduów. Nie można jednak zaprzeczyć, że powolny proces emancypacji gejów i lesbijek w Polsce automatycznie wyznacza **nowy kontekst** dla edukacji. Oto bowiem dyskurs odmieńców wychodzi z cienia subkultury, zacisza gabinetu psychoterapeuty, ujawnia się jako jeden z wielu równorzędnych dyskursów. Tymczasem fenomen homoseksualności, jako zakres treści do absorpcji edukacyjnej, jest nadal nie tyle wstydlivy i nie tyle kontrowersyjny – bo kontrowersyjne jest to, co jest dyskutowane i zauważane – co przede wszystkim jest przemilczany. Stanowi klasyczny przykład tabu we współczesnym społeczeństwie. O tym się nie raczej nie mówi. Działa tu mechanizm zbiorowego wyparcia. Poza tym ci, którzy odważają się świadomie konfrontować z nowymi zagadnieniami, niejasno artykułują swoje myśli zgodnie z idiosynkrazjami czasu przejścia, tj. od postrzegania nienormatywnych orientacji seksualnych jako dewiacji (stąd debaty o genezie, leczeniu²⁴, terapii, czy pobłażliwym traktowaniu) do respektowania tożsamości odmieńca, do słuchania, kiedy mówi on własnym głosem w przestrzeni publicznej i staje się podmiotem swojej własnej teorii i praktyki.

Kolejną sprawą jest to, czy pedagogowie i dyskurs pedagogiczny, który zachwala wielość punktów widzenia, jest gotowy przyjąć odmieńca jako **podmiot edukacji**? Przyjrzyjmy się zatem, co się dzieje w publikacjach pedagogicznych. Oto Lech Witkowski, przybysz i zarazem enfant terrible środowiska pedagogicznego, utyskuje – zresztą słusznie – na zaniedbania kategorialne i teoretyczne pedagogiki w Polsce²⁵, nic jednak nie wspomina o kategorii queer, choć sygnalizuje, że zdążył zestawić aż 150 kategorii, których nie spotkał w *Słowniku pedagogicznym* Wincentego Okonia. Czy można podejrzewać, że wśród tych 150 znajduje się jakaś dotycząca omawianych tu kwestii? To samo się dzieje, gdy weźmy pierwsze lepsze pojęcie pedagogiczne i spojrzymy na nie z perspektywy queerowej, np. ulubiony termin pedagogiczny „**wykluczeni**”. Co się

„Gazeta Wyborcza” 1.08.2002; *Prawo do szacunku*, „Gazeta Wyborcza”, 26.08.2002; *Jak zrobić społeczeństwo obywatelskie?*, „Gazeta Wyborcza” 29.12.2003.

²³ B. Warkocki, *Otwieranie toalety*, „Nowa Res Publica” 2002, nr 9/168, s. 52–57.

²⁴ Z powodu ciągle odgrzewanej dyskusji w Polsce na temat możliwości zmiany orientacji, ważne są takie głosy, jak: G. Weinberg, *Ludzie zorientowani homoseksualnie w społeczeństwie*, przeł. J. Jaworski, Poznań 1991 oraz Martin E. P. Seligman, *Co możesz zmienić, a czego nie możesz. (Ucząc się akceptować siebie)*. *Poradnik skutecznego samodoskonalenia*, przeł. A. Jankowski, Poznań 1995, s. 225–226.

²⁵ L. Witkowski, *O zaniedbaniach kategorialnych i teoretycznych pedagogiki w Polsce* [w:] *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, A. Nalaskowski, K. Rubacha (red.), Toruń 2001, s. 271–286.

okazuje? Przy całym zgłębieniu debat o społecznym wykluczeniu, nikt nie wspomina, że odnosi się on do ludzi homoseksualnych czy transpłciowych. A w ogóle, to co robią polscy pedagodzy w sprawie odmienca? Otóż, moja diagnoza jest następująca. Jedynie delegują specjalistę od zagadnień seksualnych – bo społeczeństwo nie może przełknąć innej niż seksualna perspektywa – aby zabierał głos w tej sprawie niejako w ich imieniu.

Wypowiedź Andrzeja Jaczewskiego, jaką chcę w tym miejscu przywołać, jest tego przykładem. Jest to głos pobłażliwo-akceptujący tę „dewiację”. Jest to jeden z niewielu tekstów, jaki znalazłem w morzu publikacji pedagogicznych. Chodzi o artykuł pt. *Młódzież – wychowanie a problemy homoseksualizmu*, zamieszczony w pracy zbiorowej zatytułowanej *Zagadnienie prorodzinnej edukacji i profilaktyki HIV / AIDS* służącej jako podręcznik dla nauczycieli realizujących zagadnienia wychowania seksualnego. Autor porusza wiele istotnych kwestii, jednak kontekst, w jakim ten esej jest zamieszczony, świadczy o tym, że potrzeby i problemy edukacyjne gejów i lesbijek są małym dodatkiem i to tylko do edukacji seksualnej. Styl i sposób myślenia, jakim posługuje się A. Jaczewski, nie reprezentuje ani pozycji emancypacyjnej, ani queerowej. Znaleźć tam można mieszkankę retoryki pedagogii negatywnej i afirmującej. Nie można jednak zlekceważyć jego głosu, który wynosi na światło dzienne bardzo ważne kwestie, niektóre po raz pierwszy. I tak zauważa ludzi homoseksualnie zorientowanych jako podmioty edukacji formalnej, szkolnej, pisząc, że: „Ważnym jest, by ci, którzy będą homoseksualistami (jest to przeciętnie około jednego ucznia w przeciętnej klasie!), byli do swej roli właściwie przygotowani. Niewiele tu możemy zrobić, na pewno możemy i musimy jednak w procesie wychowania oswajać ich z możliwością bycia innym i chronić od poczucia klęski, kiedy przekonują się, że tak jest”²⁶. Fragment ten świadczy o próbie przerwania milczenia w sprawie obecności gejów i lesbijek w szkole. Zaznaczyć trzeba, że kilka lat później tę samą kwestię, ale z innej perspektywy, podjęła Kampania Przeciw Homofobii prowadząc akcję edukacyjną, wydając i kolportując ulotkę „Komu mogę o tym powiedzieć” oraz odsyłając zainteresowanych do strony internetowej www.homoseksualizm.pl.

Kolejną kwestią, którą A. Jaczewski wyjmuje ze sfery narodowego przemilczenia, są „związki młodzieży z dorosłymi homoseksualistami”. Przypomniawszy o możliwości zagrożenia, Profesor ujawnia kolejną nieobecną prawdę, a mianowicie pisze tak: „Spośród dorosłych homoseksualistów wielu jest utalentowanych pedagogów, trenerów w sporcie, instruktorów harcerskich itp. Wielu z nich wykazuje nie tylko wysoki poziom moralny, ale talent i wytrwałość w pracy z młodymi, jakiego mogą niekiedy pozazdrościć heteroseksualni”²⁷. Jednak prawdziwą bombą w ujawnianiu prawd

²⁶ A. Jaczewski, *Młódzież – wychowanie a problemy homoseksualizmu* [w:] *Zagadnienia prorodzinnej edukacji seksuologicznej i profilaktyki HIV / AIDS*, J. Rzepka (red.), Katowice 1996, s. 138.

²⁷ *Ibidem*, s. 139.

niechcianych jest zdanie: „Nie zdradzę wielkiej tajemnicy, gdy – może po raz pierwszy w Polsce – powiem otwarcie, że istnieją uzasadnione poglądy, że nawet Janusz Korczak był osobnikiem homoseksualnym... Jest to przykład, który powinien wywołać zadumę i refleksję – zawsze gdy istnieje posądzenie wychowawcy o skłonności homoseksualne”²⁸. Ten fragment stanowi nie tylko odsłonięcie prawdy wypieranej, ale wytyczanie nowej drogi w badaniach, nieznanych i niepraktykowanych do tej pory w Polsce, tzn. biografia intymna lub biografia queerowa, nieocenzurowana²⁹. Źródła tego typu badań (ale nie wzoru) można znaleźć choćby w literackiej eseistyce Czesława Miłosza. Pisząc o Czechowiczu, noblista napisał oddzielny podrozdział pt. *Homoseksualizm*. Powody tego zabiegu wyłuszcza w tych słowach: „Bez poruszania tego tematu (homoseksualności – przyp. P.S.) nie można w pełni oddać barwy ówczesnych literackich środowisk i nie ma sensu bawić się w pruderię. Posiadam, wydaje się, warunki, żeby być obiektywnym. Nie należę do tej sekty, miałem natomiast wśród moich przyjaciół homoseksualistów, którzy oczywiście twierdzili, że jestem ich, tylko nie uświadomiony, i fakt, że jakoś się nie uświadomiłem, w niczym nie przeszkadzał naszym szczerym rozmowom”. I dalej dyskretnie pisze o swoim przyjacielu-poecie: „W kompleksie budynku Związku³⁰ Czechowicz miał małe mieszkanie na parterze. Bardzo wygodnie – żeby wracać w nocy z łamania numeru³¹, musiał zrobić tylko kilka kroków przez asfaltowe podwórze. [...] Drugim lokatorem był bratanek – niech będzie bratanek – Inianowłosy Stefanek, chłopak wielkiej piękności. Ciągłe dłubał w swoich śrubach i sprzęgłach – chodził do szkoły mechanicznej i został później mechanikiem”³². Rozumiemy dobrze, że delikatne kwestionowanie faktu, że ów Stefanek był bratanikiem, oznacza przekaz homoseksualnej strony życia Czechowicza. W takim kontekście trudno nie zwrócić uwagę na żywo dyskutowaną wśród pedagogów kwestię kanonu lektur szkolnych, do której to dyskusji należałoby dołączyć głos społeczności LGBT. Z punktu widzenia emancypacji gejów i lesbijek te same lektury i autorzy czytani w inny sposób okazują się, że mogą dawać pozytywne wsparcie i kierują dyskretnie przesłanie dotąd niezauważane.

Wracając jednak do głównego wątku, trudno pominąć fakt zaawansowanego namysłu nad ponowoczesnością w polskiej pedagogice. Choć istnienie odmienca w przestrzeni społecznej nie jest kwestią postmoderną, to jednak mu sprzyja. Tomasz Szkudlarek próbując uchwycić naturę namysłu postmodernistycznego, wskazuje na

²⁸ Ibidem, s. 139.

²⁹ Dzieje się to na Zachodzie. Posłużę się przykładem książki Davida Shallenbergera, *Reclaiming the Spirit. Gay Men and Lesbians Come to Terms with Religion*, Rutgers University Press 1998. Jest to zbiór wywiadów z gejami i lesbijkami, którzy mówią o swoich zmaganiach z religią i poszukiwaniem własnej duchowości.

³⁰ Chodzi o Związek Nauczycielstwa Polskiego.

³¹ Był redaktorem „Płomyczka”, pisma dla dzieci.

³² C. Miłosz, *Kontynenty*, Kraków 1999, s. 328.

istotne dla tego prądu przewartościowanie, pisząc dość zawile w ten oto sposób: „Charakterystyczną cechą myśli postmodernizmu jest traktowanie procesu kształtowania się tożsamości jako opartego nie tyle na jednoznacznej identyfikacji (na czymś w rodzaju wewnętrznej „siły”), co na procesie odróżniania się, tworzenia różnic i stałej gry różnic tworzących znaczenia. Przy tym problem identyfikacji jest w tej myśli podejmowany w pewnym krytycznym kontekście. Radykalne myślenie postmodernistyczne różni się od poprzednich form namysłu nad tym problemem nie tylko kwestionując możliwość jednoznacznego określenia natury czegokolwiek, ale przede wszystkim stawiając pytanie o to, kto realnie dokonuje definicji człowieka, kto stwierdza, które z dostępnych naszemu doświadczeniu cech mają charakter lokalny, specyficzny dla danej subkultury czy indywidualności, a które – uniwersalny. Za dążeniem do uniwersalności dyskursu (mowy, języka, prawa nazywania), za definiowaniem istoty człowieka, kanonu kultury, odwiecznych wartości, wielkich narracji określających cele działania społecznego (jak Naród, Prawda, Postęp i tak dalej), postmodernistyczni krytycy widzą bowiem narzucanie kultury pewnej grupy innym grupom, co ma nieuchronnie polityczny wymiar: kryje się za tym polityczna władza określonej klasy, rasy, nacji czy inaczej określonej grupy. Władza, polityka, jest nieodłącznym elementem kształtowania się tożsamości³³. Jednak mimo tego, a może zgodnie z powyższymi słowami o polityczności kategorii queer i kwestii LGBT, pedagodzy przyswajając dyskurs postmodernistyczny, znów dokonują kolejnego uniku epistemologicznego, jakim jest pomijanie społecznej teorii odmienca. Być może uważają, że wystarczy perspektywa antyhomoseksualna. Ta, bowiem, jako świadomie wybrana ideologia i strategia edukacyjna, jest już niestety obecna i rozwijana w Polsce. Istnieje głównie na usługach ideologów tzw. terapii reparacyjnej i dotyczy w zasadzie **homoseksualistów ego-dystonicznych**³⁴, czego nie dostrzegają jej zwolennicy przywołujący do pomocy przedstawicieli neoprawicy z amerykańskiej prowincji. A zatem, reasumując, można z całą odpowiedzialnością powiedzieć, że nie ma jeszcze **pedagogiki odmienca** w Polsce. Z niecierpliwością czekam na moment, kiedy ta diagnoza przestanie być aktualna.

3. O homoseksualizmie w kontekście pedagogii

Skoro tak się rzeczy mają, warto przyjrzeć się **pedagogiom**³⁵, jakie przebrzmiewają w rozproszonej, marginalnej praktyce edukacyjnej dotyczącej LGBT. Przemyślane wychowanie, a więc wyrastające z pedagogiki i wspierane przez nią, zwykle poprzedza

³³ T. Szkudlarek, *Edukacja w wieloznaczności: perspektywa postmodernistyczna* [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, J. Rutkowiak (red.), Kraków 1995, s. 269–270.

³⁴ M. E. P. Seligman, *Co możesz zmienić, a czego nie możesz. (Ucząc się akceptować siebie). Poradnik skutecznego samodoskonalenia*, przeł. A. Jankowski, Poznań 1995, s. 225.

³⁵ Zagadnienie pedagogii, szczególnie w opozycji do pedagogiki, jest współcześnie szeroko dyskutowane w kontekście stanu współczesnej pedagogiki wyzwolonej z jednej pedagogii. Wśród wielu publikacji wymienić można artykuł T. Hejnickiej-Bezwińskiej, *Pedagodzy wobec relacji pedagogia – pedagogi-*

jakaś pedagogia. Termin „pedagogia” ma wiele znaczeń zarówno potocznych, jak i technicznych na gruncie nauki. Odnosi się zarówno do praktyki wychowawczej, jak również do paradygmatu badań pedagogicznych. W niniejszym tekście chciałbym wyeksponować sens pedagogii jako ukrytego programu wychowawczego. Mam na myśli to, co ukryte i nieobecne, co rządzi zza sceny, co bytuje w nieświadomości zbiorowej. Pedagogie te są dwojakiej natury. Odzwierciedlają postawy negacji i afirmacji wobec odmienności. Obie wyrastają z jakiejś mniej lub bardziej uświadomionej ideologii. Afirmacyjna postawa uwzględnia i przyswaja dyskurs ruchu emancypacyjnego lesbijek i gejów. Pedagogie negujące tego nie czynią, a nawet podważają fakt istnienia orientacji psychoseksualnej, jako istotnego podłoża antropologicznego różnorodności ludzi, jako biosu³⁶. Zwolennicy tej pedagogii mówią o winie osób homoseksualnych, stąd postawa potępienia i/lub gotowość karania. Zwolennicy pedagogii pośredniej między negacją a afirmacją opierają się na staroświeckich ideałach³⁷. Sprzeciwiają się mieszanii sfery prywatnej ze sferą publiczną. Reasumując można wyróżnić następujące podejścia: (1) potępiająco-karzące³⁸, (2) potępiające (lecz niekarzące), (3) ograniczonej akceptacji i (4) pełnej akceptacji³⁹.

Czy istnieje **neutralna pedagogia**? W każdej pedagogii lub postawie kryje się jakiś interes grup społecznych artykułujących zasady współistnienia mniejszości i większości. Powyższa enumeracja postaw, zwanych tutaj pedagogiami, obrazuje dynamikę dyskursu wokół homoseksualności. Uczestnicy tego dyskursu reprezentują odmienne stanowiska, różnie interpretują fakty, np. fakt wykreślenia homoseksualizmu z rejestru chorób psychicznych⁴⁰ lub szacunek procentowy osób homoseksualnych w społeczeństwie.

ka. (Dyrektywy sformułowane przez Profesora Kazimierza Sośnickiego) [w:] *Gdańskie rodowody pedagogiczne. Geneza. Kontynuacje. Inspiracje. Przemieszczenia znaczeń wychowawczych*, E. Rodziewicz, K. Rzedzicka, E. Zalewska (red.), Gdańsk 2004, s. 144–156.

³⁶ Wewnętrzne (biologiczno-psychiczne) podłoże procesu wychowania. Por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2001.

³⁷ Przykładem tego jest postawa Józefy Henelowej. Błażej Warkocki nazywa tego typu ludzi „obrońcami tajemnicy toalety” w artykule pt. *Otwieranie toalety*, „Nowa Res Publica” 2002, nr 9/68, s. 54–55.

³⁸ O żywej obecności tego podejścia może świadczyć wiadomość z 11 marca 2004 r., podana przez PAP: „Liga Polskich Rodzin przygotowała projekt nowelizacji kodeksu karnego, który wprowadza kary grzywny lub ograniczenia wolności dla osób publicznie proponujących definicję małżeństwa odmienną niż związek kobiety i mężczyzny – poinformował w czwartek wiceszef klubu Ligi Roman Giertych. Lidze chodzi o karanie osób, które «propagują związki homoseksualne jako quasi-małżeńskie». «Konstytucja stanowi, że małżeństwo jest związkiem kobiety i mężczyzny» – argumentuje LPR w uzasadnieniu projektu «Liga – jak powiedział Giertych – chce, aby ustawa weszła w życie 1 maja tego roku»”.

³⁹ R. Dayringer, *Homosexuality Reconsidered*, „The Journal of Pastoral Care”, Spring 1996, Vol. 50, No. 1.

⁴⁰ G. Weinberg, *Ludzie zorientowani homoseksualnie w społeczeństwie*, przeł. J. Jaworski, Poznań 1991, s. XI; D. Clark, *Lesbiki i geje. Jak ich kochać*, przeł. J. Jaworski, Warszawa 1995, s. 127–130.

Przykładem pedagogii potępiająco-karzącej jest działalność grupy „Odwaga” z Lublina. Grupa ta w sposób świadomy i jawny nawiązuje do podobnej tego typu sieci amerykańskich grup „Courage”, związanych z ideologią (często daleka od doktryny) katolicką. Nauczanie Kościoła, choć potępia tzw. akty homogenitalne, nie mówi nic o leczeniu⁴¹. Przeciwnie, wskazuje na obowiązek zapewnienia troski duszpasterskiej ze strony hierarchii. Niemniej jednak w praktyce katolicyzm zajmuje wrogie nastawienie do homoseksualności. Jedną ze strategii niektórych osób związanych z Kościołem katolickim jest udowadnianie prowizoryczności homoseksualności. Stąd posługiwanie się terminem „skłonności”, „słabość”, czasami „zranienie”. Jest to strategia zagospodarowania przestrzeni niezdobytej, skolonizowanie jej wedle projektu unicestwienia, odrzucania i wykluczania. Czasami dokonuje się w niesłychanie subtelny sposób, pod hasłem respektu godności osoby i wartości rodziny. W gruncie rzeczy jest walczeniem z wyłaniającym się własnym cieniem. Wychowanie czy duszpasterzowanie odbywa się w atmosferze konspiracji. Świadczą o tym wypowiedzi typu: „należy o tych rzeczach i o takich ludziach mówić dyskretnie”. Zgodnie ze stereotypem homoseksualność jest lepka, ciemna i nieobliczalna, może się przykleić do głośno mówiących, zaś homoseksualny jest krzykliwy, afiszuje się. W ramach pedagogii potępiającej mowa jest także o ubezwłasnowalniającym i uprzedmiotawiającym współczuciu do odmienca, który nie może mieć swojego imienia i zawsze jest przegrany w oczach „normalnych”. Tymczasem pedagogia afirmacji nie zakłada napięcia przyjąć–nie przyjąć, odrzucić–zaakceptować. Jest konstatacją różnorodności i niehierarchicznego postrzegania orientacji oraz celebrowaniem doświadczenia odmienców. Nie boi się manifestowania inności, które – jako świadomy akt polityczny – z założenia jest przejściowe i spełnia rolę wyzwalającą.

Pedagogika oraz praktyka edukacyjna może opowiedzieć się po jednym z dwóch rodzajów pedagogii, afirmacji lub negacji, z całą konsekwencją ich punktu wyjścia. Może albo uznać odrębność i specyfikę doświadczenia ludzi będących gejami i lesbijkami i wsłuchać się w ich potrzeby, w ich świat i respektować na polu naukowym dyskurs queerowy jako pełnoprawny paradygmat, albo unieważniać inność ludzi ho-

⁴¹ W Polsce głównymi dokumentami kościelnymi, które przywoływane są w dyskusowaniu o homoseksualności, jest: Deklaracja Kongregacji Nauki Wiary o niektórych zagadnieniach etyki seksualnej z 29 grudnia 1975, List o duszpasterstwie osób homoseksualnych Kongregacji Nauki Wiary z 1 października 1986 oraz Katechizm Kościoła Katolickiego Nr 2357 i 2358. O pewnej nieznannej i być może ukrywanej heterogenii stanowisk w tym zakresie świadczy inne stanowisko w przesłaniu pastoralnym biskupów Anglii i Walii z 1979 pt. *An Introduction to the Pastoral Care of Homosexual People* omówione w pozycji pt.: *Catholic Social Welfare Commission. Catholic Bishops of England and Wales*, Mt. Rainer, MD: New Ways Ministry, 1981. O nieznacznej polaryzacji oficjalnych stanowisk wewnątrz monolitycznego i centralizowanego katolicyzmu przypomina Richard Woods, OP w książce *O miłości, która nie śmiała wymawiać swego imienia*, przeł. J. Jaworski, Poznań 1993, gdzie cytuje fragment tego dokumentu na s. 40: „W przypadku prawdziwych homoseksualistów lub «inwertów» profesjonalna terapia może być pomocna, aby dać im wsparcie w pozytywnym zaakceptowaniu swojej kondycji, lecz terapii nigdy nie należy proponować w sposób, który wywołuje fałszywe oczekiwanie odwrócenia lub zmodyfikowania homoseksualnej kondycji”.

moseksualnych poprzez eliminowanie, marginalizowanie i uniwersalizowanie⁴². Przytoczony artykuł prof. Jaczewskiego, choć zawiera elementy troski pedagogicznej o młode osoby homoseksualnie zorientowane, nie przedstawia rozwiniętej i pogłębionej myśli pedagogicznej niepaternalistycznej (niehierarchicznej), odwołującej się do doświadczenia zainteresowanych.

4. O edukowaniu odmieńca

A zatem jakie zadania stoją przed edukacją, którą jedynie organizacje pozarządowe i grupy nieformalne są zdolne dziś podjąć? Ogólnym celem edukacji jest przygotowanie świadomości zbiorowej, a raczej dokonywanie wyłomu w nieświadomość, by w widoczny sposób zmienić kontekst kulturowy, by nie było „uzasadnionej” przyczyny dla milczenia i ukrywania. Poza tym, istnieje nagła potrzeba gruntownej, rzetelnej edukacji seksualnej uwzględniającej fakt orientacji psychoseksualnej jako jednego z elementów składowych płci, obok społecznej roli płciowej, tożsamości płciowej i płci biologicznej. Niezmiernie ważną rzeczą jest zaadaptowanie na rzecz edukacji relacji samych zainteresowanych na temat ich niekoniecznie seksualnych doświadczeń oraz potrzeb życiowych, jak również przybliżenie głosu organizacji gejowsko-lesbijskich, które ujawniają proces przechodzenia tego, co prywatne do sfery publicznej⁴³. I wreszcie rozwijanie strategii emancypacji, która splata się z nową formą edukacji, a zarazem komunikacji społecznej. Ostatnio odbywa się to poprzez środki wizualne, takie jak zdjęcia umieszczane na billboardach lub w galeriach. Rodzą one wiele emocji i kontrowersji. Nie mniej jednak mają niesamowitą skuteczność oddziaływania. Są nowym zjawiskiem w Polsce.

Istotę edukowania odmieńca można rozpatrzyć przez pryzmat wielu koncepcji pedagogicznych, jeżeli wolne one są od ukrytych uprzedzeń. I tak na przykład w świetle terminologii Stefana Kunowskiego⁴⁴, gdzie wychowanie jest rozumiane jako gra trzech wektorów oddziałujących na człowieka: **biosu**, czyli pędu życiowego, **etosu**, czyli oddziaływania sytuacji społecznych i **agosu**, czyli korygującego oddziaływania wychowawców, widać, że homoseksualność (a właściwie podstawowa jej struktura, orientacja seksualna) wyzwala grupowy etos (tożsamość ludzi homoseksualnych). Przy braku właściwego agosu, czyli przy opresywnym otoczeniu społecznym, braku peda-

⁴² B. Warkocki, *Otwieranie toalety...*, op.cit., s. 53.

⁴³ Cechy edukacji w perspektywie emancypacyjnej spełniał autorski program Kacpra Kalina i Marcina Kutwina kierowany do pedagogów, psychologów, nauczycieli, pracowników socjalnych, studentów wydziałów humanistycznych itp., realizowany w latach 90., inspirowany kanadyjskim programem pt. „Sexual Orientation: Focus on Homosexuality, Lesbianism and Homophobia, a Resource Guide for Teachers of Health Education in Secondary Schools”, Toronto Board of Education 1992.

⁴⁴ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2001, s. 178 i n. oraz 233 i n.

gogów i psychologów⁴⁵ o profilu gejowsko-lesbijskim („gay oriented”), wychowanie skazane jest na działanie ukrytego programu wychowawczego automatycznie generowanego przez mity, stereotypy i heteroseksizm. Wówczas grupowy etos to nic innego jak **negatywna tożsamość** homoseksualisty, tak trafnie opisana przez Dona Clarka w jego książce *Lesbiki i geje* w rozdziale zatytułowanym *Naciski i próba konformizmu*⁴⁶. Pedagodzy winni oswoić się z faktem, że agosem, czyli czynnikiem kształtującym ów pęd życiowy, czyli pociąg do osób tej samej płci, jest projekt **pozytywnej tożsamości**. Wyrasta on z przemyślanego działania samowychowawczego, czyli z budzenia świadomości, odzyskiwania uczuć, tworzenia systemu wsparcia, budowania związku partnerskiego, ujawniania się, rozwoju osobistego i tworzenia własnego wizerunku⁴⁷ lub/i kreowania własnej duchowości⁴⁸ i rytuałów⁴⁹). Jest także związany z publicznym zaangażowaniem na rzecz działań afirmacyjnych całego społeczeństwa w celu niwelowania mechanizmów opresji. Pedagodzy winni wiedzieć, iż etos, czyli środowisko społeczno-kulturalne, jak i agos, czyli środowisko osobowe wychowawców i kulturowe splatają się oraz że w budowaniu teorii oddziaływań edukacyjnych winni wziąć pod uwagę doświadczenie gejów, lesbijek, mężczyzn i kobiet biseksualnych czy transpłciowych.

Nie można wyobrazić sobie pedagogiki odmienca bez uwzględnienia polifoniczności namysłu wewnątrz studiów queerowych. U podstaw wszelkiego myślenia o tożsamości istnieje bowiem spór między **esencjalizmem** a **konstrukcjonizmem**⁵⁰. Esencjaliści uważają, że doświadczenie homoseksualistów we wszystkich epokach i miejscach jest ważniejsze niż różnice kulturowe, klasowe, płciowe czy ekonomiczne. Jest tak dużo wspólnego w ich doświadczeniu, że można mówić o ludziach będących gejami czy lesbijkami w każdym czasie i w każdym miejscu. Tymczasem społeczni konstrukcjonisci utrzymują, że model kultury, w którym zostaliśmy uformowani i żyjemy, nadaje znaczenie tożsamości ludzi kierujących swoje uczucia do osób tej samej płci. Różne kultury różnie określają ludzkie relacje. Tak więc anachronizmem jest mówienie o gejach w Atenach. Oba stanowiska wymagają korekty, stąd lepiej mówić o **umiarkowanym esencjalizmie** czy **umiarkowanym konstrukcjonizmie**⁵¹.

⁴⁵ Informacje o „uogólnieniach psychodynamicznych” dotyczących osób będących lesbijkami lub gejami oraz o zasadach postępowania w udzielaniu profesjonalnej pomocy [w:] D. Clark, *Lesbiki i geje. Jak ich kochać...*, op.cit., s. 312–374.

⁴⁶ Ibidem, s. 136–145.

⁴⁷ Zob. Ch. J. Alexander, *Growth and Intimacy for Gay Men*, New York–London 1997.

⁴⁸ Zob. Ch. de la Huerta, *Coming Out Spirituality. The Next Step*, New York 1999.

⁴⁹ Zob. Ch. Glaser, *Coming Out as Sacrament*, Louisville, Kentucky 1998.

⁵⁰ Najnowsza książka Jacka Kochanowskiego, *Fantazmat zróżnicowany. Socjologiczne studium przemian tożsamości gejów*, wydana przez Universitas, Kraków 2004, jest druzgoczącą krytyką esencjalizmu. Osobiście uważam, że nie znaczy to, że stanowisko esencjalistyczne odłożyć trzeba do lamusa. Trwa ono, jak cały niezrealizowany modernistyczny projekt, jako jedno z wielu opcji, wciąż aktualne do kontynuacji, zapewne w zmienionej formie.

⁵¹ Por. R. Cleaver, *Know My Name. A Gay Liberation Theology*, Louisville, Kentucky 1995.

Na koniec chcę zauważyć, że aby była możliwa pedagogika odmieńca, potrzebna jest właściwa dla kategorii queer metodologia badań pedagogicznych. Wśród wielu metod jakościowego i ilościowego podejścia winna być obecna metoda świadomego sympatyzowania z badanymi. W teorii feministycznej mówi się o niej *passionate scholarship*, czyli **wiedza namiętna**⁵². Feminologia, czyli *women's studies* stała się już dzisiaj klasyczną i niemalże wzorcową wiedzą zaangażowaną i interdyscyplinarną, a zarazem wiedzą alternatywną i kontestującą do wiedzy uprawianej i gromadzonej w sposób tradycyjny. *Nomen omen*, dyskurs feministyczny jest z natury rzeczy pasjonujący dla jednych, ale przyjmowany niebeznamiętnie, można rzec, doprowadzający do pasji tych, przeciw którym jest wymierzony lub w opozycji do których jest prowadzony. Nie brakuje tu elementu prowokacji i daleko posuniętej innowacji prowadzenia badań, a także ich prezentacji i wykorzystania.

Podsumowując, należy stwierdzić, że w Polsce zaistniało wiele warunków do tworzenia myślenia pedagogicznego w perspektywie queer. Wymaga jednak odwagi i zaangażowania oraz wnikliwości i wrażliwości ujawnianie doświadczenia gejów i lesbijek oraz innych seksualnych odmieńców, którzy nie reprezentują egodystonicznych przypadków i mówią własnym głosem; odkrywania ukrytych sensów w literaturze, odzyskiwania tekstów lub ujawniania dowolnych przesunięć znaczeń⁵³. Praktyka edukacyjna spleciona ze strategiami emancypacyjnymi, usytuowana w różnych nowych miejscach trwa i rozwija się (chyba) w szybkim tempie. Nieobecność odmieńców w Polsce wkrótce stanie się obecnością uczestniczącą i upodmiotowioną. Nadchodzi czas przejścia od pedagogii rozumianej jako ukryty program wychowawczy do queerowej pedagogii jako paradygmatu edukowania i prowadzenia badań pedagogicznych odwołując się do postulowanej przez M. Janion metodologii krytyki postkolonialnej i badań na kulturową tożsamością płci⁵⁴.

LITERATURA:

- Alexander Ch. J., *Growth and Intimacy for Gay Men*, New York–London 1997.
Berzon B., *Permanent partners. Building Gay and Lesbian Relationships That Lasts*, E. P. Dutton, New York 1988.
Boswell J., *Christianity, Social Tolerance and Homosexuality*, Chicago and London 1980.

⁵² M. Humm, *Słownik teorii feminizmu*, przeł. B. Umińska, J. Mikos, Warszawa 1993, s. 241.

⁵³ Cennej i pionierskiej pracy na polskim gruncie w tym zakresie dokonał Jerzy Jaworski w dodatku zatytułowanym: *Problemy związane z polskimi przekładami Biblii* zamieszczonym razem z tłumaczeniem książki Daniela Helminiaka, *Co Biblia naprawdę mówi o homoseksualności*, przeł. J. Jaworski, Gdynia 2002, zwracając uwagę na przesunięcia znaczenia denotacyjnego i konotacyjnego, które „sugerują etyczne potępienie zachowania homoseksualnego jako takiego” (s. 198) lub wzmacniają emocjonalne zabarwienie słów.

⁵⁴ M. Janion, *Rozstać się z Polską?*, „Gazeta Wyborcza” 2–3.10.2004, s. 16.

- Boswell J., *Same – Sex Unions in Premodern Europe*, Vintage Books, A Division of random House, Inc. New York 1994.
- Catholic Social Welfare Commission, *Catholic Bishops of England and Wales*, Mt. Rainier, MD: New Ways Ministry, 1981.
- Clark D., *Lesbiki i geje. Jak ich kochać*, przeł. J. Jaworski, Warszawa 1995.
- Cleaver R., *Know My Name. A Gay Liberation Theology*, Louisville, Kentucky 1995.
- Dayringer R., *Homosexuality Reconsidered*, „The Journal of Pastoral Care”, Spring 1996, Vol. 50, No. 1.
- Eichberg R., *Ujawnij się. Prawda lesbijek i gejów*, przeł. M. Kucharska, W. Królikiewicz, Warszawa 1995.
- Glaser Ch., *Coming Out as Sacrament*, Louisville, Kentucky 1998.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagodzy wobec relacji pedagogia – pedagogika. (Dyrektywy sformułowane przez Profesora Kazimierza Sośnickiego) [w:] Gdańskie rodowody pedagogiczne. Geneza. Kontynuacje. Inspiracje. Przemieszczenia znaczeń wychowawczych*, E. Rodziewicz, K. Rzedzicka, E. Zalewska (red.), Gdańsk 2004.
- Hidden from History. Reclaiming the Gay and Lesbian Past*, edited M. Duberman, M. Vicinus and G. Chauncey, Jr., A Meridian Book, 1989.
- Huerta Ch. de la, *Coming Out Spirituality. The Next Step*, New York 1999.
- Humm M., *Słownik teorii feminizmu*, przeł. B. Umińska, J. Mikos, Warszawa 1993.
- Index on Censorship, *Magazine for Free Press*, Volume 24, No. 1 Jan /Feb 1995, Issue 162.
- Isay R. A., *Being Homosexual. Gay Men and Their Development*, Avon Books, New York 1989.
- Jaczewski A., *Młodzież – wychowanie a problemy homoseksualizmu [w:] Zagadnienia prorodzinnej edukacji seksuologicznej i profilaktyki HIV/AIDS*, J. Rzepka (red.), Katowice 1996.
- Janion M., *Rozstać się z Polską?*, „Gazeta Wyborcza” 2–3.10.2004.
- Jaworski J., *Problemy związane z polskimi przekładami Biblii [w:] D. Helminiak, Co Biblia naprawdę mówi o homoseksualności*, przeł. J. Jaworski, Gdynia 2002.
- Kochanowski J., *Fantazmat zróżnicowany. Socjologiczne studium przemian tożsamości gejów*, Kraków 2004.
- Kochanowski J., *Geje nie będą udawać małżeństw*, „Gazeta Wyborcza” 1.08.2002.
- Kochanowski J., *Lista zadań*, „Przegląd Tygodniowy” 1999, nr 37(861).
- Kochanowski J., *Jak zrobić społeczeństwo obywatelskie?*, „Gazeta Wyborcza” 29.12. 2003.
- Kochanowski, *Prawo do szacunku*, „Gazeta Wyborcza” 26.08.2002.
- Kochanowski J., *Problem społecznej (nie)obecności lesbijek i gejów w Polsce z perspektywy socjologicznej studiów queer [w:] Socjologia a przemiany współczesnego świata*, I. Krzemiński, A. Jelonek (red.), Warszawa 2004 (w druku).
- Kopciwicz L., *Co się stało w pedagogice gdańskiej? Między czasem minionym a terażniejszością [w:] Gdańskie rodowody pedagogiczne. Geneza. Kontynuacje. Inspiracje. Przemieszczenia znaczeń wychowawczych*, E. Rodziewicz, K. Rzedzicka, E. Zalewska (red.), Gdańsk 2004.

- Krawczyk J. M., *Homoseksualiści w społeczeństwach skandynawskich*, „Albo albo. Problemy psychologii i kultury” 2000, nr 1.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2001.
- Ku pedagogii pogranicza*, Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), Toruń 1990.
- McNeill J. J., *Taking a Chance on God*, Boston 1988.
- McNeill J. J., *The Church and the Homosexual*, Boston 1988.
- Miłosz C., *Kontynenty*, Kraków 1999.
- Odmiany odmienca. Mniejszościowe orientacje seksualne w perspektywie gender*, T. Baśniak, D. Ferens, T. Sikora (red.), Katowice 2002.
- Problemy, antynomie, dylematy i kontrowersje w myśleniu o pedagogice i edukacji*, T. Hejnicka-Bezwińska (red.), Bydgoszcz 2003.
- Quinlivan K., Town S., *Queer Pedagogy, Educational Practice and Lesbian and Gay Youth*, „International Journal of Quantitative Studies in Education 12.5” (September/October 1999).
- Rorty R., *Edukacja i wyzwanie postnowoczesności [w:] Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), Warszawa 1993.
- Seligman Martin E. P., *Co możesz zmienić, a czego nie możesz. (Ucząc się akceptować siebie). Poradnik skutecznego samodoskonalenia*, przeł. A. Jankowski, Poznań 1995.
- Shallenberger D., *Reclaiming the Spirit. Gay Men and Lesbians Come to Terms with Religion*, Rutgers University Press 1998.
- Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), Warszawa 1993.
- Szkudlarek T., *Edukacja w wieloznaczności: perspektywa postmodernistyczna [w:] Odmiany myślenia o edukacji*, J. Rutkowiak (red.), Kraków 1995.
- The Vatican and Homosexuality*, edited by J. Gramick and P. Furey, Crossroad, New York 1988.
- Warkocki B., *Otwieranie toalety*, „Nowa Res Publica” 2002, nr 9/168.
- Weinberg G., *Ludzie zorientowani homoseksualnie w społeczeństwie*, przeł. J. Jaworski, Poznań 1991.
- Witkowski L., *O zaniedbaniach kategorialnych i teoretycznych pedagogiki w Polsce [w:] Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, A. Nalaskowski, K. Rubacha (red.), Toruń 2001.
- Woods R., *O miłości, która nie śmiała wymawiać swojego imienia*, przeł. J. Jaworski, Poznań 1993.
- Zierkiewicz W., *O konieczności włączenia problematyki płci kulturowej orientacji seksualnej do zawodowego przygotowania pedagogów-doradców [w:] Odmiany odmienca...*

Joanna Wilkońska

W KIERUNKU NIEUWARUNKOWANEGO. EGZYSTENCJA W FILOZOFII GABRIELA MARCELA

Filozofia może oznaczać poszukiwanie abstrakcyjnych bytów osadzanych w konstrukcjach myślowych. Może wyznaczać systemy, w obrębie których myśl wiedzie żywot zgodny z założeniami logiki formalnej. Świat, w którym się porusza, nie musi wcale dotyczyć realności, skoro prawda jest głęboko ukryta powyżej lub poniżej tego, co postrzegalne zmysłowo. Metafizyka z istoty swej zajmuje się bytami niewidzialnymi i ich wzajemnymi związkami skrywającymi się przed zbyt pochopnym ujęciem. Nie oznacza to bynajmniej, że należy rezygnować z dotarcia do sfery leżącej poza tym, co widzialne. Dlatego wobec zagadki bytu i istnienia metafizyka ucieka się do rozumu, który poprzez abstrahowanie od życia w jego realności, sięga po narzędzia, które ode-rwawszy się od konkretności łatwiej zdają sobie radzić z bytami abstrakcyjnymi. Dzieje się tak dlatego, że rozum przebywa wówczas niejako u siebie i myśl „nieskażona” konkretnością życia tworzy swój własny mniej lub bardziej koherentny świat, w którym łatwiej się jej poruszać, niż na styku tego, co widzialne i niewidzialne. Zatem metafizyka w odpowiedzi na najbardziej kluczowe pytania może szukać odpowiedzi tam, gdzie kończy się życie, a zaczyna królestwo formalnej myśli. Innymi słowy może zamknąć „niewidzialne” w sferze „niewidzialnego” i jak najostrożniej odnosić się do tego, co realne w konkretności życia.

Można też obrąć inną drogę i próbować ujrzeć to, co „niewidzialne” w tkance tego, co „widzialne”. Nie trzeba uciekać od życia, by móc sprostac najbardziej spekulatywnym zagadnieniom, stawianym przez filozofię od niepamiętnych czasów. Problem polega jedynie na tym, że trzeba umieć patrzeć na to, co najbliższe, a zarazem najbardziej żywe. Nie ma nic bardziej żywego, niż życie samo, choć dostrzeganie owego „życia” sprawia – jak się okazuje – najwięcej trudności.

Filozofem, który posiadał zdolność przenikliwego spojrzenia na życie w jego konkretności, jest bez wątpienia Gabriel Marcel. Prezentuje on myślenie z wnętrza filozofii egzystencjalnej przy jednoczesnym nadaniu jej głęboko metafizycznego znaczenia. To

w konkretnej egzystencji życia ludzkiego dostrzegł głębię, która przekracza horyzont „tu i teraz” i tym samym wyprowadza ludzki żywot w kierunku transcendencji. Wychoząc od analizy codziennych, a czasem heroiczych sytuacji stawia życie człowieka wobec wyzwań, które mogłyby być przeoczone, gdyby nie metafizyczna przenikliwość myśliciela. W takiej czy innej sytuacji Marcel potrafi dostrzec to, co wymyka się pobieżnemu oglądowi. Zresztą – jak sam mówi – nie należy stawiać się w pozycji **widza**, który może przyjąć postawę niezaangażowaną, należy przede wszystkim współuczestniczyć zgodnie z jego zasadą partycypacji. Marcel jest jednym z tych filozofów, którzy w pozornie prostym – widzą skomplikowanie, a w jednowymiarowym – wielowymiarowość pełni. Mimo że sam niejednokrotnie odcina się od filozofii egzystencjalnej, to wydaje się, że ma na uwadze głównie Sartre’a, u którego nie jest w stanie zaakceptować postawy negacji. Marcel to ucieleśnienie afirmacji egzystencji w każdym jej aspekcie.

Skąd się bierze umiłowanie życia i nadzieja przepełniająca jego myśli? Biorąc pod uwagę fakt, iż był on niezwykle zaangażowany religijnie, stwierdzić należy, iż wynikają one z przyjęcia wiary, iż moje życie jest **darem** od bytu. W perspektywie chrześcijańskiej byt ten należy utożsamiać z Bogiem, któremu – poprzez umiejętność bycia z innymi – dają świadectwo.

Zatem z jednej strony myśl Marcela jest w istocie myślą egzystencjalną zanurzoną w ontologii i metafizyce, a z drugiej egzystencja ta znajduje swoje uzasadnienie i dopełnienie w przyjęciu objawienia chrześcijaństwa. Są to dwa bieguny, pomiędzy którymi filozof stara się rozjaśnić **tajemnicę** istnienia i w „widzialnym” odnaleźć „niewidzialne”. Niemniej można rozważać **marcelizm** w ujęciu czysto egzystencjalnym i spróbować rozjaśnić podstawowe dane egzystencjalne w oparciu o analizę konkretnego życia, przejawiającego się w różnych sytuacjach. Szczególną wagę przywiązuje Marcel do znaczenia relacji międzyludzkich, w obrębie których można uchwycić właściwy stosunek do samego bytu. Na przestrzeni **intersubiektywnego spłotu** „widzialne” przechodzi w „niewidzialne”, a uwarunkowane w nieuwarunkowane. Wiara, nadzieja i miłość czynią z egzystencji człowieka taki szczególny byt, który wymyka się ograniczeniom i uwarunkowaniom płynącym z przyjęcia obiektywnego porządku, sankcjonowanego prawami rozumu.

W niniejszym artykule postaramy się przedstawić główne założenia oraz wątki **marcelizmu** jako filozofii egzystencjalnej z jednoczesnym podkreśleniem znaczenia jej ontologicznej otwartości. Tę maksymalną otwartość na to, co „niewidzialne”, rozumieć można jako wyjście w kierunku „nieuwarunkowanego”. Człowiek Marcela to **homo viator**, to znaczy „człowiek w drodze”, człowiek, którego pielgrzymowanie przebiega po trasie, jaką wyznacza transcendencja, czyli „nieuwarunkowane”.

1. Wcielenie

Marcel nie pomniejsza roli doświadczenia w życiu egzystencji, chociaż widzi je nieco szerzej niż przeciętne doświadczenie empiryczne. Doświadczenie wiąże się dla niego bardziej z „czuciem” niż z analizą danych występujących w doświadczeniu. Doświad-

czenie nie jest zespołem faktów oglądanych z zewnątrz, gdy wymaga się spojrzenia obiektywnego, lecz wręcz przeciwnie, stanowi coś, w co należy się zagłębić i niejako mu się poddać.

Jednym z pierwszych doświadczeń wywieranych przez egzystencję jest poczucie własnej cielesności. Marcel mówi o ciele jako „nieprzejrzystej danej”, której nieprzejrzystość nie umniejsza w niczym dojmującego i nieusuwalnego doznania własnej cielesności. Nie można rozgraniczyć swego istnienia na istnienie duchowe i cielesne. Źródłowy fakt wcielenia stawia egzystencję w istnieniu pewnej jedności tych dwóch wymiarów. Cogito kartezjańskie sprowadzające podmiot do myślącej myśli – zdaniem Marcela – pomija dwuznaczność bytu wcielonego. Dualizm duszy i ciała proponowany przez Kartezjusza o tyle jest wiarogodny, o ile przyjmiemy opozycję pomiędzy niematerialną duszą a na wskroś materialnym ciałem: „Ja jako ciało, ale nie jako świadomość. Bo w końcu niezależnie od tego, jaka byłaby ostatecznie natura świadomości, nie może ona oczywiście być uważana za jakies, choćby nawet niematerialne, ciało. Pod tym względem Kartezjusz wraz z całym wywodzącym się z jego myśli idealizmem miał rację. Świadomość jest w istocie przeciwieństwem ciała, przeciwieństwem jakiegokolwiek rzeczy [...]”. Jeżeli jednak przyjrzeć się wnikliwiej sytuacji podmiotu obdarowanego ciałem, to nie wystarczy dostrzeżenie samego dualizmu. Tenże pozostanie dla Marcela efektem pracy wstępnej myśli, zwanej przez niego **refleksją pierwszą**. **Refleksja pierwsza** najogólniej rzecz biorąc poddaje rzecz rozkładowi (jakiego niejednokrotnie wymagają metody analizy) i na tym poprzestaje. Dopiero **refleksja druga**, jako pogłębione myślenie, ma możliwość zespolenia i zjednania poszczególnych elementów. Nie dzieje się to jednak, tak jak w przypadku **refleksji pierwszej**, na zasadzie zestawienia bądź uzgodnienia danych, lecz w wysiłku odzyskiwania zachwianej jedności. **Refleksja pierwsza** będzie zatem oglądać ciało jako jedno z ciał o takich czy innych właściwościach, zachowujących się odpowiednio do warunków. Jednym słowem – praca jej będzie polegać na urzeczowieniu ciała i sprowadzeniu go do rangi przedmiotu. **Refleksja druga** natomiast winna uzmysłowić podmiotowi jego nierozdzielalność z własnym ciałem, ale jednocześnie uzmysławia ona pewną nierozróżnialność Ja, które w istocie jest swoim ciałem: „Oczywiście to wszystko nie zostanie wcale zanegowane przez refleksję drugą. Przejawia się ona tutaj jedynie poprzez odmowę uznania za ostateczne takiego rozdzielenia mojego ciała, potraktowanego jako dowolne ciało, oraz tego ‘ja’, którym jestem. Swoją oparcia albo swoją odskocznię znajduje właśnie w tej egzystencjalnej nieodróżnialności, którą staraliśmy się powyżej z pewnością nie definiować (ponieważ jest ona prawdopodobnie wcześniejsza od wszelkiej refleksji), ale przed chwilą wskazać albo przypomnieć”². Marcel pragnie wykazać, iż niemożliwe jest rozdzielenie mojego istnienia od istnienia jako cielesności właśnie. Zapytując o swoje istnienie, zapytuję już jako byt wcielony, czyli moja egzy-

¹ G. Marcel, *Tajemnica bytu*, Kraków 1995, s. 74.

² Ibidem, s. 117.

stencja sprowadza się do egzystencji bytu wcielonego. Oczywiście pozostaje kwestią otwartą: w jaki sposób odnoszę się do własnego ciała? Marcel rozgranicza traktowanie ciała jako instrumentu, wchodzącego w zakres sfery posiadania, od postrzegania ciała w charakterze podmiotu. Chce przez to zaznaczyć, iż nie mogę powiedzieć: „mam ciało”, powinienem powiedzieć raczej: „jestem własnym ciałem”. To rozróżnienie wprowadza problematykę cielesności z obszaru użyteczności, to znaczy z obszaru, w którym „posługuję się” własnym ciałem w określonym celu, ciało odwołuje się do bycia, jest samym byciem. „Mówiąc ‘moje ciało’, mówię niejako ‘ja sam’, stawiam się poza i ponad wszelkimi instrumentalnymi zależnościami”³. Stawianie się poza instrumentalnymi zależnościami uwalnia ciało z konieczności bycia moim przedmiotem na rzecz nadania mu statusu podmiotowości. Dlatego będąc własnym ciałem, mogę jednocześnie wejść z nim w kontakt. W *Dzienniku metafizycznym* Marcel nazwie ten kontakt „mediacją sympatyczną”, która ma określić tę nieinstrumentalną łączność pomiędzy podmiotem a innym podmiotem, jakim jest jego ciało. Można powiedzieć, że skoro ciało nie przynależy do mojej sfery posiadania, to tym samym nie jest rozporządzalne. Jeśli na przykład dokonam aktu samobójstwa, to rzeczywiście dysponuję swoim ciałem aż do ostatecznego unicestwienia go. Wtedy jednak znajdę się w sytuacji, w której dalsze dysponowanie będzie już niemożliwe. Zatem absolutne dysponowanie ciałem może doprowadzić do zaprzeczenia samej zasady rozporządzalności. „Posiadać to móc czymś dysponować, mieć nad czymś władzę, wydaje mi się jasne, że to dysponowanie czy ta władza zakłada zawsze pośrednictwo organizmu, to znaczy czegoś, o czym tym samym nie da się zgodnie z prawdą powiedzieć, że mogę tym dysponować; i w tej niemożności rzeczywistego dysponowania tym, co pozwala mi dysponować rzeczami, tkwi być może istota metafizycznej tajemnicy niedyspozycyjności”⁴. I dalej Marcel nadmienia: „Lecz nie mniej jasne jest, że w samej mojej strukturze jest coś, co nie pozwala, bym kiedykolwiek mógł rzeczywiście ustalić ten jednoznaczny stosunek pomiędzy moim ciałem a mną, a to z powodu niepodważalnej władzy mego ciała nade mną, która znajduje się u podstaw mojej kondycji człowieka czy też istoty stworzonej”⁵.

Na pograniczu cielesności i samego Ja (niezależnie od tego, jak byśmy to Ja rozumieli) dochodzi do starcia pomiędzy chęcią zawłaszczenia i poczuciem identyczności z własnym ciałem. Z jednej więc strony mamy skłonność do traktowania ciała jako rzeczy o określonych właściwościach i możliwościach, które mogą być wykorzystane instrumentalnie, zgodnie z wolą, a z drugiej dochodzi czasem do świadomości przekonanie o tym, iż traktując ciało przedmiotowo, jednocześnie uprzedmiotowiam sam siebie. **Refleksja druga** Marcela pokazuje, iż właściwsze jest przyznanie cielesności statusu podmiotowego, utożsamiającego ją z byciem Ja. Nie znaczy to oczywiście, że Marcel postrzega podmiotowość materialistycznie, redukując bycie podmiotowe do

³ Ibidem, s. 125.

⁴ G. Marcel, *Być i mieć*, Warszawa 1998, s. 118.

⁵ Ibidem, s. 118–119.

bycia tylko własnym ciałem. W momencie śmierci ciało ulega całkowitej destrukcji, ale fakt ten nie świadczy o zawężeniu ludzkiego bytowania tylko do sfery doczesności. Pojęcie duszy jest niezwykle ważne w metafizyce Marcela, niemniej – zdaniem filozofa – chodzi o to, że nie można mówić o duchowości w oderwaniu od podstawowej danej egzystencjalnej, jaką jest fakt wcielenia. Innymi słowy można powiedzieć, iż to, co „niewidzialne” w ludzkim bytowaniu, musi „przeświecać” poprzez to, co „widzialne”. Skoro więc cielesność jest tym elementem, który konstytucyjnie przynależy strukturze podmiotu, to nie można od niej abstrahować w momencie, gdy szukamy sensu ludzkiej egzystencji w innym – niematerialnym – wymiarze. Duchowość nie jest – by tak powiedzieć – duchowością bytu idealnego: ducha bądź abstrakcji, lecz wynika z konkretnej kondycji ludzkiej, jaką stanowi byt wcielony.

2. Afirmacja

Sartre naznacza ludzką egzystencję buntem, niezgodą na ograniczenia, jakie stawia ona przed podmiotową wolnością. Transcendencja podmiotowości, której wyrazem jest ciągle stawanie się sobą w projektowaniu własnej przyszłości, skazana jest na niepowodzenie lub ściślej – częściową porażkę. Stąd wynika rozpacz człowieka, uświadamiającego sobie niemożliwość przewyciężenia zalewającej go masy **bytu w-sobie**. Rozpacz ta ma postać aktywną, dlatego przeradza się w bunt, w ciągłą i heroiczną niezgodę na otaczającą go rzeczywistość, w której nie może w pełni realizować samotranscendencji, jako **bytu dla-siebie**. Postawą, jaką przyjmuje Sartrowski podmiot, będzie postawa **człowieka zbuntowanego** (*l'homme révolté*).

Zgoła inaczej egzystencję ludzką pojmuje Marcel. Przede wszystkim nie stawia on człowieka w opozycji do otaczającego go bytu: towarzysząca podmiotowi realność stanowi środowisko, w którym zanurzony jest ludzki byt. W otoczeniu człowieka przepływa egzystencja, a wzajemne stosunki nie przebiegają na zasadzie opozycji. Prawda o życiu (choć niejednokrotnie bardzo głęboko ukryta) znajduje się we wzajemnych powiązaniach bytu i egzystencji. „Zostaliśmy przygotowani, aby domyślić się, że ten wzajemny przepływ odbywa się w czymś, co chętnie nazywam pewnym środowiskiem inteligibilnym. [...] Ale czy to bardzo jeszcze mgliste pojęcie środowiska inteligibilnego nie pozwoliłoby nadać treści wyrażeniu ‘być w prawdzie’, którym posłużyłem się na początku wykładu?”⁶. Zatem życie człowieka polegałoby na możliwie najpełniejszym uczestniczeniu w bycie, zwanym przez myśliciela partycypacją. Jest to zresztą jeden z kluczowych terminów wyjaśniających sens Marcelowskiej filozofii. **Partycypacja** wynika być może z uznania przez Marcela, iż nie należy rozgraniczać bytu od istnienia. Jeśli wyrażam się na temat mojego istnienia (egzystencji), to tym samym mówię to *a priori* z wnętrza bytu. Oczywiście warunkiem jest tu pojmowanie bytu nie tylko

⁶ G. Marcel, *Tajemnica bytu...*, s. 101.

w materialistycznym ujęciu, w którym rozpatruję właściwości rzeczy. Mówiąc o bycie, Marcel rozciąga to pojęcie na pewną „żywołność” bytu.

Bycie bytu, jakie przedstawia egzystencja człowieka, nazwane zostanie przez filozofa **życiem**. Wydaje się, że to uściślenie niesie za sobą dość istotne konsekwencje. Egzystencja może być postrzegana zbyt abstrakcyjnie, jako taka, która stanowi obiekt spekulatywnej myśli. W tym przypadku chodzi natomiast o **moje życie**, to znaczy o taką egzystencję, która mnie obchodzi najbardziej i która stanowi oś mojego najgłębszego zainteresowania. Zbliżamy się w ten sposób do pierwszej konstatacji, do jakiej dochodzi Ja: „moje życie mnie interesuje”. Co ważniejsze nie interesuje mnie ono jako obiekt do badań czynionych z zewnątrz, lecz jako doświadczenie nierozzerwalnie związane z moim wnętrzem. Tutaj zaciera się różnica pomiędzy transcendencją a immanencją. Na gruncie mojego życia transcendentne w sekretny sposób łączy się z tym, co dotyczy bezpośrednio mojego jestestwa. Tym samym odsuwamy na bok wszelkie pary opozycji: ja i nie-ja, **byt dla siebie** i **byt w sobie**, transcendencję i immanencję. Marcel niejednokrotnie powtarza, iż jednocześnie „jestem i nie jestem”. Prawda o ludzkim byciu nie mieści się w powyższych rozgraniczeniach. Podstawową jego daną jest fakt pierwotnego i nieusuwalnego doświadczenia istnienia w bycie. Jednak doświadczenie życia może przebiegać różnako. Fakt, iż moje życie mi się jakoś wymyka, że nie mogę nad nim ostatecznie zapanować, może nadal wywoływać postawę buntu lub rozpacz. Odpowiadając na te rozterki, Marcel wprowadzi kategorię **bycia u siebie**, która wyraźnie nawiązuje do Sartrowskiego terminu **bytu dla-siebie**. Otóż usuniemy napięcie wobec zewnętrżności, o ile wewnętrzność przeistoczy się z bytu nastawionego rozszczeniuowo, w byt **dyspozycyjny**, to znaczy taki, który przyjmuje rzeczywistość jednocześnie odpowiadając na nią. Zatem **partycypacja** polegać będzie z jednej strony na postawie nieuprzedzonej otwartości, a z drugiej na współdziałaniu z otaczającym światem, przy czym świata tego nie należy traktować przedmiotowo, lecz jako „ty”, z którym mam wejść w dialog. W pewnym miejscu Marcel powie, iż *esse* jest *coesse*. Zdaniem Marcela, odkrycie **tajemnicy** bytu (ukrytej i nieobiektywnej prawdy) jest możliwe jedynie na gruncie własnego życia, ale pod warunkiem, że **zainteresowanie**, jakiego mu udzielę, nie będzie egoistycznym trwaniem tu i teraz, „Ja” będzie natomiast **dyspozycyjne** w tym sensie, iż okaże gotowość odpowiedzi (*responsivité*) na wezwanie życia. **Dyspozycyjność** z kolei warunkowana jest przekształceniem podmiotu z bytu **dla-siebie** w byt **u-siebie**. „Ale partycypację możemy właśnie zrozumieć tylko pod warunkiem, że najpierw położymy nacisk na to siebie, na to u siebie (*Bei-sich-sein*), nie będące jeszcze wcale, zwróćmy na to uwagę, jakimś dla siebie. Jednak z drugiej strony, jeżeli przyjmowanie jest przyjmowaniem u siebie, to z tego wynika, że jest to pewnego rodzaju podejmowanie, czyli czynność. Wyrażenie ‘zdolność odpowiedzi’ [*responsivité*] określałoby być może w najmniej niedokładny sposób działanie, o które tutaj chodzi; przeciwstawia się ono wewnętrżnemu bezruchowi, jakim jest nieczułość albo zobojętnienie”⁷.

⁷ Ibidem, s. 141.

Widać więc wyraźnie, że **zainteresowanie** życiem powinno się przerodzić w **zaangażowanie** w rzeczywistość. Może ona przejawiać się w twórczości, której Marcel przeciwstawia **produktywność**. Pojęcie twórczości najlepiej będzie można uchwycić w przypadku artystycznej działalności, kiedy to artysta, by móc ująć w słowo lub obraz jakiś fragment rzeczywistości, nawiązuje z nią subiektywną łączność. Dzieło sztuki nie powstanie w sytuacji, w której artysta posługuje się obiektem traktowanym przedmiotowo, w oderwaniu od realności życia artysty. Sztuka powstaje na styku – można powiedzieć – dwóch bytów podmiotowych, pomiędzy którymi dochodzi do swoistej **komunikacji**. Natomiast w procesach produkcyjnych dochodzi do głosu technicyzacja, która najpierw na drodze poznania obiektywnego stwierdza właściwości danej rzeczy, a następnie posługuje się tą rzeczą instrumentalnie w określonym celu. W tym przypadku nie może być mowy o właściwej komunikacji z bytem, skoro rozpatruje się go ilościowo, przez pryzmat rodzaju i gatunku. Poprzez twórczość można spotkać byt w całej jego rozciągłości, a nie tylko w określonych i utylitarnych aspektach: „Nie wprowadzając tutaj żadnych scholastycznych odnośników, powiemy, że poszukujemy bytu w całym tego słowa znaczeniu, par excellence. Ale czy ten byt jako byt pozwalałby się bez sprzeciwu uznawać za przedmiot quid, które można przystroić w pewną ilość orzeczników? A z drugiej strony, jeżeli to nie jest quid, czyli coś, o czym można orzekać, to czy możemy jeszcze mieć prawo o nim mówić?”⁸. Dlatego właśnie zaangażowanie człowieka w byt, a tym samym w swoją własną egzystencję, wyrażać się powinno nie w obiektywnym wypowiedaniu sądów na jego temat (wskutek czego byt ten zredukowany być może do pozycji rzeczy), lecz na przyjęciu wezwania płynącego z bytu i nawołującego do pełnej **afirmacji**.

Jeśli potraktujemy byt jako pełnię (choć nie w ilościowo rozumianym zespole elementów składających się na jakąś całość), to biorąc pod uwagę fakt, iż przynależymy do tego bytu, wszystko, czego dokonujemy, dzieje się w łonie bytu samego. Innymi słowy, spełniając siebie, spełniamy byt. Wypływa z tego wniosek, iż bytu nie można oddzielić od sfery wartości, a one z kolei domagają się albo odrzucenia, albo potwierdzenia. Marcel w ludzkiej egzystencji proponuje tę drugą drogę. To, że byt łączy się ze sferą wartości, nie wyczerpuje dostatecznie zagadnienia **afirmacji**. Można przecież założyć sytuację, w której byt (tak jak w przypadku filozofii Sartre’a) będzie „wzbudzał mdłości”, a tym samym wywoływał poczucie niezgody czy też buntu. Jednak wydaje się, że Marcelowski termin **partycypacji** wyklucza taką postawę, ponieważ łączy się z wiarą, nadzieją i miłością. Powyższe zaś kategorie określają nastawienie egzystencjalne człowieka i jednoznacznie wykluczają postrzeganie bytu jako przedmiotu poznania. W Marcelowskim pytaniu zawiera się główny kierunek jego poszukiwań: „Jak nie dostrzegać, że afirmacja bytu to całkowite wyjście poza poznanie przez pryzmat rodzaju i gatunku?”⁹. Jednocześnie afir-

⁸ Ibidem, s. 274.

⁹ Ibidem, s. 274.

macja polegać będzie na uznaniu, iż byt jest darem i dlatego właściwa postawa człowieka opierać się będzie na maksymalnym otwarciu wobec niego, na swoistym **rozprężeniu** duszy przyjmującej rzeczywistość z bezgraniczną ufnością.

3. Intersubiektywizm

Wiara, nadzieja i miłość kierują naszą myśl ku temu, co wymyka się świadomości nastawionej poznawczo i odkrywa **tajemnicę** bytu, zasadzającą się przede wszystkim na współbyciu (*coesse*) z innymi ludźmi, współbyciu odczuwanym (a nie postrzeganym racjonalnie) w sytuacji intersubiektywnej. Racjonalność jest uwarunkowana choćby nawet ograniczeniami świadomości, natomiast to, co doświadczane w więzi międzyludzkiej, wykracza poza ramy myślącego cogito i wyznacza całą sferę „nieuwarunkowanego”. Marcel analizując relacje interpersonalne wykazuje, iż w momencie, gdy odnosimy się do drugiej osoby w poszanowaniu jej podmiotowości, to dotykamy bytu w jego istocie. Istota ta nie staje przed nami jako problem do rozwiązania, lecz jako głębia **tajemnicy**.

W tym miejscu wypada wyjaśnić znaczenie tej różnicy. **Problem** oddziela podmiot od swej (problemu) treści, stającą się tym samym przedmiotem wymagającym rozwiązania z zewnątrz, **tajemnica** natomiast angażuje podmiot całkowicie, jest treścią dotykającą człowieka od wewnątrz. „Rozróżnienie pomiędzy tym, co tajemnicze, a tym, co problemowe. Problem jest czymś, z czym się spotykamy, co nam zagraża drogę. Cały czas znajduje się przede mną. Przeciwnie zaś, tajemnica jest czymś, w co zostaję zaangażowany, a więc w konsekwencji do istoty jej należy, że nie znajduje się cała przede mną. Jak gdyby w tej strefie rozróżnienie pomiędzy ‘we mnie’ a ‘przede mną’ przestawało mieć znaczenie”¹⁰. W sytuacji intersubiektywnej drugi człowiek nie jest „naprzeciw mnie”, a raczej „ze mną”, owo „razem” stanowiące o nawiązaniu duchowej łączności jest właściwą treścią tej relacji, a zarazem stanowi siatkę tajemniczych powiązań, które – można zaryzykować twierdzenie – odzwierciedlają naturę bytu. Dla Marcela jedność jest tym elementem, który stanowi o „strukturze” bytu, toteż w chwili, gdy zwracam się do drugiego „Ty” pokładając w nim wiarę, nadzieję i miłość, jednocześnie odsłaniam tajemnicę świata. „Toteż poświęcam tyle uwagi intersubiektywności właśnie po to, aby położyć nacisk na obecność odczuwalnego podłoża, głęboko zakorzenionej w sferze ontologicznej wspólnoty, bez której rzeczywiste ludzkie więzi byłyby niezrozumiałe albo, dokładnie rzecz biorąc, musiałyby być uznawane wyłącznie za twory wyobraźni”¹¹.

Według Marcela o prawdziwych relacjach międzyludzkich można mówić nie z perspektywy dyskursywnego rozumu, lecz z głębi egzystencjalnego doświadczenia wyznaczanego przez wiarę, nadzieję i miłość. Te egzystencjalne wyznaczniki ściśle się wiążą z afirmacyjną partycypacją w bycie, ponieważ wykluczają rozpacz będącą wynikiem

¹⁰ G. Marcel, *Być i mieć...*, s. 145.

¹¹ Idem, *Tajemnica bytu...*, s. 244.

wszelkich poznawczych uwarunkowań. Poddając się na przykład nadziei, którą odróżnić należy od zwykłego optymizmu, wyzwalam się z wewnętrznego determinizmu, oswobadzam z egocentryzmu, dzięki czemu mam szansę na przeżycie prawdziwej **komunii** z drugim człowiekiem. Formuła: „Pokładam w Tobie nadzieję” odsłania oblicze współbycia z drugim. Życ w nadziei to przekroczyć obiektywne i rozumowe ograniczenia, a fakt ten niejednokrotnie zaprzecza zdroworozsądkowym oczekiwaniom. Nadzieja, która przejawia się tam, gdzie zachodzi rzeczywiste zaangażowanie w byt drugiego człowieka, nie rozumie żadnych realnych uwarunkowań. Motorem nadziei jest bowiem miłość w znaczeniu *caritas*, a ta możliwa jest tylko w sytuacji żywej łączności duchowej i troski o drugiego człowieka. Matka, poinformowana o śmierci syna, nie przestaje ufać, iż on powróci. Nie liczy się ona z obiektywnymi faktami, w obliczu których rozum podpowiadałby raczej rozpacz. Wiąż duchowa matki z synem nie pozwala na oddanie się żałobie. Ktoś powie, iż taka postawa jest nieracjonalna czy wręcz szkodliwa, ponieważ uznanie faktów mogłoby ułatwić jej dalsze życie w pogodzeniu się ze stratą. Jednak nadzieja i miłość, a także wiara, że syn powróci, nie mieszczą się w granicach logiki, którą można rozpatrywać z zewnątrz. „W nadziei dane jest tylko to proste stwierdzenie: ‘Ty wrócisz’. I w stosunku do tego ‘wrócisz’ krytyka obiektywna nie ma władzy, uzasadniona zaś jest tylko tam, gdzie ‘wrócisz’ zamienia się w przewidywanie albo w sąd oparty na prawdopodobieństwie”¹². Miłość i nadzieja wspierane są nieugiętą wiarą. Przy czym należy zauważyć, iż wiara nie jest „wiarą, że”, nie wymaga dowodów potwierdzających jej oczekiwania, daleka jest także od wszelkiej opinii. Jest natomiast całkowitym powierzeniem się w ufności. Te trzy cnoty: wiara, nadzieja i miłość (w tych kategoriach postrzega je Marcel) należą do metafizycznej sfery „razem”, zaangażowanie w komunii zaś obejmuje także część mnie samego i wydaje się, że ta inwestycja z siebie jest nieodwracalna. Prawdziwa komunia opierająca się na nadziei i miłości żyje „własnym życiem” w wymiarze duchowym, który ignoruje wszelkie obiektywne uwarunkowania.

Egzystencjalizm G. Marcela byłby więc personalizmem w takiej mierze, w jakiej egzystujący podmiot poznaje siebie w **intersubiektywnym** splocie. Inny nie jest – jak w przypadku Sartre’a – „zamachem na moją wolność”, w spojrzeniu którego tracę na własnej podmiotowości, wręcz przeciwnie – jedynie w międzyludzkiej przestrzeni „razem” odsłaniam prawdę o moim bycie, a jednocześnie uwiarygodniam sens bytu w ogóle. Jedność, którą odkrywa podmiotowość w komunii z drugą osobą, to niewidzialny świat ducha. Jednakże dzięki owemu duchowemu wymiarowi nie podlega on uwarunkowaniom, na jakie napotyka Ja rozumowe, kierujące się pragnieniem poznania natury świata oraz swojej własnej. Prawdziwa natura jest głęboko ukryta, lecz można się do niej zbliżyć poprzez odsłanianie „danych” doświadczenia duchowej łączności. To, co obejmowalne rozumem, koniecznie znajduje się naprzeciw podmiotowi i udziela

¹² Idem, *Homo Viator*, Warszawa 1959.

się jako przedmiot do zbadania, przynależy do strefy „widzialnego”, ale jednocześnie podlega uwarunkowaniom czy to zmysłów, czy ograniczeniom myśli. Natomiast zaangażowanie w komunii wyklucza dystans poznającego od treści poznawanej, nie dokonuje rozdzielania i segregacji elementów doświadczenia, ponieważ nowa jakość, jaka powstaje pomiędzy dwoma podmiotami, zakłada jedność interpersonalną. Obiektywne z tym, co nieuwarunkowane faktycznymi danymi, styka się na gruncie specyficznego doświadczenia zwanego przez Marcela próbą: „Istotna rola, jaką odgrywa tutaj pojęcie próby, polega właśnie na tym, że pozwala ono zrozumieć fundamentalną funkcję okolicznościowych danych. Musimy więc bardzo ostro przeciwstawić się zagrożającej nam zawsze pokusie nieuzasadnionego urzeczowienia okolicznościowych danych, to znaczy traktowania ich jak rzeczy, które same w sobie istnieją; skoro przedstawia się je w taki sposób, naprawdę trudne albo praktycznie niemożliwe do zrozumienia staje się to, jak mogą one stanowić próbę.”¹³ Doświadczenie nie wypływa już tylko z jednej strony, lecz jest wynikiem wspólnoty przeżyć. Dzięki temu, że siatka wzajemnych powiązań wymyka się racjonalizacji, „niewidzialność” życia w znaczeniu coesse uwalnia się od wszelkich uwarunkowań. Co więcej, komunია interpersonalna stanowi klucz do ontologii. Otwierając się na świat drugiej osoby w duchu wiary, nadziei i miłości, afirmuję tym samym jedność, która stanowi podstawową daną ontologiczną. Zatem moja własna egzystencja przebiega zgodnie z rytmem świata. Należy tylko dotrzeć do owego **korzenia bytu**. Tajemnica bytu jest zaś – by tak powiedzieć – „pod ręką”, bliska i odległa zarazem. Bliska w znaczeniu nawiązania więzi międzyludzkiej, a odległa, ponieważ dostrzeżenie istotnego charakteru tej łączności wymaga duchowego wysiłku. W pewnym miejscu swych rozważań Marcel zauważy, iż prawda jest ukryta niejako „pod bytem”, co oznaczać będzie konieczność skupienia i kontemplacji, by spod wierzchnich, naocznych warstw świata wydobyć to, co świadczy o jego istocie. By tego dokonać, nie należy uciekać się tylko do dyskursu rozumowego, traktującego rzeczywistość jako sumę obiektywnych faktów, lecz przyjąć istnienie bytu poprzez pryzmat osobistego doświadczenia życia we wspólnotcie. Wspólnota jest ciągle żywa, ciągle obecna, jest faktem, choć nie w znaczeniu faktu warunkowanego obiektywnymi racjami. Metafizyka żywego doświadczenia komunii – to metafizyka otwartości doznań i przeżyć. W tym sensie można przyjąć, iż marcelowska metafizyka egzystencji zmierza ku „nieuwarunkowanemu”.

Na koniec można zacytować fragment *Tajemnicy bytu*, który zdaje się być doskonałą ilustracją, a jednocześnie podsumowaniem sensu i znaczenia egzystencji w wydaniu Marcelowskim: „[...] pozwalam sobie sądzić, że każda ludzka istota, o ile jest obdarzona pamięcią, uczestniczy w tej czysto poetyckiej czynności, to znaczy w przeobrażającym działaniu, poprzez które widzialne przechodzi w niewidzialne”¹⁴.

¹³ Idem, *Tajemnica bytu...*, s. 154–155.

¹⁴ Ibidem, s. 255.

LITERATURA:

Marcel G., *Tajemnica bytu*, Kraków 1995.

Marcel G., *Homo Viator*, Warszawa 1959.

Marcel G., *Być i mieć*, Warszawa 1998.

Sartre J. P., *L'être et le néant. Essai d'ontologie phénoménologique*, Gallimard 2001.

Piecuch C., *Człowiek metafizyczny*, Warszawa 2001.

Tarnowski K., *Bóg fenomenologów*, Tarnów 2000.

Perkowska H., *Bóg filozofów XX wieku. Wybrane koncepcje*, Warszawa–Poznań 2001.

Urszula Kusio

WSPÓŁCZESNA KOBIETA WOBEC MACIERZYŃSTWA

Wiek XX, zwłaszcza jego druga połowa, to czas intensywnych przemian we wszystkich obszarach ludzkiej aktywności. Zdaniem socjologów, szczególnie współcześni czterdziestolatkowie mocno doświadczali owych zmian¹. To, czego w ogóle nie było lub było w powijakach, gdy mieli lat dwadzieścia, dzisiaj stało się przedmiotem ich codziennego użytku, jak komputer osobisty czy telefon komórkowy.

Bezpłodna dwudziestolatka skazana na długoterminowe leczenie z zerowymi szansami powodzenia, dzisiaj jako czterdziestoletnia kobieta dzięki transplantacji obcej komórki jajowej do organizmu może zostać mamą².

Dwudziesto- czy trzydziestolatka odkładając decyzję o dziecku mogą obecnie poddać się zabiegowi odmładzania komórek jajowych, co zwiększa szanse na późne macierzyństwo.

1. Macierzyństwo współczesne

Prokreacja i rodzicielstwo stały się dzisiaj bardziej konstruktem społeczno-kulturowym niż biologicznym imperatywem wpisanym w fizjologię kobiety. Macierzyństwo wpisuje się w złożoną problematykę rzeczywistości społecznej i przy analizach socjologicznych winno być ujmowane jako pochodna bardzo konkretnych procesów ekonomicznych, politycznych, społecznych, jak również związanych z osobistą sferą życia kobiety.

Na użytek niniejszych rozważań przeanalizujemy kilka determinant, które przyczyniły się do zmiany kulturowego wzorca macierzyństwa, które sprawiły, że posiadanie przez kobietę potomstwa przestało być jedynym satysfakcjonującym modelem życia.

¹ J. Kochanowicz, *Trendy cywilizacyjne* [w:] *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*, M. Marody (red.), Warszawa 2002.

² Polskie Towarzystwo Ginekologiczne uznało dawstwo komórek jajowych za dopuszczalną procedurę.

Po pierwsze bezpowrotnie i nieodwracalnie została przedefiniowana społeczna rola kobiety. Zwykle jest solidnie wykształcona, pracuje, a rynek recesyjny nie zachęca do przerywania nauki i kariery. Istnieje całkiem realne zagrożenie, że nawet 16-tygodniowa przerwa macierzyńska wytrąci kobietę z roboczego rytmu. O kilkuletnim urlopie wychowawczym mówi się w zakładzie pracy otwarcie – nie rokuje dobrze na zawodową przyszłość. Macierzyństwo przestało być stanem naturalnym i oczywistą fazą życia kobiety. To precyzyjnie realizowany, przemyślany program. Przyjście na świat kolejnego, nieplanowanego dziecka jest często postrzegane jako wydarzenie kompromitujące rodzinę. Nieplanowana ciąża ośmiesza kobietę, a nie nobilituje. Radosna prokreacja z nadzieją, że państwo pomoże w wychowaniu, jest dowodem na brak odpowiedzialności i zdrowego rozsądku.

Odwołując się natomiast do ekonomicznych teorii płodności możemy stwierdzić, że skoro w nowoczesnym społeczeństwach liczba dzieci nie wiąże się z produktywnością ekonomiczną, a rola kobiety nie ogranicza się jedynie do wykonywania nieodpłatnych funkcji usługowo-konsumpcyjnych na rzecz rodziny, to pojawią się kobiety, które wybiorą inne role niż rolę macierzyńską³. Tak więc następuje wyraźne przeorientowanie młodych kobiet ma cele edukacyjne i zawodowe. Dostrzegają one wymierne ekonomiczne korzyści z bezdzietności. Zwłaszcza kobieta wielkomięjska przestała postrzegać macierzyństwo i wychowanie jako główną formę samorealizacji, a alternatywne wybory, jak kariera zawodowa czy podróże, znajdują społeczną akceptację. Współczesna recepcja kobiety wpisała w jej charakterystykę wolność i swobodę. Dzięki temu wypowiedzi, które szokowały w połowie XX wieku, jak chociażby publiczne uznanie przez S. de Beauvoir karmienia piersią za obrzydliwe, dzisiaj budzą znacznie mniejsze emocje. Nie spotkała się również ze społecznym ostracyzmem autorka takiej oto wypowiedzi: „Nie czułam się powołana do rodzenia dzieci i wiedziałam to zawsze, nie miałam instynktu macierzyńskiego. A gdybym urodziła dziecko nienormalne? Albo zupełnie niezdolne? Przerazało mnie to. Miałam zawsze wstręt do ciąży”. W tej samej wypowiedzi Nina Andrycz przyznaje się do przejścia kilku zabiegów aborcyjnych⁴.

Dziecko to koniec autonomii, to ograniczenia, to rezygnacja z dotychczasowego trybu życia, którego głównym rysem był brak zobowiązań i odpowiedzialności za inną osobę. Życie naznaczone rytmem obowiązków nie jest atrakcyjną alternatywą. Bo, jak twierdzi prof. L. Kołakowski, utożsamiamy się ze światem na zasadzie przyjemności, a nie odpowiedzialności.

Tomasz Szlendak stawia odważną tezę, że doprowadziliśmy do ukształtowania pokolenia, które absolutnie nie widzi się w roli rodziców, czy jeszcze dosadniej – na rodziców się nie nadaje. Wypowiedź trzydziestolatki: „Nie jestem przygotowana. To

³ K. Slany, J. Szczepaniak-Wiecha, *Bezdzielnosc jako nowy fenomen w nowoczesnym swiecie*, „Małżeństwo i Rodzina” 2003, nr 1.

⁴ Podaję za T. Szlendak, *Zaniedbana piaskownica*, Warszawa 2003, s. 56.

jest na tyle trudne, mam jeszcze ze sobą zbyt wiele problemów, trudno byłoby mi powoływać nowe życie”⁵.

Z powyższą determinantą wyraźnie wiąże się kolejna, otóż obecnie, z różnych względów, trudno o długotrwały i satysfakcjonujący związek, w którym dziecko przychodzi w sposób naturalny. Wiązanie się w trwałe związki staje się wątpliwą wartością. Podoba nam się, że jesteśmy niezależni, bo wtedy drugi człowiek nie może nas zranić. A my odzwyczajamy się od cierpienia, rugujemy z naszego życia wymiar tragiczności, zapominając, że jest on do życia zwyczajnie niezbędny. Słabe poczucie obowiązku sprawia, że wypisujemy się ze związku, gdy tylko pojawiają się trudności, a ze związku z dzieckiem wypisać się nie da. Posiadanie dzieci wymaga dorosłości, a młodzi nie chcą dorastać.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na pewien paradoks: młodzi nie podejmują ról rodzicielskich, bo czują się nieodpowiedzialni, niedojrzali, a przecież taka decyzja świadczy o ich dojrzałości.

Po czwarte wreszcie, media, publicystyka wykreowały proces wychowania na coś niebotycznie trudnego i ustawicznie windują skalę trudności. Rodzice, którzy nie mają oparcia w wielopokoleniowej rodzinie, odbierają rodzicielstwo jako traumatyczne doświadczenie. Otrzymują sprzeczne informacje; w tym samym piśmie przeczytają wychowawczą receptę psychoterapeuty, by z innego numeru dowiedzieć się, że wychowanie to ruletka, że żelazny pakiet, jaki powinno dostać dziecko od rodziców już na początku: bezwarunkowa miłość, bezpieczeństwo, akceptacja, nie chronią przed niepowodzeniami. Jako egzemplifikacje takiej sytuacji przyszła mama może przeczytać o przypadku pięcioletniej dziewczynki z dobrego bogatego krakowskiego domu, która podpijała rodzicom alkohol z barku i trafiła na odtrucie do szpitala⁶.

2. Dylematy nowych czasów

Samotność nowoczesnego macierzyństwa próbują łagodzić masowo ukazujące się podręczniki dotyczące dowolnych aspektów porodu, położu, wychowania. Większość z nich to tłumaczenia literatury amerykańskiej. Lektura podręczników sprawia, że osoba zainteresowana tematem zaczyna tęsknić za monopolem wiedzy, jakim dysponowały nasze babki.

Bezradność w kwestii modelu wychowania i macierzyństwa jest rażąca. Szukająca wskazówek młoda matka nie znajdzie w literaturze oparcia. Między autorami nie ma zgody w kwestiach błahych i zasadniczych: czy używać smoczka, czy reagować na płacz niemowlęcia, czy karmić piersią, czy przedłużać urlop wychowawczy, Mimo pampersów, nowych, aktywnych ojców oraz palety odżywek niemowlęcych wciąż nie wiadomo, jakie dokładnie czynności wychowawcze należy wykonać, aby uzyskać zdrowe,

⁵ Ibidem, s. 36–37.

⁶ Ibidem, s. 60.

szczęśliwe, wykształcone dziecko. A młode pokolenie do wszystkiego oczekuje instrukcji obsługi.

Nie bez znaczenia jest również kolejny, piąty już czynnik, który wpływa na postawy kobiet wobec macierzyństwa. Jego rola rośnie, od kiedy kobiety w coraz mniej zdecydowany sposób przymusza się do realizacji zadań prokreacyjnych. Te pozaekonomiczne i pozaspołeczne przyczyny bezdzietności, nazwijmy je ideologicznymi, wiążą się z bardzo osobistą sferą wyborów. Na bezdzietność mogą się decydować osoby ze specyficzną altruistyczną postawą wobec świata. Nie decydują się one na posiadanie potomstwa ze względu na przykład na istniejące przeludnienie Ziemi i związane z tym problemy ekologiczne. Orientują się zatem nie na dobro własne, osobiste, ale na dobro ogółu, świata. Podobnie sądzą osoby nastawione pesymistycznie. Uważają, iż istniejący wokół nas świat ze swoimi zagrożeniami, problemami i patologiami jest środowiskiem zupełnie nieodpowiednim dla prokreacji i wychowywania dzieci⁷. M. Pawilkowska-Jasnorzewska miała powiedzieć – zagwarantujcie mojemu dziecku nieśmiertelność, a odważę się urodzić.

Mimo iż gamologia jest w naszym kraju dyscypliną z tradycjami, to generalnie w Polsce brak jest badań nad bezdzietnością dobrowolną. Ograniczone informacje na ten temat można uzyskać m.in. z narodowych spisów powszechnych. Główną przeszkodą badawczą w tym względzie są wciąż funkcjonujące stereotypy, iż osoby bezdzietne z wyboru nie lubią dzieci, że charakteryzuje je syndrom Słonimskiego, który dzieci porównywał do pijaków, którzy wymiotują, przewracają się i mówią bez sensu.

Wreszcie ostatnia rozważana determinanta (last but not least) dotyczy ingerencji państwa w strukturę i funkcje rodziny. Otóż współczesne państwa, europejskie zwłaszcza, wydają się być niemile zaskoczone faktem, że obecny wskaźnik dzietności (dla Polski wynosi 1,3) nie gwarantuje prostej zastępowalności pokoleń. Żeby społeczeństwa Zachodu przetrwały, wskaźnik dzietności winien wynosić 2,13. Socjologowie, ekonomiści zauważają zaskakującą zależność między zmniejszaniem się populacji bogatych krajów Zachodu a przejmowaniem przez państwo funkcji spełnianych kiedyś wyłącznie przez rodzinę⁸. Proces ten, zapoczątkowany u schyłku XIX wieku, nasilił się w połowie XX; obowiązkowe ubezpieczenia emerytalne, ubezpieczenia od nieszczęśliwych wypadków, inwalidzkie i zdrowotne. W ten sposób zdjęto z dzieci obowiązek utrzymywania starych rodziców oraz opieki nad nimi w przypadku choroby. Przed I wojną światową najpierw w Niemczech, a później stopniowo w innych krajach wprowadzono obowiązkowy odpoczynek niedzielny, renty dla sierot i wdów, a w 1919 roku opieką ze strony państwa objęto kobiety w ciąży.

Warty odnotowania jest również fakt, że socjaliści uznali rodzinę za siedlisko reakcji, prototyp walki klas i uciemnienia. W wieku XX feministki, mniej czy bardziej świadomie, kontynuowały ten wątek porównując rodzinę do obozu koncentracyjnego,

⁷ K. Slany, J. Szczepaniak-Wiecha, op.cit., s. 24.

⁸ T. Krzyżak, S. Sieradzki, *Ostatni rodzice*, „Wprost” 11.04.2004.

w którym kobiety są zmuszane do niewolniczej pracy, w tym do rodzenia dzieci. Wyzwolenie kobiet z tego obozu polegało na stworzeniu przez opiekuńcze państwa całego systemu zasiłków. Dotacje i tzw. świadczenia prorodzinne rozregulowały naturalne procesy zastępowania pokoleń. Okazało się bowiem, że zależność między systemem świadczeń rodzinnych a dzietnością jest różna w różnych kategoriach rodzin. Zasiłki w nikłym stopniu wpływają na dzietność rodzin dobrze sytuowanych, w których rodzice są dobrze wykształceni. Zasiłki stymulują przede wszystkim rozrodczość rodzin ubogich, gdzie pomoc finansowa państwa jest traktowana jako dodatkowe źródło dochodu.

3. Przyszłość rodziny jako instytucji

Wolną kobietę prawdopodobnie nie skusi roztaczana przez socjologów i politologów wizja nowej twarzy wielodzietnej rodziny, chociaż usilnie dowodzą, że tradycyjna rodzina wielodzietna to wielki kapitał. Prof. Gary Becker, ekonomista, laureat Nagrody Nobla za badania nad rodziną, przekonuje, że tylko w rodzinie kształtują się cechy decydujące o żywotności i funkcjonowaniu społeczeństwa: solidarność, współpraca, poszanowanie dla drugiego człowieka, zdolność do poświęceń, zamiłowanie do porządku czy punktualności. Właśnie dlatego prawidłowo funkcjonująca rodzina stała się największym wrogiem wszelkich totalitaryzmów: od Lenina po Pol Pot⁹. Rodzina jest jedyną instytucją, która pozwala zachować równowagę między dwiema skrajnymi postawami: ekstremalnym indywidualizmem i uległością wobec autorytarnego kolektywu. Nikt też nigdy nie wymyślił lepszego od rodziny sposobu na zapewnienie poczucia bezpieczeństwa.

Francis Fukuyama twierdzi, że w epoce gospodarki postindustrialnej to rodzina, a nie jednostka będzie podmiotem rynku rywalizacji. Więzy rodzinne będą stanowiły społeczny i ekonomiczny kapitał. Rodziny staną się rodzajem teamu lub przedsiębiorstwa, w którym jedno z małżonków będzie działało na zewnątrz, drugie zaś wewnątrz związku. Dzieci wychowywane w tradycyjnych domach będą lepiej przygotowane do życia, od rodziców otrzymują bowiem zarówno czas, jak i pieniądze.

Socjologowie dowodzą, że tradycyjna rodzina świetnie się sprawdza w liberalnej gospodarce: dom i rodzina stają się minirynek. Sukcesy zawodowe męża motywują żonę do wprowadzania innowacji w zarządzaniu domem i wychowywaniu dzieci. Według amerykańskich badań taka pozytywna stymulacja praktycznie nie występuje w rodzinach, w których oboje małżonkowie pracują. Tam mamy raczej do czynienia z rywalizacją, co często bywa źródłem konfliktów.

Dla analityków problemu spektakularnym przykładem wagi rodziny są Stany Zjednoczone. O tym, że USA mają przewagę nad Europą w gospodarce czy nauce, ma

⁹ Ibidem, s. 103.

w dużym stopniu decydować fakt, że większość liderów tego kraju wychowała się w wielodzietnych rodzinach (klan Kennedych czy Bushów).

Lansowany model rodziny wielodzietnej jest bez wątpienia pożądany z punktu widzenia państwa jako instytucji, lecz znakomicie traci na atrakcyjności z punktu widzenia kobiety jako jednostki przez lata walczącej o autonomię i samorealizację poza grupą rodzinną. Dla współczesnej kobiety znacznie bardziej interesujący jest model realizowany np. przez Iwonę Guzowską – mistrzynię świata w boksie, która w czasie ciąży ćwiczyła taekwondo, dwa miesiące po urodzeniu dziecka zdobyła pas w tej dyscyplinie, a po trzech miesiącach zdobyła mistrzostwo Polski w kick-boxingu. Obecnie jest mistrzynią świata w boksie zawodowym kobiet.

4. Postawa wobec macierzyństwa

Oczywiście w mediach wciąż pojawiają się passusy czyniące z macierzyństwa jedyny cel życia kobiety: „Mama gdyńskich pięcioraczków nie żałuje ani chwili spędzonej przy łóżkach synów i córek [...] jej największą wygraną są dobre i mądre dzieci. Pięcioraczki przyjęła jako wielkie błogosławieństwo”¹⁰. Na ile jest to atrakcyjny wybór dla kobiety świadczą wymownie aktualne dane demograficzne.

Jeżeli kobieta podejmuje wyzwanie macierzyństwa, to zwykle decyduje się na jedno dziecko, wobec którego ma precyzyjnie nakreślony plan działania. Wychowanie staje się wyzwaniem, kontynuacją życiowych celów i ogniwem w łańcuchu sukcesów: mam ładny dom, dobrą posadę i starannie wychowuję dziecko. Współczesnej kobiecie nie wystarcza bycie dosyć dobrą mamą, chce być supermamą. Takie podejście nie pozostawia miejsca i czasu na delectowanie się macierzyństwem, na beztroską, uczuciową symbiozę dziecka i rodzica. Macierzyństwo już w stanie prenatalnym staje się wyzwaniem, nie radością. Nim rodzina powita nowo narodzonego, podejmuje wiążące decyzje zapisując dziecko do renomowanego przedszkola z językiem, elementami teorii sztuki i nauką gry na instrumencie. Do takiego przedszkola dostać się równie trudno, jak do Harvardu. Aby zwiększyć szanse edukacyjne dziecka, trzeba poszerzyć jego horyzonty edukacyjne o maksymalną liczbę zajęć. Misie i grzechotki, którymi zwykliśmy uszczęśliwiać nasze dzieci, są coraz częściej uznawane za bezużyteczne, cierpią bowiem na karygodny brak walorów edukacyjno-stymulujących.

W tak pojętym wychowaniu dziecko nie osiąga wieku szkolnego, dziecko się w nim znajduje już w momencie narodzin. Coraz mniej dziwią materiały do nauki czytania zanim dziecko zdmuchnie z tortu pierwszą świeczkę. Współczesny rodzic dał sobie wmówić, że jeżeli jego trzyletnie dziecko jeszcze nie nauczyło się pisać, rachować i grać w szachy, to już straciło swoją szansę na sukces w dorosłym życiu. Konsekwencją takiego nastawienia jest nadmierna kontrola nad dzieckiem oraz desperackie dążenie, by nie przegapić niczego, co może dostarczyć mu dodatkowej stymulacji intelektualnej

¹⁰ Podają za T. Szlendak, op.cit., s. 66.

i społecznej. W takim procesie wychowawczym zanikają jego autoteliczne elementy, każda zabawa, każde wyjście z domu nie może pozostać li tylko zabawą czy zwykłym wyjściem, bo to nieefektywne. Dziecku brakuje czasu, by być po prostu dzieckiem, a matce – by być po prostu matką.

Polscy psychoterapeuci donoszą, że mają nowy rodzaj pacjentek – młode pracujące matki, które chciały być supermatkami bez uszczerbku dla zawodowej kariery. Potraktowały macierzyństwo jako kolejną wielką życiową rolę, która ma dostarczyć przede wszystkim satysfakcji. Nie przyjęły do wiadomości, że rodzicielstwo nie jest pasmem przyjemności i sukcesów.

W majątnych rodzinach, gdzie wychowanie traktuje się jako świadomą, przemyślaną inwestycję w przyszłość dziecka, bardziej znerwicowane, wybuchowe są matki. W tych rodzinach, które nie dopuszczają myśli o społecznej degradacji swoich dzieci, kolizyjność roli zawodowej i wychowawczej jest dla kobiety znacznie większa niż dla mężczyzny. Czy w związku z tym ponoszone przez rodzinę straty nie przewyższają zysków? W tym kontrowersyjnym względzie warto odwołać się do badań.

Przedstawione powyżej postawy kobiet wobec macierzyństwa i sytuacja wychowawcza im towarzysząca nie są reprezentatywne dla całości społeczeństwa polskiego, niemniej jednak, jak dowodzą badania przeprowadzone na zlecenie Instytutu Spraw Publicznych, są one wyidealizowanym obrazem, do którego dążą również kobiety z rodzin o niższym statusie materialnym, niż te, na których się koncentrowaliśmy. Gorzej sytuowanym respondentkom trudniej przychodzi zwerbalizowanie tego, co socjologowie widzą dzięki badaniom empirycznym. Jeśli porównamy wyniki badań nakierowanych na poznanie wzorów wychowania małych dzieci w Polsce z wynikami badań, które zajmują się efektami tych działań wychowawczych, to znaczy sukcesem życiowym ludzi pochodzących z różnych środowisk w naszym kraju, to dowiemy się, że sukces uzależniony jest w zasadniczym stopniu od przebiegu wczesnego dzieciństwa, a status rodziny jest najpotężniejszym czynnikiem selekcyjnym w edukacji szkolnej, która w społeczeństwie osiągnięciowym naszego typu umożliwia awans społeczny¹¹. Sytuacja, że pisarzem i filozofem, tak jak Albert Camus, zostaje syn analfabетки, należała i należy do kuriozalnych.

Badania nad stylami życia ludzi majątnych i ludzi ubogich przeprowadziła Hanna Palska¹². W badaniach tych styl życia ludzi ubogich, a więc żyjących poniżej minimum socjalnego na członka rodziny, oraz ludzi majątnych, gdzie dochód na jedną osobę przekraczał 8 tys. zł, traktowany jest jako swego rodzaju efekt końcowy – rezultat rozmaitych działań inwestycyjnych podejmowanych przede wszystkim przez ich rodziców na etapie dzieciństwa i wczesnej młodości. Te osoby zarabiają dzisiaj poważne kwoty, są wykształcone, posiadają kapitał kulturowy i satysfakcjonującą pozycję społeczną.

¹¹ Ibidem, s. 103.

¹² H. Palska, *Bieda i dostatek. O nowych stylach życia w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Warszawa 2002.

Nie oznacza to jednak, że uzyskane wyniki nie wymagają dodatkowej weryfikacji, w trakcie której może się okazać, że rodziny, w których panuje dostatek, przesadzają z brakiem czasu dla swoich dzieci bądź też przesadzają z nadmiarem bodźców stymulujących. Warto dodać, że styl wychowawczy nie jest bezpośrednio uzależniony tylko od stanu majątkowego rodziców. Cechami równie ważnymi, czasami wręcz prymarnymi są wykształcenie i miejsce zamieszkania, które stwarzają w połączeniu z zasobami rodziców odpowiednio bogate środowisko wychowawcze¹³.

Współczesny socjologiczny obraz rodzin żyjących w dostatku w większych miastach, legitymujących się dyplomem wyższych uczelni, nie jest kompatybilny z popularnymi sędami publicystycznymi o częstych w tej grupie rozwodach, o całkowitym braku czasu na życie rodzinne, o napięciach rodzących się z ustawicznego stresu, uniemożliwiających dzieciom majątnych rodziców przeżycie szczęśliwego dzieciństwa. Paradoksalnie, w rzeczywistości społecznej te problemy – rozwody, samotne rodzicielstwo, kłótnie, brak czasu dla dziecka – dotyczą raczej osób żyjących w ubóstwie.

Dokonując rekapitulacji powyższych rozważań próżno staralibyśmy się wysnuć jednoznaczne, klarowne wnioski. Macierzyństwo i towarzyszące mu decyzje to nie algorytm, nie znajdujemy prostych reguł do jego rozwiązania. Opieranie przez kobietę swych prokreacyjnych wyborów na instynkcie, uczuciach, zdrowym rozsądku czy chłodnej kalkulacji może się okazać w jednym przypadku słuszne, w innym nie. Sądzę jednak, że nie o słuszność kryteriów iść powinno, ale o uszanowanie jakichkolwiek indywidualnych wyborów.

LITERATURA:

- Kochanowicz J., *Trendy cywilizacyjne* [w:] *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*, M. Marody (red.), Warszawa 2002.
- Krzyżak T., Sieradzki S., *Ostatni rodzice*, „Wprost” 11.04.2004.
- Palska H., *Bieda i dostatek. O nowych stylach życia w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Warszawa 2002.
- Slany K., Szczepaniak-Wiecha J., *Bezdzielnosc jako nowy fenomen w nowoczesnym świecie*, „Małżeństwo i Rodzina” 2003, nr 1.
- Szlendak T., *Zaniedbana piaskownica*, Warszawa 2003.

¹³ T. Szlendak, op.cit., s. 80.

KOMUNIKATY–SPRAWOZDANIA

Maria Ostasz

O KULTURZE DZIECIĘCEJ. STUDIUM NA PRZYKŁADZIE WIERSZA-KOŁYSANKI

Wiersze dziecięce są specyficznymi wariantami sytuacji komunikacyjnych projektujących postawy nadawcy i odbiorcy wobec tekstu¹, są dziełami otwartymi. Dzieło zaś otwarte to przestrzeń niewyłożona do końca, dzieło wielu znaczeń i wielu pięter – dzieło żywe i będące w ruchu. Jerzy Cieślowski proponuje w formule otwartości dzieła w wymiarze literatury dla dzieci doszukiwać się pewnych analogii do rozumienia tego zagadnienia przez Umberta Eco czy Rolanda Barthesa. Dotyczy to zarówno ideologii, jak i formy utworu².

1. Wprowadzenie

Tradycyjny, dawny tekst miał spełniać oczekiwania dorosłych wobec dzieci³. Dzieciństwo było przecież stanem „dzikości”, niedoskonałości, należało więc z niego wyprowadzić co najrychlej, uzdrowić, ucywilizować, doprowadzić do doskonałej dorosłości, stosując zweryfikowane tradycją gatunki retoryczne, np. wykład, przypowieść, bajka dydaktyczna – stwierdza dalej znawca „literatury i podkultury dziecięcej”⁴. Współczesny utwór pragnie dostosować się do psychofizycznej kondycji dziecka, szanując jej odrębność, ale też akceptując ją jako wartość w sobie i wartość znaczącą dla późniejszej dorosłości. Dzieło takie chce być autoteliczne, nastawione na teraz, na działanie. Jest ono samo w sobie zrobione, na różne sposoby wykonania. Jego niegotowość jest

¹ Zob. E. Balcerzan, *Odbiorca w poezji dla dzieci* [w:] idem, *Kręgi wtajemniczenia*, Kraków 1982, s. 51; por. B. Chrzastowska, S. Wysłouch: *Modele liryki* [w:] eadem, *Poetyka stosowana*, Warszawa 1987, s. 319–340.

² Por. J. Cieślowski, *Przedmiot, sposoby istnienia i metody badania literatury dla dzieci* [w:] *Sztuka dla dzieci szkolnych. Teoria – Recepcja – Oddziaływanie*, M. Tyszkowa (red.), Poznań 1979, s. 26–27.

³ Np. wiersz *Zaradz zlemu zawczasu* Stanisława Jachowicza.

⁴ Por. J. Cieślowski, op.cit.

bądź immanentnym programem konkretyzacji, bądź programem do jego użycia na zewnątrz – od sytuacji najskromniejszej (być tylko partyturą) do sytuacji instruującej działanie odbiorcy (być scenariuszem zabawy)⁵.

Taki utwór dla dzieci jest dziełem otwartym. Otwartość dzieła może powodować (przybierać) niekiedy praktyczne u z u r p a c j e małego odbiorcy, ale też pośrednika lektury-kołysanki, dokonujących się na dziele, sugerowanych zresztą jego scenariuszem i niepozabawionych wszelako twórczych, ekspresyjnych wartości. Utwór literacki traktowany jako dzieło otwarte jest świadomie, programowo nastawiony na aktywny współdziałal odbiorcy. Jego bowiem pełna czy bogata konkretyzacja może dopiero zaistnieć w wyniku aktywnego, twórczego, dopełniającego odbioru – w swoistej grze między autorem, jego dziełem a czytelnikiem⁶, ale i pośrednikiem kołysankowej lektury.

Taki model wiersza dominuje w kołysankowej poetyce liryki dla dzieci⁷. Wyraźne jest w nim nadawanie znaczenia podmiotowości dziecka, staje się ono tutaj aksjologicznym centrum świata⁸, ponieważ występują w takim wierszu wszystkie typy *paidii* – spontanicznej zabawy: *mimicry* (gry naśladowania, przebierania się, maski), *alea* (gry losu, hazardu, magia), *ilinx* (gry oszalańczenia się), *agon* (gry współzawodnictwa, walki)⁹. Priorytetowym typem *paidii* w kołysance jest jednak *alea* – magia dobranockowego bajania, która trwa aż do upojenia, aż do uśnienia (*ilinx*), zaś współzawodnictwo polega na tym, że dziecko chce słuchać owego bajania jak najdłużej, a rodzice pragną, by magiczna moc kołysania – *alea* – spowodowała jak najszybsze zaśnięcie małego słuchacza (*agon*). Kołysanki są więc literackimi scenariuszami dobranockowego usypiania, które bywają wzorami do naśladowania, np. w familiarnych sytuacjach (*mimicry*). Walorem tego gatunku jest obecność empatii w relacjach pomiędzy dorosłym a dzieckiem, wyrażającej więź emocjonalną, mającą ogromne znaczenie dla mechanizmów adaptacyjnych. Kołysanka jest jednym z uprzywilejowanych gatunków, w którego tradycyjnej sytuacji komunikacyjnej: bliskości ciała, intonacji, geście – wyraża się empatia¹⁰.

⁵ Por. J. Cieślowski, op.cit.; por. też J. Ziomek: *Projekt wykonawcy w dziele literackim a problemy genologiczne* [w:] *Problemy odbioru i odbiorcy*, T. Bujnicki i J. Sławiński (red.), Wrocław 1977, s. 74; por. też W. Orłowski, *Scenariusz – gatunek niedookreślonej poetyki*, „Dialog” 1971, nr 1.

⁶ Por. J. Szymkowska-Ruszała, *Przygoda i wartość* [w:] *Wartość literatury dla dzieci i młodzieży*, J. Papuzińska i B. Zurkowski (red.), Warszawa 1984, s. 148.

⁷ Por. J. Cieślowski, *Literatura osobna*, Warszawa 1985, s. 106.

⁸ Por. Z. Ożóg, *Nocne pejzaże w liryce dla dzieci*, Toruń 2002, s. 6.

⁹ Pojęcie *paidia* oraz podział typów zabaw przejęłam za R. Caillois, *Ludzie gry i zabawy* [w:] *Żywioł i ład*, tłum. A. Tatariewicz, Warszawa 1973, s. 309; zob. też idem, *Sztuka poetycka. Komentarze* (wybór), tłum. A. Frybesowa [w:] *Odpowiedzialność i styl. Eseje*, Warszawa 1967.

¹⁰ Por. A. Łebkowska, *Empatia i stereotyp w prozie współczesnej – wzajemne uwikłani*, „Ruch Literacki” 2003, z. 1.

2. Analizy wybranych przykładów

Omawiany w tym artykule model wiersza egzemplifikuję kołysankowymi arcydziełkami w układzie chronologicznym, prezentując poniekąd ewolucję polskiej kołysanki, począwszy od popularnych utworów folklorystycznych: *A a, kotki dwa, Lulaj-ze mi, lulaj* i znanych kołysanek Janiny Porazińskiej *Bajka iskiereki*, Ewy Szelburg-Zarembiny *Idzie niebo*, poprzez subtelną lirykę kołysankową najwyższej rangi sztukmistrzów tego gatunku: Józefa Czechowicza – *Lulajże, lulajże, maleńki; Uśnij mi uśnij* i Kazimierzy Iłakowiczówny – *Baj aż do współczesnej kołysankowej poezji Czesława Janczarskiego – Nocka*, Joanny Kulmowej – *Zasypianie hipopotama* i Stanisława Grochowiaka – *Kołysanka*. Interpretowane teksty pozwalają zauważyć, jak zmienia się stopień literackości tego gatunku, jak ludowa kołysanka staje się tworzywem kołysanki literackiej¹¹, np. *Baj Iłakowiczówny*. W analizowanych utworach daje się też dość wyraźnie określić wirtualnego odbiorcę – dziecko w różnym wieku. Np. w kołysance Czechowicza: *Lulajże, lulajże, maleńki* odbiorcą jest maleńki syneczek, a w kołysance *Uśnij mi, uśnij* nieco starszy, który już percypuje bajkowy kod werbalny, a nawet umie w nim uczestniczyć. Badane wiersze przekonują też, że otwartość poetyki tego gatunku polega między innymi na możliwości jego, np. familiarnej (zażyłej, poufnej), konkretyzacji.

Wśród znanych tekstów folklorystycznych w antologiach poezji dla dzieci Jerzego Cieślikowskiego i Ryszarda Waksunda znajdują się między innymi następujące kołysanki:

*Aa, kotki dwa,
Szare, bure obydwaj,
Nic nie będą robiły,
Tylko Kasię bawiły¹².*

A-a, kotki dwa...

*A-a kotki dwa, szare bure obydwaj,
Jeden duży, drugi mały, oba mi się spodobały.*

*A-a, kotki dwa, szare bure obydwaj,
Nic nie będą robiły, tylko Zbysia bawiły.*

A-a, kotki dwa, szare bure obydwaj,

¹¹ Pozwala też zauważyć, jak dominujący schemat oralnej poetyki kołysanki ludowej przybiera charakter tekstu literackiego; por. J. Ługowska, *Ludowa bajka magiczna jako tworzywo literatury*, Wrocław 1981.

¹² *Poezja dla dzieci. Antologia form i tematów*, oprac. R. Waksund, wyd. II, Wrocław 1999, s. 416.

*jeden pobiegł do lasu, narobił tam hałasu.
Drugi biega po dachu, zgubił butki ze strachu.*

*A-a, kotki dwa, szare bure obydwu,
chodzą sobie po sieni, miauczą głośno – pieczeni!*

*A-a, kotki dwa, szare bure obydwu,
biega szary, biega bury, aż obydwu czmych do dziury¹³.*

*Lulaj-ze mi, lulaj,
Siwe ocki stulaj,
Stulaj-ze ocusia,
Kazali mamusia¹⁴.*

*Lulaj-ze Marysiu,
a lulaj-ze, lulaj
siwe ty ocka mas,
stulaj-ze je stulaj!*

*Lulaj-ze Marysiu,
a lulaj-ze, lulaj
jak cię zawołają,
Marysiu, wstawaj-ze!*

*Lulu, Maryś, lulu,
kolibecka z muru,
nagłówecki z drzewa –
lilać, Maryś, trzeba.*

*A kołysały się
ptaszki na badyłu,
śpiewały Marysi:
lulu, Maryś, lulu.*

*Kołys-ze się, kołys,
sama kolibecko,*

¹³ Antologia poezji dziecięcej, wybrał i oprac. J. Cieślowski, wyd. III, Wrocław 1991, s. 387–388.

¹⁴ Por. ibidem przypis 10.

*Uśnij-ze mi uśnij,
moje dzieciątecko!*

[...]

*A lulaj-ze, lulaj,
bo cię wrzucę w Dunaj,
z Dunaju na Wisłę,
tam cię, Maryś wysłę¹⁵.*

Elementy świata przedstawionego są w tych kołysankach luźno ze sobą zestawione, spaja je głównie mnemotechniczny rytm. Liryczną kołysankowość tworzą w nich przede wszystkim liczne zaśpiewy o charakterze eufonii asonantycznej, czy echolalii, np. anaforyczne: „A-a”, „kołys-ze się, kołys”, „lulaj-ze mi, lulaj” oraz hipokorystyki semiotyzujące utulenie i uspienie, np. „kolibecko”, „dzieciąteczko”. Ostatnia zwrotka kołysanki, w której usypianą bohaterką jest Marysia, świadczy o elemencie współzawodnictwa między podmiotem rolą¹⁶ – dzieckiem a usypiającym je podmiotem rolą – rodzicem, które znajduje odzwierciedlenie w poetyckiej konstrukcji tego gatunku, w jego otwartości. Dziecko pragnie, by kołysanie i lulanie wielokrotnie się powtarzało, by kołysanka była jak najdłuższa (*ilinx*), a towarzyszące mu osoby bywają zniecierpliwione taką przedłużającą się sytuacją, chcą, by słuchacz jak najszybciej usnął (*agon*). Dlatego funkcja kołysankowej perswazji nabiera niekiedy (błędnie z wychowawczego punktu widzenia) aspektu zastraszania, wywołania lęku: „A lulaj-ze, lulaj, / bo cię wrzucę w Dunaj”.

Kołysanie trwa więc dopóty, dopóki nie zaśnie maluch, a treść kołysankowego bajania miewa często familiarny, poufny, zażyły charakter, np. bohater tekstu otrzymuje imię domowego małego odbiorcy: „nic nie będą robiły, tylko Zbysia bawiły”, „nic nie będą robiły, tylko Kasię bawiły”. Przywołuje się tu również miłą rzeczywistość, utulającą do snu: „A-a, kotki dwa, szare, bure obydwu. /Jeden duży, drugi mały, oba mi się spodobały (*alea*). Omawiane utwory wskazują też, że dobranockowe bajania zależą od tego, czego lubi słuchać odbiorca – dziecko – i od umiejętności kołysankowej fabularyzacji nadawcy-rodzica. Kołysanka jest wierszem otwartym: miewa pajdialny i scenariuszowy charakter, będący wzorem do naśladowania (*mimicry*). Zaś teksty folklorystyczne-oralne – stanowią w dużej mierze kanwę liryki kołysankowej stworzonej przez Janinę Porazińską, Ewę Szelburg-Zarembinę, Józefa Czechowicza, Kazimierę Hłakowiczównę, Czesława Janczarskiego, Joannę Kulmową, Stanisława Grochowiaka i innych.

¹⁵ Por. *ibidem*, przypis 11.

¹⁶ Por. pojęcie podmiot rolą: B. Żurakowski, *Poezja w wierszach dla dzieci [w:] Sztuka dla dzieci szkolnych. Teoria – Recepcja – Oddziaływanie*, M. Tyszkowa (red.), Poznań 1979, s. 31.

Klasycznym jej przykładem¹⁷ jest zapewne *Bajka iskiereki* Janiny Porazińskiej:

*Z popielnika na Wojtusia
iskiereczka mruga:
– Chodź, chodź... bajkę ci opowiem.
Bajka będzie dłu...ga!*¹⁸

Przestrzenią przedstawioną w utworze jest wiejska izba, której przytulny nastrój wieczoru tworzy ciepło dogasającego, ale jeszcze żarzącego się paleniska. Szczególną rolę odgrywa upersonifikowana, mrugająca iskiereczka. Koncentruje uwagę Wojtusia na jednym punkcie przestrzeni, prawdopodobnie w ten sposób uspokaja, ale też ma magiczną moc oddziałującą na dziecięcą wyobraźnię. Mruganie semiotyzuje przecież rzeczywistość, czyli dobranockowe bajanie, w której nie wszystko dzieje się na serio. A bajanie osoby bliskiej najcieplej i najskuteczniej utula do snu (*alea*). Dziecko nie jest samo w izbie późnym wieczorem, kiedy gasnące iskiereczki mrugają¹⁹ i chętnie skorzysta z zaproszenia (może dla zachowania ciszy, wyrażonej tylko skinieniem palca obecnej osoby i mruganiem iskiereczek): „Chodź, chodź...bajkę ci opowiem./ Bajka będzie dłu...ga!”. Wykrzyknik po epitecie: „dłu...ga!” i wielokropek między jego sylabami szeroko otwierają dobranockowe bajanie, np. o Babie Jadze, o chatce z masła, w której są straszne dziwy..., o tym, czego lubi słuchać dziecko i o tym, czego trochę się boi (*ilinx*), a opowiadanie wybranych wątków ludowych bajek magicznych będzie trwać długo, dopóty dopóki nie zaśnie maluch (*agon*).

*Była sobie Baba Jaga,
miała chatkę z masła.
A w tej chatce straszne dziwy!
Pst!...
iskierka zgąsła.*

Niniejszy tekst bywa powtarzany i swoiście konkretyzowany w danej rodzinie, np. bohater tekstu otrzymuje imię małego domownika. Utwór jest pajdialnym scenariuszem kołysankowego bajania, a przedstawiony w nim świat zawiera sugestię sposobu

¹⁷ Por. J. Z. Białek, *Janiny Porazińskiej poezja dla dzieci* [w:] idem, *Przymierze z dzieckiem*, Kraków 1994, s. 106–114, 118–123.

¹⁸ J. Porazińska, *Bajka iskiereki* [w:] *Antologia poezji dziecięcej*, wybrał i oprac. J. Cieślowski, Wrocław 1991, s. 102.

¹⁹ „Wojtusiowa izba to nie tylko wariant dziecięcego pokoju czy skansenu mijającej wiejskości; poprzez charakterystyczne ukształtowanie i zabudowanie przestrzeni, wymuszające czy zapraszające do typowych dziecięcych zachowań – tworzy się wzorzec dziecięcego bytowania, coś w rodzaju „miejsc wspólnych” pisze A. Baluch: *W poszukiwaniu archetypów* [w:] eadem, *Archetypy literatury dziecięcej*, Kraków 1992, s. 24.

dobranockowej zabawy-usypiania, może służyć do naśladowania (*mimicry*). Otwartość i zarazem oralną atykadencyjność tekstu podkreślają wykrzykniki, wielokropki, dwukropki. *Bajka iskiereki* ma rytm typowy dla ludowej kołysanki – takt biegunów kołyński. A z egocentrycznego punktu widzenia dziecka najważniejsze miejsce w izbie zajmuje kołyska. Jest ona – zdaniem Debesee – „królestwem małego dziecka. Porusza ją... ręka kobiety... w takt kojącej muzyki...”²⁰.

W wierszu *Idzie niebo* Ewa Szelburg-Zarembina opowiada:

*Idzie niebo ciemną nocą,
Ma w fartuszkę pełno gwiazd²¹.*

Głównym elementem świata przedstawionego tej kołysanki jest „niebo ciemną nocą”. Ma ono dziecięcy rekwizyt: „w fartuszkę pełno gwiazd”. Fartuszek bywa obowiązkowym elementem stroju każdego przedszkolaka, a w kieszeni fartuszka każde dziecko gromadzi swoje skarby, a niebo – swoje gwiazdki:

*Gwiazdki błyszczą i migocą,
aż wyjrzały ptaszki z gniazd.
Jak wyjrzały – zobaczyły
i nie chciały dalej spać,
kaprysiły, grymasiły,
żeby im po jednej dać!
– Gwiazdki nie są do zabawy,
tożby nocka była zła!
Ej! Usłyszysz kot kulawy!
Cicho bądźcie! A a, a...*

– mówi dalej poetka. Bohaterowie utworu – ptaszki – „kapryszą i grymaszą”, chcą przysłowiowej „gwiazdki z nieba”, jak dzieci przed zaśnięciem. Dlatego osoba towarzysząca strofuje je: „– Gwiazdki nie są do zabawy, / tożby nocka była zła!” i wycisza kołysankowym (trocheicznym) rytmem oraz zaśpiewem o charakterze eufonii asonantycznej, czy echolalii: „Cicho bądźcie!... A,...a, a...” (*alea*). Zaś liryczny nastrój świata przedstawionego tego kołysankowego scenariusza – wzoru dobranockowego usypiania (*mimicry*), tworzy również duża frekwencja hipokorystyków, używanych w stosunku do dzieci, np. „nocka”, „gwiazdki” oraz wyciszająca instrumentacja głoskowa.

Na kanwie folklorystycznego tekstu *Chodzi baj po ścianie*:

²⁰ Por. M. Debesee, *Etapy wychowania*, Warszawa 1983, s. 41.

²¹ E. Szelburg-Zarembina, *Idzie niebo* [w:] *Poezja dla dzieci. Antologia form i tematów*, oprac. R. Waksmund, op.cit., s. 299.

*Chodzi baj po ścianie
w szerokom kaftanie.
Baj, baj kaftan długi ma,
Baj, baj pięknie sobie gra*²².

Kazimiera Iłakowiczówna snuje kołysankowy utwór, którego bohaterem jest tytułowy *Baj*²³.

*Chodzi, chodzi Baj po ścianie,
żółte ma chodaki,
niesie dzieciom złote kłosy
i czerwone maki
Baj, baj, baj kaftan krasny ma,
baj, a baj na skrzypeczkach gra.*

*Chodzi, chodzi Baj po ścianie,
chodzi po suficie,
ma sześcioro małych bąków,
kocha je nad życie!
Baj, baj, baj kaftan krasny ma,
baj, a baj na skrzypeczkach gra.*

*Chodzi, chodzi Baj po ścianie
do samiutkiej zorzy,
kiedy mała córka wstanie,
Bajowi otworzy.
Baj, baj, baj kaftan krasny ma,
baj, a baj na skrzypeczkach gra.*

Przedstawiony świat utworu nie jest całkiem realny. Już imię głównego bohatera literackiego – *Baj* – wskazuje raczej bajkową rzeczywistość, choć *Baj* jest zarazem postacią wiejską (fantomem): „kaftan krasny ma”, „na skrzypeczkach gra”, „żółte ma chodaki, / niesie dzieciom złote kłosy / i czerwone maki”. *Baj* pisany jest zresztą w utworze niekonsekwentnie: „Chodzi, chodzi Baj po ścianie / do samiutkiej zorzy – jest upersonifikowanym bohaterem (zjawą) ze snu, skoro wymknie się o świtaniu: „kiedy mała córka wstanie”, / Bajowi otworzy”. Zaś refrenicznie powtarzający się *baj* (może też we śnie) jest pisany małą literą. *Baj* „chodzi po ścianie, chodzi po suficie” –

²² *Antologia poezji dla dzieci*, wybór i oprac. J. Cieślowski, op.cit., s. 403.

²³ K. Iłakowiczówna, *Baj* [w:] *Antologia poezji dla dzieci*, wybór i oprac. J. Cieślowski, op.cit., s. 126.

jest więc chyba cieniem („zajączkiem” plecionym z paluszków), powstającym w pokoju, w którym przygaszono światło przed zaśnięciem dziecka. A może powstał w wyobraźni zasypiającej dziewczynki. Świat przedstawiony tego utworu ma charakter niby-snu, niby-jawy.

W poetyckiej charakterystyce *Baja* zostały użyte wesołe i ciepłe kolory (jakie często stosują same dzieci), z pewnością tworzące przytulny nastrój. Przypomnijmy, że *Baj* jest przystrojony w „krasny kaftan”, „żółte chodaki” i „niesie dzieciom złote kłosa / i czerwone maki”. *Baj* „ma sześcioro małych bąków, / kocha je nad życie!”. Każde dziecko przed zaśnięciem pragnie usłyszeć, choćby za pośrednictwem kołysankowego tekstu, że jest kochane. Utwór charakteryzuje się zatem kołysankową, magiczną mocą usypiania (*alea*), ma też otwarty charakter, bo w rzeczywistości sennej: „do samiutkiej zorzy, / kiedy mała córka wstanie” wiele zdarzyć się może, i wiele można kołysankowo opowiedzieć (*ilinx*). Jest więc wzorem dobranockowego utulania (*mimicry*).

Innym przykładem jest kołysanka-bajeczka Józefa Czechwicza: *Uśnijże mi, uśnij*. Składa się ona z sześciu czterowersowych (sylabotonizowanych – logaedycznych) zwrotek, a może być ich więcej lub mniej, bo nie wiadomo, kiedy mały słuchacz usnie (*ilinx*). Jego tematem jest, podobnie jak w *Baju* Kazimierzy Iłakowiczówny, niby-sen, niby-jawa. Sny bywają bajkowe, a w bajce „wszystko zdarzyć się może”:

[...]
przyjadą zza morza
junakowie pyszni...

Będą rzeź pod nimi
konie jabłkowite,
ogniem będą błyskać
miecze złotolite...

Zerwą się żar-ptaki,
spłoszone tętentem,
polecą za morze
*z krzykiem i lamentem...*²⁴

Fabula bajki jest oparta na wyliczaniu, a opowieść tę można dalej rozwijać, np. według scenariusza zabawy, jakim jest ten tekst (*mimicry*). Ową bajkę opowiada się syneczkowi, czyli (jak dorośnie) „junakowi” czy „rycerzowi”. Chłopcy chętnie słuchają opowieści o rycerzach, „koniach jabłkowitych” i „mieczach złotolitych”, bo prawdo-

²⁴ J. Czechowicz, *Uśnijże mi, uśnij* [w:] *Antologia poezji dziecięcej*, wybór i oprac. J. Cieślowski, op.cit., s. 176.

podobnie naśladową, wcielają się w te role²⁵. Opowieść interesuje więc małego odbiorcę, jest prawdopodobnie głęboko w nią zaśluchany, ale ostatnia zwrotka wyraża zniecierpliwienie (*agon*), bo poeta dodaje:

*Junacy, junacy,
wracajcie za morze,
bo mi się syneczek
ze snu wybić może...*

Utwór *Lulajże, lulajże, maleńki* Czechowicza to kołysanka będąca również otwartym modelem pajdialnego wiersza, wirtualizującym jeszcze mniejszego odbiorcę:

*Lulajże, lulajże, maleńki,
otulą cię moje piosenki.
Luli, luli,
piosenka cię otuli.*

*Lulajże, lulajże, kochanie,
utuli cię me kołysanie.
Luli, luli,
Kołyska cię utuli.*

*Lulajże, lulajże, dzieciątko,
sen przyszedł i patrzy już z kątką.
Luli, luli,
sen cichy cię utuli...²⁶*

Lula się tu bowiem syneczek, który jest maleńkim, kochanym dzieciątkiem. Wyraźnie na to wskazuje funkcja fatyczna tekstu, zawarta w najczulszych, rodzicielskich zwrotach – określeniach dziecka, ujawniających podmiot rolę – jak w pierwszym analizowanym utworze Czechowicza. A otulą go kołysanki, kołyska i kołysanie aż przyjdzie sen cichy. Kołysankowy nastrój wiersza tworzą liczne eholalie i też jego wyraźny rytm. Świat przedstawiony tekstu jest dość ubogi, a uspokojenie, uspienie semiotyzuje przede wszystkim jego melodyjność (*alea*). Utwór (sylabotonizowany – logaedyczny) składa się z trzech składniowo powtarzających się zwrotek i jest inspiracją do dalszej

²⁵ Nawet mali, kilkuletni chłopcy chwytają za szabelki, np. z patyków i „miecują” się („rycerzują”), czyli rywalizują między sobą (*agon*), prób bywa niekiedy nieskończenie wiele. Prawdopodobnie w takiej sytuacji występuje magia rycerskości (męskości – „junackości”); do takich zabaw nie są raczej dopuszczane dziewczynki (*alea*).

²⁶ J. Czechowicz, *Lulajże, lulajże maleńki* [w:] *Antologia ...*, s. 177.

zabawy-usypiania, ukołysania maleństwa (*mimicry*). Śpiewanie kołysankowe, lulanie i huśtanie w jego rytm może trwać w nieskończoność (*ilinx*), aż do wyciszenia i usypienia – (*alea*), aż dziecko ulega tej magii śnienia, snu (*agon*)²⁷.

Otwarty model pajdialnego wiersza bogato prezentuje się w twórczości Joanny Kulmowej. Takim modelem jest np. kołysanka *Zasypianie hipopotama*. Przypomnijmy więc, że w wierszu wylicza się zasypiające po kolei części ciała wielkiego zwierzaka:

*Najpierw mu zasypia ogonek.
A to za mało jak na taką personę.
Potem nogi.
Ale od nóg do głowy niezły kawał drogi.
[...]
A na ostatku gęba ziewa tak szeroko,
że polyka sen.
Sen taki smaczny i duży,
że przebudzenie
będzie
trwało
jeszcze
dłużej²⁸.*

Utwór jest otwarty, ponieważ bajka może być tak długa, jak jej bohater, a wyliczanie jego usypiających części ciała można inwariantnie powtarzać (*ilinx*) aż do zaśnięcia odbiorcy (*agon*). Ten scenariusz jest więc tylko propozycją zabawy w usypianie, sugeruje naśladowanie bohatera (*mimicry*), który czasem (jak dziecko) nie zasypia od razu, ale najpierw ma zmęczone nóżki, a na ostatku ziewa mu buzia, „polyka sen” – śpi smacznie i długo, niełatwo go obudzić (*alea*).

Podobnym celom służy ten model wiersza w twórczości Czesława Janczarskiego. W kołysance *Nocka* tytułowa postać przychodzi w zimowy wieczór od czarnego lasu do wiejskiej chaty i prosi o gościnę:

*– Posiedzę tu z wami,
Przyświecę gwiazdami.
Dajcie mi gościnę,
miejsca odrobinę²⁹.*

²⁷ Wiarygodność przekazu poetyckiego uzależniona jest jednak z jednej strony od wierności wobec wzorca kołysanki ludowej, z drugiej zaś od siły inwencji, pozwalającej poecie przewyższyć pod względem artystycznym ów folklorystyczny genotyp.

²⁸ J. Kulmowa, *Zasypianie hipopotama* [w:] *Poezja dla dzieci. Antologia form i tematów*, oprac. R. Waksmund, op.cit., s. 276.

²⁹ Cz. Janczarski, *Nocka*, ibidem, s. 336.

Zostaje szczerze zaproszona, bo pora po temu:

– *Prosimy cię szczerze!
żur jest na wieczerzę.*

Nocka, poetka babuleńka, siada w kącie, bierze w dłonie kądziel i „snuje nitki z cieni”, a kołowrotek w kąciku monotonicznie, jednostajnie kręci się, z oddali jakby mruczy i tworzy się kołysankowy nastrój mający magiczną moc usypiania (*alea*). (Spolegliwy z treścią tej opowieści jest więc sylabotoniczny – logaedyczny rytm wierszem). W ostatniej dwuwiersowej strofie (pozostałe są czterowersowe) narrator-domownik (podmiot rola) przypomina:

*Ciemno za oknami,
gdyś jest, nocko z nami...*

Dom też zaraz uśnie jak cała przestrzeń za oknami, zostanie bowiem uspiony poetką upersonifikowaną *nocką*. Kontynuowanie tworzenia kołysankowego nastroju, do upojenia, do zaśnięcia podpowiada wielokropek (*ilinx*). Wiersz jest otwartym scenariuszem owego nastroju powstającego w każdym domu i każdego wieczoru trochę inaczej (*mimicry*). W utworze mówi się o domowej *nocce*, która przysłała posiedzieć i poświecić gwiazdami, ale nie tylko samo zdrobienie *nocka* sugeruje nastrój przytulny, ciepły, po prostu domowy, lecz także metaforyczne światełka gwiazdkowe, które *nocka* przyniosła ze sobą. Wyobraźnia dziecka (twórcza aktywność) została zainspirowana i dalej można snuć wiele różnych, kołysankowych opowieści do zaśnięcia (*agon*), (np. rozpoczynając powtarzającym się refrenicznym dwuwiersem):

*Ciemno za oknami,
gdyś jest, nocko z nami...*

Wiemy tylko, że bohaterka utworu:

*Snuje nitki z cieni.
Już jest ciemno w sieni.*

Nocka gasi już powoli swoje gwiazdki... i to wypowiedzenie może otwierać dalszy ciąg fabularyzowania zdarzeń i nastroju tego wieczora.

Otwartym, pajdialnym modelem wiersza, charakteryzującym się odkrytymi powyżej cechami (dlatego w całości go przytaczamy) jest *Kołysanka* Stanisława Grochowiaka:

*A skakanki także śpią,
śpią jak dobre węże,*

*a piłeczki także śpią,
jak pod jesień dynie.*

*Pochylają senne czoła
drzewa wielkie, kruche zioła,
nawet zamek – oko drzwi –
śpi.*

*Gwiazdy się pospały wszelkie –
i te małe i te wielkie,
zapatrzony w Matkę Ziemię
rój sputników sobie drzemie...*

*Tam, już domy
i ulice
i zasnęła Szklana Góra,
gdzie, jak wiecie,
śpi Królowna,
która zawsze była śpiąca³⁰.*

Bajanie jest w tym wierszu literackim wyliczaniem w nieskończoność (w nieprzypadkowej kolejności), kto w otaczającej przestrzeni już śpi lub „pochyla senne czoło” (*ilinx*), aż do zaśnięcia małego słuchacza (*agon*). Anaforyczny spójnik *a* i powtarzający się leksem *także* persfazyjnie sugerują, by mały odbiorca zechciał, jak wszyscy bohaterowie utworu, już spać, naśladować ten senny świat, ulec magicznej mocy jego snu (*alea*): „A skakanki także śpią, / śpią jak dobre węże, / a piłeczki także śpią, / jak pod jesień dynie”. W najbliższej dziecięcej przestrzeni śpią zabawki „skakanki” i „piłeczki”, jak „węże” i „dynie”. Usypia cała przyroda: „Pochylają senne czoła // drzewa wielkie, kruche zioła”. I tu zmienia się perspektywa oglądu – z daleka przechodzi się do przestrzeni bliskiej: „nawet zamek – oko drzwi – śpi”. Nabiera to charakteru swoistego kołysania (bujania) wyobraźni dziecka i jego postrzeganiem. Przenoszenie się ze świata zewnętrznego, dalekiego – do bliskiego, domowego otaczającego dziecko – to także rodzaj wędrowania, które ma je zmęczyć czy znużyć i spowodować, by zasnęło.

Poeta nie pomija też nocnej przestrzeni nieba, często przywoływanej w kołysankach dla stworzenia wieczornego nastroju: „Gwiazdy się pospały wszelkie – / i te małe i te wielkie, / zapatrzony w Matkę Ziemię / rój sputników sobie drzemie...”

Otwarta kołysankowa fabularyzacja wiersza jest kolejnym scenariuszem bajania, nakłaniającym do naśladowania usypiających bohaterów przedstawionego świata (*mi-*

³⁰ S. Grochowiak, *Kołysanka*, ibidem, s. 302.

micry). W ostatniej strofie pojawia się baśniowy motyw, swoiście pointujący utwór: „Tam, już domy / i ulice / i zasnęła Szklana Góra, / gdzie, jak wiecie, / śpi Królowna, / która zawsze była śpiąca”. Funkcja fatyczna tekstu sygnalizuje, że słuchaczem-podmiotem rolę jest dziecko (dzieci) – odbiorca komunikujący się i identyfikujący ze światem baśni, z jego bohaterami. Elementy przedstawionego świata są tu luźno ze sobą zestawione, zaś rytm wiersza biegnie zasadniczo spokojnie, w sposób sylabotoniowany.

3. Próba uogólnienia

W każdej pajdialnej kołysance, a taki otwarty model znakomicie przylega – sędzę – do jej funkcji – usypiania, elementy świata przedstawionego mogą być luźno ze sobą zestawione, spaja je często regularny rytm. Natomiast wśród występujących w niej typów *paidii* priorytetową rolę pełni *alea*, czyli cudowna, magiczna moc utulania, która trwa aż do upojenia, aż do uśpienia (*ilinx*) we współzawodnictwie osoby usypiającej i dziecka, pragnącego słuchać w nieskończoność (*agon*), ale które ulega magicznej mocy kołysania – *alea* i usypia (*agon*). Kołysanka jest więc literackim scenariuszem dobranockowego bajania, którego przedstawiony świat można np. inwariantnie naśladować (*mimicry*). Dlatego kołysankowa empatia przybiera bogaty wymiar: bywa fikcyjtwórcza, wizyjna, kreacyjna, językowa (intertekstualna), narracyjno-fabułowórcza, naśladowcza, imitująca poprzez wygląd bądź poprzez bliskość cielesną, poprzez wchodzenie w rolę, poprzez nawarstwianie sfer mediatyzujących³¹.

LITERATURA:

- Antologia poezji dziecięcej*, wybrał i oprac. J. Cieślowski, wyd. III, Wrocław 1991.
- Balcerzan E., *Odbiorca w poezji dla dzieci* [w:] idem, *Kręgi wtajemniczenia*, Kraków 1982.
- Baluch A., *W poszukiwaniu archetypów* [w:] eadem, *Archetypy literatury dziecięcej*, Kraków 1992.
- Białek J. Z., *Janiny Porazińskiej poezja dla dzieci* [w:] idem, *Przymierze z dzieckiem*, Kraków 1994.
- Caillois R., *Ludzie gry i zabawy* [w:] *Żywioł i ład*, tłum. A. Tatarkiewicz, Warszawa 1973.
- Caillois R., *Sztuka poetycka. Komentarze* (wybór), tłum. A. Frybesowa [w:] *Odpowiedzialność i styl. Eseje*, Warszawa 1967.

³¹ Określeń odmian empatii używam według ustaleń A. Łebkowskiej w rozprawie pt. *O pragnieniu empatii w prozie polskiej końca XX wieku*, „Teksty Drugie” 2002, nr 5.

- Chrzęstowska B., Wysłouch S., *Modele liryki* [w:] eadem, *Poetyka stosowana*, Warszawa 1987.
- Cieślukowski J., *Literatura osobna*, Warszawa 1985.
- Cieślukowski J., *Przedmiot, sposoby istnienia i metody badania literatury dla dzieci* [w:] *Sztuka dla dzieci szkolnych. Teoria – Recepcja – Oddziaływanie*, M. Tyszkowa (red.), Poznań 1979.
- Czechowicz J., *Lulajże, lulajże maleńki* [w:] *Antologia poezji dziecięcej*, wybrał i oprac. J. Ciwślikowski, op.cit.
- Czechowicz J., *Uśnijże mi, uśnij* [w:] *Antologia poezji dziecięcej*, wybrał i oprac. J. Ciwślikowski, op.cit.
- Debesse M., *Etapy wychowania*, Warszawa 1983.
- Grochowiak S., *Kołysanka, Poezja dla dzieci. Antologia form i tematów*, oprac. R. Waksmund, op.cit.
- Iłakowiczówna K., *Baj* [w:] *Antologia poezji dla dzieci*, wybór i oprac. J. Cieślukowski, op.cit.
- Janczarski Cz., *Nocka, Poezja dla dzieci. Antologia form i tematów*, oprac. R. Waksmund, op.cit.
- Kulmowa J., *Zasypianie hipopotama* [w:] *Poezja dla dzieci. Antologia form i tematów*, oprac. R. Waksmund, op.cit.
- Łebkowska A., *O pragnieniu empatii w prozie polskiej końca XX wieku*, „Teksty Drugie” 2002, nr 5.
- Łebkowska A., *Empatia i stereotyp w prozie współczesnej – wzajemne uwikłani*, „Ruch Literacki” 2003, z. 1.
- Ługowska J., *Ludowa bajka magiczna jako tworzywo literatury*, Wrocław 1981.
- Orłowski W., *Scenariusz – gatunek nieodokreślonej poetyki*, „Dialog” 1971, nr 1.
- Ożóg Z., *Nocne pejzaże w liryce dla dzieci*, Toruń 2002.
- Poezja dla dzieci. Antologia form i tematów*, oprac. R. Waksmund, wyd. II, Wrocław 1999.
- Porazińska J., *Bajka iskierki* [w:] *Antologia poezji dziecięcej*, wybrał i oprac. J. Cieślukowski, Wrocław 1991, s. 102.
- Szelburg Zarembina E., *Idzie niebo* [w:] *Poezja dla dzieci. Antologia form i tematów*, oprac. R. Waksmund, op.cit.
- Szymkowska-Ruszała J., *Przygoda i wartość* [w:] *Wartość literatury dla dzieci i młodzieży*, J. Papuzińska, B. Żurkowski (red.), Warszawa 1984.
- Ziomek J., *Projekt wykonawcy w dziele literackim a problemy genologiczne* [w:] *Problemy odbioru i odbiorcy*, T. Bujnickiego i J. Sławińskiego (red.), Wrocław 1977.
- Żurkowski B., *Poezja w wierszach dla dzieci* [w:] *Sztuka dla dzieci szkolnych. Teoria – Recepcja – Oddziaływanie*, M. Tyszkowa (red.), Poznań 1979.

Elżbieta Szefler

KULTURA LITERACKA DZIECI. ANALIZA KSIĄŻKI B. REUTER – *HODDER OCALA ŚWIAT*

1. Kilka słów wprowadzenia

Ukazała się nowa książka dla dzieci, nieznanego w naszym kraju skandynawskiego autora Bjarne Reutera. Nosi tytuł *Hodder ocala świat*¹. Wydawca – również mało znana krakowska oficyna M – informuje na tylnej okładce omawianej tu książki, że jest to jedna z najlepszych książek tego autora, a sam pisarz należy do czołówki współczesnych autorów dla dzieci.

Książka ma charakter współczesnej baśni literackiej łączącej elementy powieści społeczno-obyczajowej z elementami fantastyki. Tytułowy bohater to dziewięcioletni chłopiec, pólsierota. Ponieważ od śmierci mamy mieszka wyłącznie z ciągle zajęтым ojcem, który pracuje głównie w nocy – jako rozwoziciel plakatów, Hodder czuje się bardzo samotny. W jedną z samotnie spędzonych nocy chłopca odwiedza wróżka. Obwieszcza mu, że został powołany do ocalenia świata. Wydawca konkluduje: „Tak rozpoczyna się pełna humoru i wzruszeń niebanalna opowieść o tym, co jest najważniejsze w życiu, gdy się ma 9 albo 39 lat”². Z tej wstępnej informacji wynika, że charakteryzowana opowieść jest książką filozoficzną, rozważającą i dającą pod rozwagę czytelnika życiowe priorytety bądź ustalanie, co nimi winno być.

2. Hodder – chłopiec, jakich wielu, czy wybawiciel świata?

Zaskoczony niespodziewaną, nocną wizytą wróżki, Hodder z pewnym wahaniem podał rękę niezwykłemu gościowi. Nazwany marzycielem szybko przywoływał w myśli obrazy świadczące o tym, że taki jest naprawdę i sam podobnie jest w stanie się ocenić.

¹ B. Reuter, *Hodder ocala świat*, Kraków 2004.

² Ibidem, tylna okładka książki (kolejne cytowania oznaczone w tekście).

Skojarzenia były całkiem realistyczne i wiązały się ze światem oglądanym przez okno nocą, gdy samotny Hodder nie mógł spać lub ze światem dziennym, pełnym przysmaków chłopca. Kiedy wróżka obwieściła mu misję do spełnienia, misję ocalenia świata, skojarzenia chłopca wiążące się z własnymi doświadczeniami okazały się groteskowe. Były makabryczne i dowcipne zarazem. Hodder pomyślał bowiem, że wróżka pomyliła adres, przybywając do niego. Już kiedyś chłopiec miał takie zdarzenie, gdyż „... otrzymał list ze szpitala miejskiego, w którym było napisane, że jest w czwartym miesiącu ciąży, ale to była mimo wszystko tylko pomyłka poczty”. Innym razem, rozmyślał Hodder, „ocaliłem [...] stonogę od utonięcia. Z wiadra. [...]. To znaczy, ona mimo to umarła, być może ze strachu, ale zwłoki jeszcze mam” (s. 11).

Słowa wróżki zapadły Hodderowi tak głęboko w pamięć, że po opuszczeniu przez nią mieszkania zdecydował się najpierw pokrótce opisać to zdarzenie w pamiętniku, a potem zaczął rozważać, od czego powinien zacząć ocalanie świata i jak powinien to robić – jeśli jest mały, wątyły, z cienką szyją i „ledwo może podnieść patyczek higieniczny”, jak mawiali inni.

Rozważał wszystkie „za i przeciw” miejsca, od którego rozpocznie ocalanie świata. Kartkował atlas, lecz wszystkim miejscom miał coś do zarzucenia. W Jutlandii, gdzie mieszkali jego dziadkowie, ludzie inaczej mówili niż sam Hodder, co nie podobało się chłopcu. Terenom górzystym zarzucał, że nie da rady ich uratować. Stwierdzał: „Mam lęk wysokości. Nawet jak siedzę u taty na barana, kręci mi się wszystko przed oczyma” (s. 19). Wybór padł na małą wyspę o nazwie Guambilua, którą Hodder wyszukał w atlasie przez lupę. Uznał, że jest tak mała, iż tubylców będzie najwyżej kilkunastu, a to zwiększa szanse na ich ocalenie.

Wprowadzenie planów w czyn rozpoczął od wysłania listu do Guambilua. Niestety, szybko zorientował się, że w takiej formie wysyłki, jaką uwzględnił (samolocik z papieru), list nigdy nie dotrze na miejsce. Wyrzucony przez okno, spadł bowiem na ziemię – obok najbliższej latarni.

W swej nocnej, marzycielsko-sennej wędrówce chłopiec często wychodził na ulicę, wielokrotnie udawał się do swej szkoły i klasy, odwiedzał halę sportową i trafiał na bokserski ring, wracał do domu i kładł się do łóżka. Te momenty, przed zaśnięciem i rozpoczęciem sennych marzeń, były równie miłe jak podczas snu. Wówczas bowiem rozpoczynały się już marzenia chłopca, które były marzeniami jeszcze na jawie. Chłopiec czuł dotyk ręki wróżki na swym policzku. Porównywał go do dotyku miękkiej poduszki. A może było odwrotnie? Może to przytulenie głowy do poduszki przez chłopca kojarzyło mu się z dotykiem wyśnionej wróżki? Hodder miał wrażenie, że wróżka obejmuje go. „A jej objęcie odczuł, jakby był przykrywany przez ojca i mamę grubą, ciepłą pierzyną”. Sensowne jest domyślanie się, że w urojonej postaci wróżki chłopiec postrzega swą dobrą, ciepłą mamę, do której tęskni i której opiekę nad sobą odczuwa jako niespełnioną potrzebę własnej bliskości z nieżyjącą, najbliższą mu osobą. Zatem kontakt z wróżką jest zastępczym kontaktem z obrazem zmarłej matki. W ten sposób kompensuje sobie jej brak. Gdy postać wróżki znika, odczucia ciepła i bezpie-

czeństwa pozostają u Hoddera, lecz zmienia się ich fizyczna postać. Chłopiec czuje, „że siedzi w środku dużej, cieplej świeczki. W środku wróżki. Albo jednak w środku świeczki, która świeciła ciepło, powoli topiła się i przy tym rozsiewała ciepło świata”. To danie chłopcu światła przez postać z marzeń, ze snu, utożsamienia go z płomykiem jaśniejącym w ciemnym świecie, staje się symbolem dostarczenia głównemu bohaterowi mocy i siły do podejmowania działań – wyrażonych w idei „ocalania świata”. W takich momentach mamy do czynienia w utworze z pograniczem dwóch światów – snu i jawy głównego bohatera. Natychmiast przenosi się on z pierwszego świata do drugiego – wkraczając w obszary dnia i spraw z dniem związanych. W sytuacjach tych przenikających się przestrzeni i miejsc akcji rodzi się skojarzenie z podobnymi zabiegami literackimi, czynionymi przez innych autorów książek dla dzieci, widocznymi we wcześniej powstałych utworach. Można tu przywoływać utwory niedawno powstałe, np. *Dzień i noc czarownicy* D. Terakowskiej³, a także utwory wydane przed wielu laty. Do tych ostatnich należą np. *Nocne kłopoty zabawek Doroty* E. Ostrowskiej⁴.

3. Dowcipy Hoddera

Hodder to także bardzo dowcipny chłopiec, świetnie ripostujący stwierdzenia otoczenia. Na informację koleżanki pochodzącej z Islandii i mającej bardzo duże stopy, że „urodziła się pod nieszczęśliwą gwiazdą”, Hodder odpowiadał, że on „urodził się w szpitalu państwowym”. Broniącemu się przed zarzutami o niepoprawną mowę dziadkowi, uważającemu się za zadowolonego ze swego „godania”, Hodder radził, by zwrócił się o pomoc do szkolnego logopedy – bardzo dobrego fachowca. Przy podjęciu decyzji o rozpoczęciu ocalania świata od ratowania nielicznych mieszkańców małej wyspy położonej na wielkim morzu uznał konieczność wypożyczenia „szyldziku” wiszącego czasami na drzwiach piekarni i wysłania go tubylcom. Na szyldzie była zamieszczona informacja: „Zaraz będę”.

Dowcipy czynione przez chłopca, często samemu sobie, polegały np. na jego reakcjach w sytuacjach nieprzewidzianych i nieprzewidywalnych, okolicznościach dramatycznych – nawet zagrażających jego zdrowiu lub życiu. Kiedy był z klasą na basenie i dzieci miały lekcję nurkowania, pożyczył gwizdek od ratownika. Chciał dać znać najodważniejszemu koledze, kiedy ma wykonać „delfini skok z całą śrubą”. Ze zdenerwowania nie dmuchnął w gwizdek, lecz wciągnął powietrze. Kulka z gwizdka utknęła mu w gardle. Wówczas trzeba było wzywać pogotowie. Satysfakcję przyniósł Hodderowi fakt, że na odchodnym, gdy sanitariusze wynosili go na noszach, usłyszał oklaski ze strony kolegów. Pomachał im więc, bo tyle powietrza jeszcze miał w sobie. „Potem dowiedział się, że oklaskiwali Filipa. A kulka sama wypadła, gdy go potrzymano przez chwilę nogami do góry” (s. 17).

³ D. Terakowska, *Dzień i noc czarownicy*, ilustrował B. Butenko, Kraków 2003.

⁴ E. Ostrowska, *Nocne kłopoty zabawek Doroty*, Warszawa 1966.

Wcześniej, będąc jeszcze na basenie, zastanawiał się, dlaczego nie jest w stanie zanurkować. Spowodowała to jego nadmierna zapobiegliwość, bowiem nałożył na siebie trzy kamizelki ratunkowe. W domowej łaźnicy sprawdzał własną „odporność na wodę”. Najpierw wsadził głowę pod strumień wody, lecz prawie stracił równowagę. Woda z prysznica zalała mu twarz, więc prychnął i parsknął. Potem, z tego samego powodu, był bliski kolki w boku. Pomyślał, że „strumień wody może być całkiem grubiański”. Eksperymentował zatem, zdobywał doświadczenia metodą prób i błędów, oceniał sytuacje, używając nieadekwatnych do okoliczności określeń.

Na szkolnej fotografii wypadł tak, jak sobie życzył i jak ustawił się do zdjęcia. Ponieważ na co dzień był mały i niepozorny, to musiał zadbać, aby mieć chociaż oryginalną pamiątkę w postaci zdjęcia. Każdy oglądający fotografię zwróciłby wówczas uwagę na Hoddera. Chłopiec ustawił się więc tak, aby widać było wyłącznie czubek jego głowy z nastroszonymi włosami oraz buty – o dwa numery za duże. Wypchał je watą. „Hodder uważał, że to przyjemnie czuć watę pod palcami”. Resztę postaci zasłaniał szyld. Oznacza to, że chłopiec był sprytny i pomysłowy. Wszelkimi sposobami próbował rekompensować własne braki, które dostrzegał i samokrytycznie ostro oceniał.

Gdy chłopiec był młodszy, a miało to miejsce w pierwszej klasie, zjadł wszystkie samogłoski z pudełek na litery. Był to podobnie niezwykle posiłek jak „fałszywy zajac”, którego przyrządził tato Hoddera.

To nie jedyny nietypowy wyczyn Hoddera. Innym razem, przygotowując w szkole ozdoby choinkowe, zużył moc kleju. Pani nauczycielka musiała więc odcinać od jego palców anioły i pastuszków, których chłopiec sam nie mógł odkleić.

Tajemniczo potraktował informację o uczestnikach ekspedycji, którą zawarł w liście-samolociku, wysłanym do mieszkańców Guambilua. Podał tylko ich dziwne nazwy, które „okrasiał” dawką humoru. Zapowiedź przybycia silnego i masywnego uczestnika wyprawy uzupełnił bowiem uszczegółowieniem, że przynajmniej przybędzie jego włos z nosa.

Pracowitość, a nawet nadgorliwość chłopca, przenikała się zatem z jego swoistymi reakcjami, ukazującymi dystans do wszystkiego, co go otaczało, do wybiórczego ujmowania świata, do zwracania uwagi na rzeczy i sprawy często nieistotne – lecz ważne dla samego Hoddera.

4. Hodder-myśliciel

Autor przedstawił Hoddera jako dziecko niezwykle refleksyjne. Gdy jego ojciec stwierdził, że żyją w czasach, w których „na samych mięśniach daleko się nie zajędzie”, Hodder miał gotową odpowiedź. Przytaknął ojcu i dodał, że jeszcze „trzeba mieć nerwy ze stali”.

Rozważając, w jakiej formie wysłać list z zapowiedzią swej ekspedycji na wyspę Guambilua, wykorzystał wiatr, by wypuścić przez okno samolocik z papieru. Nie wziął jednak pod uwagę mżawki towarzyszącej wichrowi, która zmięczyła i zniszczyła list-

-samolot. Za to przy tej okazji poznał ekscentryczną Lolę, która wzbogaciła liczebność członków wyprawy planowanej przez Hoddera.

Obserwacja ludzi starych, w tym własnych dziadków oraz nauczycielki, dostarczała Hodderowi niezwykle interesującego materiału do rozważań. Przyglądanie się np. babci śpiącej bez zębów doprowadziło chłopca do refleksji, że babcia z zębami wydaje się „troszkę ostrzejsza i zacięta”. Zwrócił się więc do niej z propozycją: „Jeśli chcesz opowiedzieć dowcip, babciu, powinnaś może przedtem wyjąć zęby”. Ponieważ Hodder wiedział od ojca, że kobiet nie wypada pytać o wiek, to sądził, że i o inne sprawy także nie wypada. Swej nauczycielce podsunął kartkę, na której napisał: „Kochana pani Andersen, ma pani własne zęby czy nosi pani protezę? Tak/Nie. Proszę zakreślić. PS: Nie musi się pani wstydzić” (s. 52). Ponieważ chłopiec, ku własnemu rozczarowaniu, nie dostał odpowiedzi, a nauczycielka zgniotła otrzymaną kartkę i wrzuciła ją do kosza, Hodder drążył dalej. Szepnął więc cicho do nauczycielki: „Powyżej czy poniżej siedemdziesiąt?” Reakcja nauczycielki (uderzenie w stół) przekonała dociekliwego chłopca, „że pani Andersen z dużym prawdopodobieństwem zniesie trudy w Afryce”. Tato natomiast, wysłuchawszy problemu Hoddera, oznajmił, że nauczycielka nie ma jeszcze pięćdziesięciu lat.

Myślicielskie właściwości osobowości Hoddera umożliwiły chłopcu takie ukierunkowanie rozmowy z ojcem, że prezenty przygotowane przez niego dla taty pod choinkę okazały się wymarzonymi przez dorosłego. Były to prezenty: użyteczne (ciepłe skarpety), dekoracyjne (roślina doniczkowa) oraz nieprzydatne, o wątpliwej urodzie – lecz powstałe w wyniku wysiłku syna (Hodder wykonał w szkole dinozaura z gliny). Najpierw „wybadał” ojca, czego ten życzyłby sobie. Gdy usłyszał, że wyłącznie możliwości wykonywania pracy w ciągu dnia (rozwieszania plakatów), aby mógł spędzać z synem więcej czasu, Hodder drążył dalej. Jego dociekliwe, szczegółowe pytania, ukierunkowywania i sugestie doprowadziły do pozornie wspólnego ustalenia, że ojciec o niczym nie marzył tak bardzo, jak o otrzymaniu glinianej figurki dinozaura i postawieniu jej obok fotografii babci i dziadka.

5. Małe i duże problemy Hoddera

Główny bohater charakteryzowanej książki to chłopiec mający wiele poważnych, dziecięcych dylematów. Kiedy przebierał się na zabawę karnawałową za postać Zorro, zastanawiał się, która z postaci – Batman czy Zorro – nosi majtki na wierzchu. Ostatecznie tato założył mu kąpielówki na dresy. Powstanie poważnych problemów wywołały u Hoddera zachowania postaci, w które wcielał się na balu karnawałowym. Po roli Zorro przyjął, w zabawie z kolegami w zamaskowanych mścicielu, rolę zafajdanego Meksykanina, który zdradził swoją wioskę. Czy rozumiał cechy postaci, którą odgrywał? Odpowiedź na pytanie można znaleźć np. w relacjach zdawanych ojcu, gdy chłopiec – już bez maski – wrócił z zabawy do domu. Wyjaśnił wtedy, że teraz jest Don Pedro. Wcielając się w rolę tej postaci spalił kościół, a także przez całe popołudnie

pożądał krwi. Ponadto stwierdził: „Tak, to nie była bułka z masłem. Zgwałciłem też wszystkie kobiety w mieście i zastrzeliłem muła od tyłu”. Świat oceniał z perspektywy własnych, indywidualnych doświadczeń, w tym zasłyszanych sformułowań, których nie rozumiał, a powtarzał je. Pod uwagę brał również najprawdopodobniej oglądane filmy, podpatrywane zachowania innych osób, ich język.

Swą nauczycielkę wypytywał natomiast nieustannie o nazwę perfum przez nią używanych, a także o samotność odczuwaną przez nią w niedzielę oraz o to, czy była operowana na kamienie żółciowe. Próbował swatać swego ojca ze szkolną bibliotekarką. W tym celu przyniósł jego fotografię paszportową, aby tatę przedstawić kobiecie. Próbował zaaranżować spotkanie, proponując: „On klei plakaty. Mogę go przyprowadzić, jeśli coś miałoby być”. Bibliotekarka, która nie zrozumiała, o co chłopcu chodzi, pytała, co miałoby być. Reagując na to Hodder, wyszeptał (oparłszy się o stół): „Nigdy nie wiadomo, kiedy miłość uderzy”. Chwytał także przegub ręki swej wychowawczyni, aby poczuć jej puls i stwierdzić, że może „miłość już uderzyła”. Ojcu przynosił fluidy od nauczycielki i kazał mu wąchać swą rękę, pachnącą jej perfumami. Kiedy rozmazany ojciec zauważył: „Pachnie pokojem kobiecym. Dojrzały rocznik. Trochę ciężkie perfumy, jeśli mam być szczerzy” (s. 27), to Hodder natychmiast oceniał: „Ojciec miał znakomity nos. Pani Andersen miała faktycznie trochę ciężki zapłon. Ale na jej perfumy nie można było narzekać”. I w sytuacjach tu przywołanych z książki reakcje chłopca stanowiły wynik podpatrywanych przez niego zachowań osób z własnego otoczenia, ich sposobu oceniania świata. Swoisty, zabawny język, którym posłużył się dziecięcy bohater utworu, był językiem dorosłych z jego najbliższego otoczenia. Przedstawiona krytyka dorosłych (nauczycielki) stanowiła odbicie sposobu krytyki wyrażanej werbalnie przez dorosłych, a formułowana przez dziecko nadawała tej krytyce znamiona świata dorosłych ujmowanego w krzywym zwierciadle.

Problemem Hoddera, a jednocześnie kompleksem, był jego niski wzrost. Dlatego, przygotowując się do ekspedycji ukierunkowanej na ocalenie świata, pragnął jak najlepiej zaprezentować się mieszkańcom wyspy Guambilua – od których zamierzał rozpocząć zbawianie świata. Przygotował więc dla tych ludzi specyficzną formę promocji samego siebie. Nadał jej formę skompilowanej swej szkolnej fotografii. Wyciął z niej fotografię wysokiego Filipa, którą chciał wysłać Guambiluańczykom jako własną. Mimo wszystko trochę nieswojo czuł się w roli oszusta. Obawiał się osobistego spotkania z tymi ludźmi, choć jednocześnie bardzo o tym marzył. Marzył ze względu na prezenty, na otrzymanie których liczył. Wyobrażał sobie, jak to będzie, kiedy „wszyscy Guambiluańczycy staną nagle przed drzwiami, aby mu podziękować albo wręczyć bukiet kwiatów i pudełko kocich języczków [...]” (s. 29). Wynika z tego, że marzenia Hoddera miały charakter życzeniowy i były życzeniami łasucha. Bał się rozczarowania swą osobą przez mieszkańców wyspy. Przypuszczał, że kiedy go zobaczą, mogą powiedzieć: „Cóż to za korniszon?” Trzeba przyznać, że autor wyraziście pokazał drugie oblicze głównego bohatera – nie tylko jako marzyciela próbującego zaspokoić swą potrzebę kompensacji, ale także jako realisty i osoby samokrytycznej. Dlatego, dyskutując na

temat kłamstwa z dziadkiem, wyznającym zasadę: „Prawda »trzymie« najdłużej”, Hodder stwierdzał: „Ale żeby kłamać, trzeba znać prawdę, dziadku. Wtedy nie okłamuje się siebie”.

W rezultacie miotania się między nieprawdą a przyzwoitością Hodder postanowił nie wysyłać mieszkańcom wyspy zdjęcia swego kolegi. W wyniku intensywnego namyślenia się nad tym, co uczynić, upadł na łóżko bez oddechu. Uznał, co następuje: „Wysłę im wycinek z butami. [...] Jeśli to zobaczą, będą wiedzieli, że zbliża się ratunek” (s. 30).

Inne problemy Hoddera wynikały z jego dociekliwości, czym narażał się swej nauczycielce. Podjęta na zajęciach problematyka trzustki, jako gruczołu biorącego udział w trawieniu, wywołała wśród uczniów niezwykle ożywienie. Zaciekała też Hoddera, który jednak ciągle czegoś nie dosłyszał, czegoś nie zrozumiał, gdyż był równocześnie zajęty rozmyślaniami na wiele innych tematów. Przy okazji prowadził rozmaite obserwacje w klasie, które budziły u niego szereg skojarzeń (np. nauczycielka żująca pastylkę jawiła się chłopcu jako mały, markotny, nerwowy gryzoń). Inni uczniowie też przeszkadzali w lekcji. Denerwowali nauczycielkę swymi uwagami związanymi z opracowywanym materiałem, odwracali uwagę Hoddera. Opowiadali o własnej konsumpcji (np. o chlebie posmarowanym surowym mózgiem owcy, maczanym w jogurcie) i o swym trawieniu (np. „... teraz masa mózgową ślizga się w dół przełyku i dalej do żołądka, gdzie ugniata się i ugniata, i miesza się z kwasem żołądkowym, aż całość przejdzie do jelita ...” (s. 44). Spowodowali ucieczkę nauczycielki z sali lekcyjnej. Przyczynili się także do tego, że Hodder zaczął postrzegać swych kolegów wyłącznie przez pryzmat „pięknej trzustki”. O nauczycielce rozmyślał natomiast, patrząc na jej siwe włosy, ile właściwie ma lat. Bez skrupułów zapytał ją również o to, czy kiedykolwiek bolała ją trzustka. Na innych zajęciach z anatomii dzieci przyglądały się plastikowemu modelowi serca. Nauczycielka sytuowała też miejsce innych organów w ciele człowieka, np. nerek. Zrodziło to skojarzenie jednej z uczennic, Kammy. Dziewczynka wstała, wskazała na plastikowy tors, a potem rzekła: „Dzisiaj mam dwie kanapki z nerkami owcy. Wyglądają one troszeczkę inaczej niż plastikowe nerki. [...]” (s. 73). Następnie uzupełniła: „Te nerki są niebieskie; widać paski krwi w mięsie, ponieważ jest ono surowe. U nas w domu jemy je bowiem na surowo”. Wszyscy w klasie wstrzymali oddech. Kiedy na którejś z kolejnych lekcji doszli do omawiania funkcji jelita grubego, nauczycielka subtelnie wyjaśniała wchłanianie witamin przez jelito, „podczas gdy to, czego nie potrzebujemy, zostaje jako rodzaj śmieci przekazane dalej”. Kamma natomiast znów „uświadamiała” kolegów. Wyjęła torebkę, w której „leżało coś, co na pierwszy rzut wyglądało jak długa, szara, smażona kiełbasa”. Potem zaczęła opowieść o żołądku krowy, który jedli w domu poprzedniego dnia. Mówiła także o jelicie krowy z porostem z mchu – zdrowym i stosowanym do farbowania wełny. Nie omieszkała też dodać, że „jelito ze świeżej zabitej krowy może trochę zajeżdżać [...]”. Efektem było omdlenie nauczycielki, choć Kamma przed dyrektorem szkoły tłumaczyła się, iż tylko ją „zahitypnoszowała”. Dyrektor zauważył jednak, że na leżącej na ziemi, zemdlącej nauczycielce, leży coś przypominające krowie jelito.

Jak już wcześniej zostało powiedziane, dużym problemem dla głównego bohatera książki był jego niski wzrost, chuderlawość, niepozorność. Dlatego w marzeniach kompensował własne braki, wyobrażając sobie siebie jako silnego, wytrzymałego, wysportowanego. „Jego nogi były bombowo silne i nie brakowało mu oddechu, jak ostatniego roku podczas święta sportowego w szkole, gdy kłuło go w boku już od tego, że prowadził listę wyników” (s. 147). W marzeniach ścigał się z najwybitniejszymi biegaczami z różnych krajów i wygrał ten międzynarodowy maraton w biegu na długi, wielokilometrowy dystans. Miał nawet wystarczająco dużo czasu i dość siły, aby na zakrętach biec do tyłu, uśmiechać się do swych dziadków – którzy mu kibicowali, machać do nich ręką. Oryginalny był także sam finisz biegu, który autor książki opisał, z właściwym sobie dynamizmem i barwnością, w następujący sposób: „[...] ale tu przybywa Hodder z finiszem nie do odparcia, nogi idą jak pałeczki bębna, a koszula z reklamą drożdżówek Larsena powiewa w powietrzu. Hodder finiszuje! Hodder pędzi jak strzała! Tak, Hodder przebiega susami obok wszystkich przeciwników prosto do celu!! H. E. Jacobsen wygrał olimpijskie złoto!” (s. 148). Takie zwycięstwa, odniesione choćby tylko w wyobraźni, „uskrzydlały” chłopca. Miał zaraz ochotę na pomoc ojcu w przygotowywaniu obiadu. W takich chwilach diametralnie zmieniały się także marzenia Hoddera. Nie chciał już otrzymać w prezencie świątecznym zmywarki, lecz nowe buty do joggingu, gdyż – jak stwierdził – „trzeba trzymać się w formie”.

Problemem dla Hoddera była również samotność jego taty (a w podtekście także własna). Próbował skupić więc uwagę ojca na zachęcaniu go do wyobrażenia sobie kobiety – zwłaszcza kobiety niezamężnej. Wyobrażenia miały być zgodne z wyobrażeniami takiej kobiety przez chłopca. Wyobrażał ją sobie, pod względem cech fizycznych, jako osobę: „Naprawdę piękną, z lakierem do paznokci i bujnymi włosami, i białymi zębami”. Jego wyobraźnia podsuwała mu również obrazy zachowań kobiety, która „robi wrażenie raczej niezamężnej”. Chociaż ojciec uważał, że „tego nie można przecież w ludziach widzieć”, a ponadto „nie wszyscy ludzie muszą być żonaci [...]”, Hodder upierał się przy swoim. W przekonaniu chłopca kobieta niezamężna je każdego dnia ciepły posiłek, „stoi w niezamężny sposób” (z podbródkiem na ramie drzwi), „marzy [...] o mężu i dziecku, i ewentualnie o pralce”.

6. Hodder a wyjaśnianie pojęć

W różnych sytuacjach i okolicznościach w życiu Hoddera pojawiały się pojęcia, które należy wyjaśnić i zrozumieć. Do takich należało słowo „wyfionić”, którego Hodder używał w następującym kontekście: „Możliwe, bo z geografii jesteś dobry i zaraz potrafisz *wyfionić* na zawołanie wszystkie państwa” (s. 40). Być może chłopiec nie usłyszał lub nie zrozumiał słowa „wyłonić” i stworzył własny „hodderowski słownik”? Inne słowo niezrozumiałe dla Hoddera to „format”. Używał go kolega chłopca, Aleksander. „Hodder nie był całkiem pewny, co ono znaczyło, ale widocznie było to coś, co się ma albo nie” (s. 45). Zetknął się również z pojęciem „pokora”, używanym przez dziadka

oraz z pojęciem „team”, którym ojciec określał drużynę (dobrą), tworzoną przez niego oraz syna. Hodder oswajał się także z pojęciem „harem”, a to za sprawą perfum swej nauczycielki, noszących nazwę „Marzenia haremu”. Dociekał, co to jest harem i przy tej okazji zadał swej nauczycielce szereg niedyskretnych pytań. Pragnął bowiem rozwiązać swe wątpliwości na temat marzeń, które mają kobiety z haremu. Ciekawiło go, czy nauczycielka chciałaby być kobietą z haremu oraz żoną arabskiego szejka. Zastanawiał się też nad tym, czy nauczycielka „pachnie Arabią”.

7. Wyobrażenia Hoddera w percepcji innych postaci literackich występujących w utworze

Kiedy na zajęciach w szkole zrodziła się dyskusja o tym, jak każdy wyobraża sobie przyszłość i kim chciałby być, Hodder stwierdził, że chciałby być „człowiekiem doświadczalnym”. Proszony przez nauczycielkę o uzasadnienie, stwierdził: „Myślę, że mam talent do bycia człowiekiem doświadczalnym. Jestem dość cichy i cierpliwy jak na mój wiek. A ludzie doświadczalni są ważni dla nauki” (s. 86). Pytany natomiast o to, kim chciałby być w sytuacji wojny, nie przychylił się do pragnień większości kolegów z klasy, pragnących pełnić funkcje zawodowych żołnierzy. Hodder i tu był oryginalny. Uznał, „że w razie wojny najchętniej byłby zakładnikiem”. Konsternacja to najwłaściwsze określenie dla stanu, w jakim znalazła się cała klasa Hoddera i nauczycielka.

Wyobrażenia chłopca powiodła go, w ciemnościach nocy i marzeniach sennych, na wędrowkę z ekscentryczną Lolą – do hali sportowej, na ring bokerski. Zupełnie naturalnie jego przybycie potraktował bokser Big Mac, który przyjął od Hoddera zaproszenie do udziału we wspólnej ekspedycji. Zaowocowało to tym, że „Hodder podniósł koldrę i utonął w łóżku. Głębiej i głębiej, i głębiej...” (s. 118). Propozycja wspólnej eskapady, skierowana przez Hoddera do nauczycielki, nie okazała się już taka jednoznaczna i oczywista. Spotkała się z następującymi komentarzami ze strony Pani: „Uważam, że jest w porządku, że dzieci ..., że dzieci mają wyobraźnię, tego nie chcemy im odbierać, ale ...”; „Tak, masz rację, to nie mieści się w głowie” (s. 126). Pani to uśmiechała się, to przybierała poważną minę, to znów mówiła coś o śnie. Wreszcie wyprosiła chłopca z pokoju nauczycielskiego, mówiąc: „Ale teraz czas minął. Tam są drzwi”.

Koledzy z klasy Hoddera bali się częstokroć, że wyobrażenia Hoddera – przebogata i nieposkromiona – spowoduje wiele takich czynów zrealizowanych przez tego niekonwencjonalnego chłopca, które i rówieśnikom Hoddera przyniosą wiele przykrości, spowodują powstanie niezręcznych sytuacji, dostarczą nieprzyjemnych przeżyć. Dlatego np. w ostatnim dniu nauki przed świętami Bożego Narodzenia ostrzegli Hoddera i uświadomili mu, że nauczycielka chociaż w tym jednym, wyjątkowym dniu powinna być trochę zadowolona. Rówieśnicy zapowiedzieli: „Dlatego postanowiliśmy, że ty całkowicie będziesz miał zamknięty dziób, gdy zacznie się lekcja pani Andersen. Jeśli uważasz, że tego nie potrafisz, myślimy, że powinieneś odwrócić się i iść do domu” (s. 142). Ostrzegli go także, że powinien zachowywać się tak, aby być prawie niewidzialnym.

Marzenia i wyobrażenia Hoddera zaowocowały zjawieniem się w jednym miejscu (na ciemnej, nocnej ulicy miasta), wszystkich postaci, do których chłopiec tęsknił i których oczekiwał. Nastąpiło to wówczas, gdy chłopcu zaczęły kleić się oczy, kiedy położył się i zgasił lampę. Przybył do niego sam wódz wyspy Guambilua – dotąd niespełniona tęsknota chłopca. Wyglądał oryginalnie, a w ręce trzymał pognieciony liścik – samolocik, który wylądował (podobno) już dawno, pod samym ratuszem znajdującym się na wyspie. W pięknym, srebrnym aucie nadjechał idol Hoddera – wielki (ciałem i tężyzną fizyczną) bokser świata. Przybyły i inne postaci, które chłopiec sobie wymarzył. Co wyniknęło z tego spotkania oraz czy, kiedy i dlaczego jego zaproszeni nocni goście byli w stanie pomóc chłopcu w ocaleniu świata, niech każdy czytelnik przekona się sam i także samodzielnie odpowie sobie na te pytania. Można też zastanowić się nad tym, dlaczego w tych okolicznościach sam Hodder poczuł się radosny, ale i pokorny zarazem. Jedno jest pewne: postaci z życia dziennego Hoddera spełniły swe niezwykle marzenia. O nauczycielce chłopca dowiadujemy się w tym względzie tyle, że „[...] gdzieś niedaleko, w różowym łóżku leżała Asta K. Andersen i uśmiechała się przez sen. Śniła, że stoi w kuchni z dziesięcioma innymi kobietami, które się z czegoś śmieją. Właśnie kąpały się w olbrzymiej wannie, wypełnionej *Harem Dreams*. I zaserwowały szejkowi surową trzuskę. Może z tego się śmiały?” (s. 159).

8. Nietypowość książki

Książka jest formatu mniejszego niż zeszytowy. Liczy 161 stron zadrukowanych tekstem o dość dużej, granatowej czcionce. Tekst podzielony został na 18 rozdziałów. Oznacza to, że każdy ma objętość od kilku do kilkunastu stron. W prawie każdym rozdziale znajduje się jedna całostronicowa ilustracja, wykonana przez Annę Smak – polską ilustratorkę. Tekst dominuje w zdecydowany sposób nad ilustracjami. Ilustracje są nietypowe z tego względu, że wykonane zostały w dwóch barwach: granatowej i białej. Sprawiają wrażenie wydrapywanki na powierzchni pokrytej granatową farbą. Być może także wykonane zostały techniką stempla. Ilustracje zwracają uwagę przede wszystkim ze względu na miejsce zdarzeń i ich okoliczności. Uwzględniają też działające postaci, poruszające się pod osłoną nocy. Ten niejednolity w ramach doby czas zdarzeń wyraźnie wynika z granatowego tła sytuacyjnego. To przeświadczenie wzmacniają inne zastosowane symbole graficzne, np. 1) liczne światła w oknach domów, 2) rozgwieżdżone niebo, 3) jasny księżyc, 4) rozpraszające światło uliczne latarnie itp.

Oryginalne i właściwie niespotykane w książkach dla dzieci jest to, w przypadku omawianej, że kolejna strona występująca bezpośrednio po tytułowej zapowiada osoby występujące w tej opowieści. W dodatku są to postaci niezwykle, mające albo trudne obcojęzyczne nazwy (np. Kamma Gudmansdottir, William Ludo), albo zawierające w swych nazwach oryginalne określniki (Lola Bezimienna, Niebieski pies) lub też są to nazwy bardzo krótkie, niewiele mówiące (Wróżka). Każdego bohatera dodatkowo scharakteryzowano w prezentacji poszczególnych postaci, wskazując cechy najistot-

niejsze dla niej. Są to: Hodder – Wybrany chłopiec; Kamma Gudmansdottir – Islandzka dziewczynka z dużymi stopami; Lola Bezimienna – Kobieta w czerwonych butach; Niebieski pies; Big Mac Johnson – Bokser wagi ciężkiej, źle rymujący; Asta K. Andersen – Markotna wychowawczyni; Wróżka – Z bardzo ograniczonym słownictwem; William Ludo – Wódz. Oprócz tego pojawiła się jedna nazwa przedmiotu, tj. Harem Dreams – Naprawdę dobre perfumy.

Nietypowość recenzowanej książki polega również na tym, że brak jest w niej akcji i jej dynamizmu – cech tak charakterystycznych dla książek dla dzieci. O zdarzeniach, które mogłyby wydarzyć się, czytelnik uzyskuje informację od autora książki tylko przez ich opis, który zostaje niejako „przypisany” głównemu bohaterowi utworu. Cały utwór stanowi refleksję głównego bohatera nad samym sobą i swym otoczeniem – bliższym oraz dalszym, a także refleksję autora książki nad wymyśloną przez siebie postacią literacką, jej zachowaniami, odczuciami, refleksjami. To trudna dla ucznia klas I–III książka i rzadka forma konstruowania świata przedstawionego utworu, z którą stykają się dzieci w młodszym wieku szkolnym.

W moim przekonaniu omawiana książka nadaje się więc wyłącznie do samodzielnej, indywidualnej lektury. Jej odbiorcami będą i mogą być tylko ci czytelnicy, którzy znajdują się w IV stadium rozwoju umiejętności czytania, tj. w fazie czytania emocjonalnego. W tym stadium zaangażowana jest wola (będąca układem kierowniczym) i charakter (stanowiący układ energetyczno-czasowy). Mały czytelnik, znajdujący się w tym stadium, traktuje czytanie jako przyjemność, relaks, sytuację emocjonalnie pozytywną. Na tym etapie czytania dziecka można mu proponować literaturę ambitną, klasykę, trudniejsze utwory posiadające walory artystyczne oraz literackie. W tym stadium czytania kształtuje się gust czytelniczy dziecka⁵.

W efekcie samodzielnej, indywidualnej lektury dziecko może wyrażać swą intelektualną refleksję nad utworem. Warto więc, aby nauczyciele, zachęcani do podsuwania tej lektury wychowankom, podjęli też wysiłek zmierzający do ustalenia, co dziecko wynosi z tej książki dla siebie samego. Oznacza to, że skonstruowany przez każdego nauczyciela pakiet zadań, poleceń, ćwiczeń i zabaw z lekturą mógłby obejmować aktywizowanie sfery procesów poznawczych ucznia:

- 1) rozwijanie myślenia przyczynowo-skutkowego (czytanie dosłowne i krytyczne)

Nauczyciel będzie tu stwarzał okazje do ustalania związków między postaciami literackimi, postaciami i ich zachowaniami. Będzie zachęcał uczniów do oceniania bohaterów. Uczeń natomiast będzie poszukiwał okazji do wykazania się rozumieniem dosłownym tekstu (rozpoznawanie i ustalanie faktów, poglądów, sytuacji przedstawionych przez autora w tekście, odpowiedzi na proste pytania – o znaczenie słów, zdań) i do czytania krytycznego (ustosunkowanie się do prezentowanych w utworze poglą-

⁵ M. Głoskowska-Sołdatow, *Psycho-dydaktyczne uwarunkowania doboru lektury dla dzieci 7–10-letnich* [w:] *Walory edukacyjne literatury dziecięcej. Ogólnopolskie seminarium organizatorów czytelnictwa dziecięcego*, J. Chruścińska, E. Kubisz (red.), Białystok 11–13 maja 1999, Warszawa 2000, s. 26–27.

dów, odwoływanie się do własnych doświadczeń i przeżyć, poszukiwanie analogii między różnymi utworami, podejmowanie prób ustalenia motywów autora, przesłania utworu, oceny stylu pisania);

2) rozwijanie myślenia konwergencyjnego i dywergencyjnego (czytanie twórcze)

Nauczyciel będzie tu stwarzał okazje do tego, aby dziecko wykraczało poza podane w tekście fakty, aby mogło reagować na nowe idee i na pomysły inspirujące nowe, aby mogło wyjaśniać wątpliwości, żeby miało szanse aktualizować oraz weryfikować własne poglądy, wykorzystywać doświadczenia czytelnicze do rozwiązywania różnych problemów – również spoza utworu literackiego.

LITERATURA:

Głoskowska-Sołdatow M., *Psycho-dydaktyczne uwarunkowania doboru lektury dla dzieci 7–10-letnich* [w:] *Walory edukacyjne literatury dziecięcej. Ogólnopolskie seminarium organizatorów czytelnictwa dziecięcego*, J. Chruścińska, E. Kubisz (red.), Białystok 11–13 maja 1999, Warszawa 2000.

Ostrowska E., *Nocne kłopoty zabawek Doroty*, Warszawa 1966.

Reuter B., *Hodder ocala świat*, Kraków 2004.

Terakowska D., *Dzień i noc czarownicy*, ilustrował B. Butenko, Kraków 2003.

Luba Jakubowska

WSPÓŁCZESNE OBLICZA SAMOTNOŚCI WŚRÓD MŁODZIEŻY

*„Człowiek nie może pozostać zawsze dzieckiem
Musi w końcu zaryzykować wyprawę do wrogiego świata.”*

Erich From

1. Wokół pojęć „samotność” i „osamotnienie”

Na wstępie warto zaznaczyć, iż abstrakcyjność terminu „samotność” powoduje trudności w odnalezieniu uniwersalnej definicji, obejmującej całą specyfikę tego zjawiska. Jest to problem złożony, zależny zarówno od czynników wewnętrznych – psychoegzystencjalnych (np. wrażliwość człowieka oraz uznawany system wartości), jak i zewnętrznych, społeczno-kulturowych¹. Przy definiowaniu omawianego terminu autorzy odróżniają pojęcie samotności od osamotnienia, wskazując na możliwość występowania aspektów pozytywnych w pierwszym: „[...] samotność jest stanem pożądanym w życiu człowieka, natomiast osamotnienie spełnia rolę negatywną i dezintegrującą”². Jedynym podobieństwem pomiędzy samotnością a osamotnieniem tenże autor zauważa w tym, że występują one niezależnie od wieku. Samotność – według Tarnogórskiego – jest „[...] stanem wybranym świadomie. Nie wyklucza otwarcia na inny świat, odwrotnie, sprzyja mu”. Natomiast osamotnienie „jest przede wszystkim wynikiem najszerszej pojętych faktów zewnętrznych, powodowanych nieumiejętnością znalezienia drogi do światów innych ludzi”³.

Jak widzimy, samotność jest stanem wybranym przez jednostkę. Istotnie, w takim rozumieniu ów stan może mieć wymiar pozytywny, pod warunkiem jednak, że nie trwa zbyt długo. Samotność jako wartość często pojawia się w refleksjach filozofów. Jako

¹ J. Gajda, *Samotność i Kultura*, Warszawa 1987, s. 205.

² Cz. Tarnogórski, *Wobec samotności i osamotnienia. Samotność i osamotnienie*, M. Szczykowska (red.), Warszawa 1988, s. 5.

³ Ibidem, s. 6.

kategoria filozoficzna służy ona opisowi ludzkiej egzystencji. Przy takim podejściu brana jest pod uwagę rola samotności w rozwoju ludzkości i w zwiększeniu samoświadomości człowieka⁴.

Osamotnienie natomiast ma charakter wyłącznie negatywny i sprowadza się głównie do braku więzi psychicznej czy nieobecności fizycznej bliskich osób. Takie rozumienie przyjmuję za B. Chołyst⁵. Osamotnienie, według tej autorki, możemy również traktować jako konsekwencję długotrwałej samotności. Warto więc zauważyć, iż bez względu na różnice czy podobieństwa, omawiane zjawiska często „idą w parze”. Mimo iż nieraz trudno odnaleźć granicę pomiędzy samotnością a osamotnieniem, to jednak nie są to pojęcia synonimiczne. Używając w dalszych rozważaniach terminu „samotność” będę miała na myśli zjawisko szerokie, wynikające nie tyle z poczucia braku bliskich osób wokół jednostki, ile mające swe źródła w podłożu kulturowym, specyfice współczesności czy też w próbach ustalenia tożsamości.

Wypada ustosunkować się również do terminu osamotnienia, mimo iż nie jest moim celem rozpatrywanie tego zjawiska w niniejszym tekście. Otóż osamotnienie traktuję jako „ciemną stronę” samotności – samotności całkowitej, spowodowanej brakiem bliskich osób, co wśród młodzieży raczej się nie zdarza.

Zjawisko samotności można rozpatrywać w odniesieniu do różnych kategorii wiekowych, rozważając problemy nie tylko ludzi starszych, ale i dzieci, młodzieży oraz osób dojrzałych. Tematyka moich badań dotyczyła głównie współczesnego oblicza samotności młodych ludzi – samotności, której źródłem jest, między innymi, specyfika naszych czasów. Sądzę, że obecnie wbrew pozorom najtrudniej jest ludziom młodym, gdyż to ich przede wszystkim dotyczy problem startu zawodowego, kształtowania się tożsamości, wreszcie możliwości określania i urzeczywistniania celów życiowych.

Dostrzeżenie wpływu współczesności na zagubienie się młodzieży stało się dla mnie inspiracją do przeprowadzenia badań.

Za teren badań wybrałam głównie Uniwersytet Wrocławski, studentów oraz absolwentów takich kierunków jak: pedagogika, psychologia, informatyka, fizyka, etnologia, politologia i ochrona środowiska (Akademii Rolniczej). Kierując się wcześniejszą obserwacją, jak też rozmowami z zainteresowanymi tą problematyką – wybrałam do badań 10 osób w wieku 19–27 lat. Ze względu na specyfikę rozpatrywanego problemu, jako metodę badań zastosowałam studium indywidualnych przypadków, a jako wiódącą technikę – wywiad otwarty narracyjny.

⁴ M. Górecki, *Człowiek w Kryzysie*, „Pedagogika Społeczna” 2001, nr 1.

⁵ B. Chołyst, *Na granicy życia i śmierci*, Warszawa 1987, s. 356.

2. Problemy samotności współczesnej młodzieży

Epoce nowożytności zarzuca się jednokierunkowość – „[...] jej dyscyplinowanie opierało się na tym, kim wolno być, a kim nie wolno”⁶. Natomiast świat ponowoczesny akceptując pluralizm i relatywizm daje społeczeństwu nieograniczone możliwości wyborów, a próbuje różne style życia. Hasłami ponowoczesności są wolność, zróżnicowanie i tolerancja⁷. Bez wątplenia założenia te w swojej istocie mają charakter pozytywny i odpowiadają specyfice czasu szybkich przemian. Niestety wspomniane hasła nie do końca są urzeczywistniane, na co wskazuje istnienie takich problemów globalnych, jak: terrorizm, manipulacja przez mass media, przemoc itp. zjawiska.

Studenci pytani o to, jak postrzegają współczesną rzeczywistość, najczęściej charakteryzowali ją jako zmienną, szybką, wielowymiarową oraz skomputeryzowaną. Żadna z osób badanych nie wspomniała o walorach świata ponowoczesnego. Często natomiast z refleksji studentów wynikało, że czują się zagubieni i obawiają się własnej przyszłości. Zagubienie to – jak mogę wnioskować z odpowiedzi – wynika z wielości informacji, z nienadążania za szybkim postępem cywilizacyjnym oraz ze zmian we wzorcach zachowania. O tym, między innymi, mówi absolwentka UW:

„[...] zmiany, które zachodzą w naszych czasach, sprawiają, że ludzie nie potrafią odnaleźć się w rzeczywistości. Tym, którzy się urodzili bądź wychowują się w naszych czasach, będzie łatwiej zaakceptować pluralizm we wszystkim i dostosować się do wymogów nowej rzeczywistości, gdyż innej nie zaznali. Natomiast mnie wychowywano w oparciu o ideały, które teraz straciły swoją aktualność. Muszę wszystkiego uczyć się od nowa. Mam uczucie, że nie nadążam nawet za rozwojem technicznym, gdy widzę, że często nastolatek jest lepszy ode mnie w obsłudze komputera czy w posługiwaniu się innymi „wynalazkami” typu: telefony komórkowe, odtwarzacze mp3 itp.” [Absolwentka UW, pedagogika, 25 lat]. Warto zwrócić uwagę na problem zagubienia się człowieka jako konsekwencję specyfiki szybko zmieniającej się rzeczywistości. Współczesność – zdaniem Z. Melosika – ma sfragmentaryzowany charakter. „Rzeczywistość staje się intertekstualna – wszystko splątuje się ze wszystkim, wszystko się zamienia w swoje zaprzeczenie”⁸. Sądzę, że zmienność rzeczywistości jest jednym z największych źródeł poczucia zagubienia się u młodych ludzi.

W wypowiedziach respondentów, oprócz wyżej wspomnianego „zagubienia”, przewija się jeszcze jeden istotny problem. Niektórzy z nich zwrócili uwagę na osłabienie więzi międzyludzkich wynikające z niezrozumienia oraz z dążenia ludzi wyłącznie do zaspokajania własnych potrzeb; myśląc o ciągłym zarabianiu, nie mają czasu, by po-

⁶ Z. Bauman, *Wieczność w opałach, czyli o wyzwaniach pedagogicznych płynnej ponowoczesności. Etyka ponowoczesna*, Warszawa 1996, s. 31.

⁷ Idem, *Wieloznaczność nowoczesna nowoczesność wieloznaczna*, Warszawa 1995, s. 314.

⁸ Z. Melosik, *Postmodernistyczny świat konsumpcji. Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń 1995.

święcać go bliskim: „[...] myślę, że w naszych czasach – uważa studentka pedagogiki – ludzie tracą poczucie do innych, rywalizują ze sobą, każdy chce się wyróżnić i mieć jak najwięcej. Szybkie postępy cywilizacyjne przyczyniły się do tego, że ludzie czasami nie nadążają za nimi. Za wszelką cenę chcą mieć aktualną wiedzę i poglądy, dlatego po drodze gubią swoje wartości, zaniedbują zwykłe relacje, kontakty ze znajomymi, rodziną – na nic nie mają czasu” [studentka UW, pedagogika, 4. r., 23 lata].

Problem narastającego dystansu między ludźmi, na który zwróciła uwagę respondentka, ma dość obszerne odzwierciedlenie w literaturze. Między innymi opisuje go Karen Horney. Zdaniem autorki, to właśnie kultura współczesna powoduje, iż jednostka ciągle znajduje się w sytuacji konfliktowej, co często skutkuje wrogością do innych. Na przykład: ideały chrześcijaństwa głoszą, że człowiek powinien być pokorny i ustępliwy, natomiast zafascynowanie sukcesem charakterystyczne dla naszych czasów powoduje, iż ludzie dążąc do pewnych osiągnięć są zmuszeni do rywalizacji⁹.

Innym problemem naszych czasów, zdaniem studentów, jest zatracenie korzeni kulturowych. Kosmopolityzm, oprócz otwarcia na inne kultury, może – jak zauważył student politologii – również przyczynić się do osłabienia więzi międzyludzkich, gdyż „(...) ludzie bez zastanawiania się wyjeżdżają, najczęściej by zarabiać, zaniedbując kontakty z bliskimi” [student UW, politologia, 3. r., 23 lata]. Otóż w tej wypowiedzi jak i w innych, bezpośrednią przyczyną powierzchowności kontaktów jest dążenie ludzi do wzbogacania się. Niektórzy nawet skłonni są twierdzić, że pieniądze obecnie zyskały wartość naczelną. Sądzę, że wynika to z konsumpcyjnego charakteru współczesnej kultury. Źródła cywilizacji konsumpcyjnej – zdaniem Z. Skornego – tkwią w koncepcjach hedonizmu i utylitaryzmu, zgodnie z którymi celem człowieka i warunkiem szczęścia jest „[...] posiadanie licznych dóbr materialnych, doznawanie przyjemności, przy równoczesnym braku przykrości i cierpień”¹⁰.

Negatywnym skutkiem owej cywilizacji między innymi jest to, że występuje pewna sprzeczność pomiędzy potrzebami ludzi a możliwościami ich zaspokajania. Potrzeby te zazwyczaj są rozbudowywane za pomocą reklamy, nawoływania do konsumpcji. Powoduje to, iż współczesny człowiek ma coraz więcej pragnień, których często nie jest w stanie zaspokoić ze względu na ograniczenia finansowe¹¹. Do manipulacji ludźmi w świecie konsumpcji w dużej mierze przyczyniają się mass media – jest to kolejny problem współczesności sygnalizowany przez respondentów. Obecnie – zdaniem respondenta – mass media kreują wizerunek współczesnego człowieka. Ludzie, którzy nie potrafią mu sprostać, czują się sfrustrowani [student UW, etnologia, 1. r., 24 lata]. Warto zaznaczyć, iż ci, którzy poddadzą się owej manipulacji, mają o tyle utrudnione życie, gdyż – jak słusznie zauważa Dzikomska-Kucharz – „[...] nic nie jest pewne ani

⁹ K. Horney, *Neurotyczna osobowość naszych czasów*, Poznań 1997, s. 227.

¹⁰ Z. Skorny, *Cywilizacja konsumpcyjna*, „Problemy” 1991, nr 4.

¹¹ K. Horney, *Neurotyczna osobowość*, op.cit., s. 228.

utrwalone, a cokolwiek jest nowe, staje się po chwili przestarzałe¹² – dlatego coraz trudniej sprostać wymogom świata konsumpcji.

Inaczej rzeczywistość interpretuje najmłodszy z respondentów. Otóż, gdy większość mówi o nadmiernej indywidualizacji i rozluźnieniu więzi międzyludzkich, to student ten uważa, iż „współczesność charakteryzuje upodobnianie się ludzi do siebie oraz ich dążenie do zjednoczenia się” [student UW, fizyka, 1. r., 19 lat]. Kultura naszej epoki jest na tyle zróżnicowana, że trudno się dziwić tak odmiennym zdaniom. Z jednej strony bowiem możemy zaobserwować indywidualizację spowodowaną zróżnicowaniem społecznym, ekonomicznym, a także brakiem uniwersalnych wzorców; z drugiej jednak: otwarcie granic, czy też zjednoczenie w przypadku Europy, a także upowszechnianie się Internetu powodują, że młodsze pokolenia nie różnią się już tak bardzo od siebie (słuchają podobnej muzyki, ubierają się podobnie, prawie wszyscy spędzają wolny czas przy komputerze itd.). O tym między innymi pisze Melosik. Autor rozpatruje młodego człowieka w kategorii „globalnego nastolatka”, którego cechuje pragmatyzm, łatwość komunikacji, tolerancja dla różnicy i odmienności oraz szersze, lecz płytsze poczucie „MY”. Tożsamość globalnego nastolatka jest w większym stopniu kształtowana przez kulturę popularną oraz konsumpcję, a nie przez wartości narodowe czy państwowe, jak to było w przypadku starszego pokolenia¹³. Być może dlatego ludzie starsi, a nawet młodzież, która się wychowywała w oparciu o inne wzorce – często nie aprobują obecnej kultury. Respondenci w swoich wypowiedziach zaznaczali, że mają problemy z dostosowaniem się do zjawiska relatywizacji wartości, mają również niepewność co do swojej przyszłości zawodowej. Zdaniem niektórych z nich – wcześniej o tyle było łatwo, że wszystko było narzucone – natomiast teraz młodzież powinna nauczyć się wybierać.

Lista trudności naszej epoki „sporządzona” przez respondentów okazała się dość obszerna. Studenci zaliczali do nich zarówno globalne problemy – wojny, terroryzm, jak i problemy dotyczące zwykłych relacji międzyludzkich – osłabienie więzi, brak zrozumienia, rozpad rodziny; czy też problemy tożsamości – zatracenie korzeni narodowych, zagubienie się w „wielowymiarowym” świecie, poszukiwanie swego miejsca w społeczeństwie. Sadzę, że owe trudności w funkcjonowaniu człowieka wprost przyczyniają się do tego, iż pojawiają się nowe źródła samotności – specyficzne dla czasów szybkich przemian. Przyjrzyjmy się zatem, w dalszej części artykułu, o jakich źródłach „współczesnej samotności” mówią respondenci.

Niektóre ze źródeł samotności wymieniane przez respondentów pokrywają się z problemami współczesności i zostały omówione przy charakterystyce naszych czasów w poprzedniej części artykułu. Jest to, między innymi, dążenie ludzi do wzbogacania

¹² A. Dzikomska-Kucharz, *Preferowane wartości we współczesnej rodzinie w opinii młodzieży*, „Wszystko dla szkoły” 2000, nr 10.

¹³ Z. Melosik, *Kultura Insant – Paradoksy Pop-Tożsamości*, „Teraźniejszość Człowiek Edukacja” 2000, numer specjalny.

się czy też wysuwanie się na plan pierwszy kariery. Przepisywanie tak dużej wartości karierze i pieniądзом, jak już wspomniałam, wiąże się z konsumpcyjnym charakterem obecnej rzeczywistości (mamy coraz więcej potrzeb), a także, jak sądzę, mamy do czynienia ze stałą niepewnością (boimy się stracić pracę, gdyż zatrudnienie niczego nie gwarantuje, zawsze mogą zatrudnić kogoś bardziej kompetentnego).

Innym problemem, również zasygnalizowanym wcześniej, jest osłabienie się więzi międzyludzkich, powierzchowność kontaktów. To, że obecnie ludzie rzadko spotykają się, rozmawiają ze sobą – uważa student etnologii – wynika z rozwoju telekomunikacji i Internetu, a także ze stałego przemieszczania się ludzi. Paradoksalne może wydawać się to, że niektórzy ze studentów uważają, iż samotność może być następstwem upowszechnienia się komputerów i rozwoju telekomunikacji. Wydawałoby się, że rozwój techniczny ułatwia kontakty międzyludzkie, jednak z refleksji studentów wynika, że nierzadko bywa odwrotnie: „Młodzież zbyt dużo czasu spędza przy komputerze – zanurzając się w wirtualny świat nie potrzebuje spotkań z przyjaciółmi” [studentka Akademii Rolniczej, ochrona środowiska, 3. r., 25 lat]. Sądzę, iż komórki i Internet mogą przyczynić się nie tyle do zatracenia kontaktów ze znajomymi, ile do ich powierzchowności. O tym wspomina dwudziestotrzyletnia respondentka – często zamiast tego, by spotkać się z przyjaciółmi, ograniczamy się napisaniem „e-maila” czy „ sms-a” [studentka UW, pedagogika, 5. r., 23 lata].

Przejdźmy teraz do innego źródła samotności, pojawiającego się w wypowiedziach respondentów, jakim jest zbyt szybkie usamodzielnianie się młodzieży. „Świat współczesnej kultury – pisze A. Nalaskowski – nie oferuje młodości niczego innego jak dorosłość. Jest bowiem rozumiany liniowo – trzeba posuwać się dalej i dalej”¹⁴. Uważam, że to jest dość specyficzne dla naszych czasów. Obecnie rodzice często nie są w stanie opłacić kosztów związanych ze studiami, dlatego młodzi ludzie podejmują pracę już w trakcie nauki. Poza tym rodzice, pochłonięci zarabianiem, za mało czasu poświęcają swoim dzieciom, co powoduje, że przez większą część dnia nastoletnia młodzież jest „skazana” na samą siebie. Nikt nie kontroluje tego, co oglądają, z kim się kontaktują, w co się bawią przy komputerze. Gdy dodamy do tego, iż coraz mniej młodzieży uczęszcza do wszelkiego rodzaju kół zainteresowań czy placówek kulturowych, to nie dziwi to, że młodzi ludzie stosunkowo wcześniej wkraczają w świat dorosłych, ze wszystkimi jego problemami i większą odpowiedzialnością za swoje postępowanie.

Zdaniem innych respondentów, poczucie samotności może być konsekwencją braku zrozumienia wśród ludzi.

Poruszając ten problem, osoby badane zwróciły uwagę na jeden – jak myślę często spotykany obecnie wymiar samotności – samotność w tłumie. To, że jednostka czuje się samotna wśród ludzi, wynika zdaniem studentów z odmienności poglądów, z niezrozumienia (często przez najbliższe osoby), ze stałego napięcia charakterystycznego

¹⁴ A. Nalaskowski, *Czy pedagogika ułatwia zrozumienie młodzieży?*, „Teraźniejszość Człowiek Edukacja” 2000, numer specjalny.

dla naszych czasów, nasilającego się egoizmu czy też rywalizacji. „Obecnie – zdaniem studenta – stajemy się coraz bardziej samotni w sposobie postrzegania świata. Często nie mogę zrozumieć swoich rówieśników. Dzieje się tak, ponieważ każdy chce być oryginalny, dlatego przyjmuje bardzo radykalne poglądy, tylko po to, by się wyróżnić” [student UW, matematyka, 5. r., 24 lata]. Respondenci odczuwają niezrozumienie zarówno ze strony rówieśników, jak i ze strony rodziców. Sądzę, iż może być to następstwem nie tyle konfliktu międzypokoleniowego, ile – jak to określił J. Jastrzębski – „[...] pewnego rozmijania się, braku komunikacji, poczucia wspólnoty, więzi w relacjach rodziców z dziećmi. Starsza generacja odpowiedzialna za transmisję kultury – twierdzi wspomniany autor – nie spełnia obecnie roli przewodnika, co przyczynia się do zdeorientowania młodzieży”¹⁵.

Z tym wiąże się kolejny problem, mianowicie: zdaniem niektórych osób badanych, samotność w naszych czasach może być następstwem zmiany wartości oraz wzorców zachowania. Chciałabym poświęcić szczególną uwagę temu zagadnieniu. Otóż część respondentów w swoich refleksjach bardzo radykalnie wypowiada się o zatraceniu uniwersalnych wartości. Jak mogę wnioskować, widzą wyraźny związek tego zjawiska z zagubieniem się młodych ludzi. Mówią o zatraceniu patriotyzmu, osłabieniu więzi rodzinnych. Przejrzyjmy się, co o relatywizacji wartości sądzi student psychologii: „[...] ci, którzy wychowywali się według starych norm, na pewno mogą się poczuć samotnie – nie będą mieli w co wierzyć...nie będą wiedzieć, czego oczekiwać od innych. Nadal mocno popierając wartości, można stać się czarną owcą w towarzystwie młodych ludzi i to może powodować niezrozumienie, wyśmiewanie. Obecnie dużo rzeczy zrobiło się niemodnymi – wczesne zakładanie rodziny, przywiązanie do ojczyzny, religia w tradycyjnym rozumieniu. Wydaje mi się, że wartościami naczelnymi dla większości nastolatków są pieniądze, konsumpcja – w tym momencie ani ja nie rozumiem ich, ani oni mnie” [student UW, psychologia 5. r., 25 lat].

Sądzę, że młodym ludziom myślącym w ten sposób ciężko jest funkcjonować w świecie zrelatywizowanych wartości. Wydaje się, że czują się wręcz zagubieni, gdy widzą, że zmienia się to, co przez wiele lat uważali za słuszne. Przyjrzyjmy się teraz odpowiedzi najmłodszego z badanych, która w pewnym stopniu jest zaprzeczeniem poprzedniej: „[...] obecnie uniwersalne wartości nie są tak do końca zatracone. Istnieje życie rodzinne, poczucie patriotyzmu – wszystko zależy od wychowania” [student UW, fizyka, 1. r., 19 lat].

Ta krótka wypowiedź zawiera bardzo istotny przekaz. Otóż respondent zaznaczył, że to, jakie wartości uznajemy, zależy od wychowania. Ten pogląd mogłaby również potwierdzić refleksja kolejnego respondenta: „Ludzie potrzebują mieć wspólny cel, ideał – to jednoczy. Mówiąc o sobie, moją zasadą jest brak zasad. Jestem z rodziny niewierzącej. Pojęcie Ojczyzna dla mnie również nie istnieje. Czuję się samotnie, gdyż

¹⁵ J. Jastrzębski, *Teraźniejszość starszego pokolenia jako problem młodzieży*, „Teraźniejszość Człowiek Edukacja” 2000, numer specjalny.

nie mam ideałów, które mogłyby się przyczynić do poczucia więzi z innymi” [studentka AR, ochrona środowiska, 3. r., 25 lat].

Jak widzimy, studentka nie obwinia współczesnych czasów za to, że nie uznaje pewnych wartości, lecz zaznacza, że pochodzi z rodziny, która ją w ten sposób wychowała. Trudno nie zgodzić się z tym, że dużo zależy od wychowania, lecz co mają robić osoby jeszcze niedawno wychowywane według norm, które obecnie może i nie do końca tracą swoje znaczenie, ale nie są już niepodważalne? Sądzę – i tak uważają niektórzy z respondentów – że w naszych czasach ludzie czują się niepewnie, gdyż nikt nie podpowie im, jakiego zachowania od nich się oczekuje, a nieprzygotowanie do życia w świecie, w którym „wszystko zdaje się być wszystkim i nie ma jednoznacznych kryteriów, aby cokolwiek od czegokolwiek odróżnić”¹⁶ – wpędza ich w stan swoistej izolacji czyli samotności. Nic więc dziwnego, że społeczeństwo, które przyzwyczyło się do stabilności poprzedniego ustroju i przyjęło propagowane w nim wartości – teraz nie może odnaleźć sposobu na życie. Współczesna samotność jest więc manifestacją zagubienia się człowieka, który powinien umieć z dystansem spojrzeć w przeszłość, dopiero wtedy krytycznie ustosunkować się do rzeczywistości i spróbować w niej się odnaleźć. W naszych czasach coraz częściej słyszymy, że młodzież nie ma ideałów czy też wzorców zachowania. Można z tym się nie zgodzić; obecnie – jak to słusznie zauważył Z. Bauman – ma miejsce nie tyle brak wzorców, ile ich nadmiar¹⁷. Nie możemy także mówić o zatraceniu uniwersalnych wartości, gdyż one również istnieją, choć nie są jedyne. Przestrzeganie „odwiecznych norm” staje się alternatywą, a nie podstawą w świecie aprobaty różności i relatywizacji. Kultura naszych czasów nic nie narzuca – „wszystko jest dla ludzi”, wszystko jest dobre, wszystko jest... względne. Tylko od nas zależy, w co chcemy wierzyć, czym się zajmować i co dla nas jest moralne. Człowiek może czuć się zagrożony – odzyskał wolność, ale stracił pewien komfort, który niósł ze sobą poprzedni system zwalniając go od decyzji wyboru. I to właśnie podkreślają respondenci mówiąc, że samotność młodego człowieka polega na tym, iż nie zawsze potrafi dokonywać właściwych wyborów.

Podsumowując, chciałabym zwrócić uwagę na ciekawą konkluzję płynącą z zaprezentowanych badań. Otóż, gdy przyjrzymy się charakterystyce naszych czasów i określeniu przez respondentów aspektów współczesnej samotności, możemy zauważyć, że wartości cywilizacyjne, takie jak: postęp techniczny, rozwój telekomunikacji, otwarcie się granic z łatwością mogą stać się nowymi źródłami samotności; a postmodernistyczne hasło „wolność” często ulega zniekształceniu i prowadzi do osłabienia więzi międzyludzkich, które skutkuje poczuciem zagubienia się jednostki oraz odrzucenia przez innych.

¹⁶ Z. Melosik, *Nauki społeczne u schyłku nowoczesności* [w:] Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura tożsamości i edukacja – migotanie znaczeń*, Kraków 1998, s. 50.

¹⁷ Z. Bauman [w:] J. Nalewako, *To, co najważniejsze, nie zostało jeszcze powiedziane*, „Przegląd Powszechny” 1999, nr 1.

3. Próba uogólnienia

Istnieniem problemu samotności trudno zadziwić czytelników, gdyż mówi się o tym zbyt dużo. Niemniej często nie możemy zapobiec temu zjawisku nawet wśród najbliższych, ponieważ nasza wiedza o samotności wciąż nie jest pełna. Być może dzieje się tak dlatego, że wraz z rozwojem cywilizacyjnym, czy też społeczno-kulturowym, zjawisko samotności wzbogaca się o nowe źródła, aspekty – zmienia swój charakter. Jak wynika z badań, takimi źródłami samotności, specyficznymi dla współczesnej kultury są: powierzchowność kontaktów spowodowana komputeryzacją, manipulacja przez mass media, brak gwarancji znalezienia pracy po studiach, konflikty pokoleń, zbyt wczesne wkraczanie w życie dorosłych, relatywizacja uniwersalnych wartości, rywalizacja, odmienność poglądów, zatracanie korzeni kulturowych. Problemy te w szczególności dotyczą ludzi młodych, gdyż to im przyszło wybierać swoją drogę życiową właśnie w czasach szybkich zmian, relatywizacji wartości oraz niezliczonej ilości ofert. Nie twierdzę, że poczucie samotności upowszechniło się obecnie wśród młodzieży. Zgodzę się tutaj ze stanowiskiem K. Białobrzeckiej. Otóż zdaniem tej autorki, młode pokolenie coraz bardziej dychotomizuje się. Faktycznie, pojawiają się młodzi ludzie biznesu, którzy są „[...] prężni, dynamiczni, działają z rozmachem. Wybrali walkę o pieniądź, traktują życie jako wyzwanie i przygodę, które stwarza wiele możliwości”. Jednak nie można zapomnieć o drugiej grupie, która wydaje się nie mniej liczna – to młodzież zagubiona, obawiająca się o przyszłość, która odsuwa wejście w dorosłe życie¹⁸.

Badania potwierdziły, że samotność młodzieży jest – jak to określa Z. Dołęga – subiektywnym doświadczeniem, a nie synonimem obiektywnej izolacji¹⁹ – czyli możemy zinterpretować owo zjawisko jako samotność wśród ludzi. Młodzi ludzie, mimo iż mają rodzinę i przyjaciół, często spotykają się z niezrozumieniem wśród osób najbliższych, dlatego muszą sami próbować sprostać wymogom współczesności. A od tego, czy będą mogli podejmować szybkie decyzje, czy nie poddadzą się manipulacji, czy nie zrezygnują z wartości „duchowych” na rzecz konsumpcji – zależy to, na ile potrafią odnaleźć się i zrozumieć współczesny świat.

¹⁸ K. Białobrzecka, *Co wybierają młodzi ludzie*, „Społeczeństwo Otwarte” 1991, nr 11.

¹⁹ Z. Dołęga, *Rozumienie samotności przez dzieci i młodzież*, „Psychologia Wychowawcza” 1997, nr 5.

LITERATURA:

- Bauman Z., *Wieczność w opałach, czyli o wyzwaniach pedagogicznych płynnej ponowoczesności. Etyka ponowoczesna*, Warszawa 1996.
- Bauman Z., *Wieloznaczność nowoczesna, nowoczesność wieloznaczna*, Warszawa 1995.
- Białobrzecka K., *Co wybierają młodzi ludzie*, „Społeczeństwo Otwarte” 1991, nr 11.
- Chołyst B., *Na granicy życia i śmierci*, Warszawa 1987.
- Dołęga Z., *Rozumienie samotności przez dzieci i młodzież*, „Psychologia Wychowawcza” 1997, nr 5.
- Dzikomska-Kucharz A., *Preferowane wartości we współczesnej rodzinie w opinii młodzieży*, „Wszystko dla szkoły” 2000, nr 10.
- Gajda J., *Samotność i kultura*, Warszawa 1987.
- Górecki M., *Człowiek w kryzysie*, „Pedagogika Społeczna” 2001, nr 1.
- Horney K., *Neurotyczna osobowość naszych czasów*, Poznań 1997.
- Jastrzębski J., *Teraźniejszość starszego pokolenia jako problem młodzieży*, „Teraźniejszość Człowiek Edukacja” 2000, numer specjalny.
- Melosik Z., *Kultura Insant – Paradoksy Pop-Tożsamości*, „Teraźniejszość Człowiek Edukacja” 2000, numer specjalny.
- Melosik Z., *Postmodernistyczny świat konsumpcji. Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń 1995.
- Melosik Z., Szkudlarek T., *Kultura tożsamość i edukacja – migotanie znaczeń*, Kraków 1998.
- Nalaskowski A., *Czy pedagogika ułatwia zrozumienie młodzieży?*, „Teraźniejszość Człowiek Edukacja” 2000, numer specjalny.
- Nalewajko J., *To, co najważniejsze, nie zostało jeszcze powiedziane*, „Przegląd Powszechny” 1999, nr 1.
- Skorny Z., *Cywilizacja konsumpcyjna*, „Problemy” 1991, nr 4.
- Tarnogórski C., *Wobec samotności i osamotnienia. Samotność i osamotnienie*, M. Szczykowska (red.), Warszawa 1988.

Agata Skulmowska

POZIOMY KULTURY UBÓSTWA WŚRÓD MIESZKAŃCÓW TORUŃSKIEGO DOMU DLA OSÓB BEZDOMNYCH I NAJUBOŻSZYCH STOWARZYSZENIA MONAR-MARKOT

1. Wprowadzenie

Cały czas aktualne jest pytanie, czy w Polsce można mówić o kulturze ubóstwa. Wielu badaczy twierdzi, że to zjawisko istnieje i pogłębia się¹. Dotychczasowe analizy dotyczyły jednak głównie społeczności wiejskich², szczególnie popegeerowskich³ i coraz bardziej podupadających miast przemysłowych⁴. Kontrowersyjne wydaje się poszukiwanie przejawów kultury ubóstwa w zorganizowanych ośrodkach pomocy najuboższym. Szczególnie instytucje totalne, takie jak całodobowe schroniska, powinny raczej walczyć z syndromem nędzy, niż pozwalać mu się rozwijać. Trudno również uwierzyć, że w zorganizowanym świecie takich placówek jest miejsce dla kultury ubóstwa. Analiza materiału uzyskanego za pomocą obserwacji uczestniczącej, prowadzonej na terenie toruńskiego Domu dla Osób Bezdomnych i Najuboższych Stowarzyszenia Monar-Markot, wykazała, że ludzie mieszkający w tym ośrodku charakteryzują się

¹ A. Karwacki, *Reprodukcja „kultury ubóstwa” społeczności popegeerowskich – charakter procesów*, Instytut Socjologii UMK, Toruń 2003 (maszynopis); A. Karwacki, D. Antonowicz, *Underclass i kultura biedy w środowiskach popegeerowskich w kontekście sporów teoretycznych i interpretacyjnych*, „Studia Socjologiczne” 2003, nr 3 (170); K. Osińska, A. Śliwińska, *Społeczności permanentnego ubóstwa: tożsamość kulturowa oraz percepcja kultury polskiej i stratyfikacji społecznej* [w:] *Kultura dominująca jako kultura obca. Mniejszości kulturowe a grupa dominująca w Polsce*, J. Mucha (red.), Warszawa 1999; *Zrozumieć biednego. O dawnej i nowej biedzie w Polsce*, E. Tarkowska (red.), Warszawa 2000.

² *Zrozumieć biednego...* op.cit.

³ A. Karwacki, op.cit.; A. Karwacki, D. Antonowicz, op.cit.

⁴ *W kręgu ubóstwa. Próby analizy psychospołecznych aspektów zjawiska*, K. Wódcz (red.), Katowice 1993.

alternatywnymi sposobami zachowania i myślenia, nieakceptowanymi przez resztę społeczeństwa.

Nie można jednak mówić o zupełnie odmiennym systemie kulturowym. Normy i wartości tych osób nie są zupełnie różne od ogólnie przyjętych. Nie sposób również zbadać ciągłości pokoleniowej ich zwyczajów. Ośrodki dla bezdomnych istnieją relatywnie krótko. Nie ma jeszcze mowy o międzypokoleniowym dziedziczeniu takiego stylu życia (choć znane są przypadki zawierania małżeństw i wychowywania dzieci w placówkach monarowskich – przeznaczonych dla narkomanów). Badanie toruńskie wyraźnie wskazuje na istnienie pewnych syndromów kultury ubóstwa.

Artykuł ten stanowi podsumowanie badań w ośrodku dla bezdomnych. Na podstawie teorii Oscara Lewisa⁵ zostaną wyodrębnione i opisane cztery poziomy występowania kultury nędzy. Ujawnienie się niektórych cech stanowi wyraźny sygnał tworzenia się alternatywnych norm i wartości spajających nową grupę społeczną.

2. Kultura ubóstwa – operacjonalizacja kategorii

Kulturę grupy możemy rozumieć jako „[...] zestaw akceptowanych w niej, choć nie zawsze w pełni realizowanych i nie zawsze wyraźnie problematyzowanych przez działające podmioty, ogólnych wzorów zachowań, praktyk i ich wytworów oraz jako grupowy system aksjologiczny, a więc system przyjmowanych (faktycznie respektowanych, a czasem tylko uznawanych) wartości i norm. Do kultury należą też rozpowszechnione w zbiorowości postawy oparte na wartościach i normach”⁶.

W ten sposób możemy interpretować kulturę grupy jako całości. Sytuacja ulegnie zmianie, gdy założymy, że dana grupa nie jest w pełni homogeniczna. Różnice pomiędzy jej członkami mogą mieć różny charakter. Interesujące wydaje się spojrzenie na dane społeczeństwo przez pryzmat możliwości zaspokajania potrzeb jego członków. Podstawą artykułu będą zachowania ludzi ubogich, należących do najniższych klas społeczeństwa, czyli w praktyce tych, którzy nie są w stanie samodzielnie zaspokoić potrzeb swoich i rodziny.

Zdaniem wielu badaczy, szczególnie Oscara Lewisa⁷, długotrwałe ubóstwo ma podbudowę kulturową. Kulturę ubóstwa definiował jako „właściwe, przypisane sposoby postępowania i wyróżniające społeczne i psychiczne skutki”⁸.

Bardzo ważną cechą kultury ubóstwa jest jej dziedziczenie. Popadnięcie w biedę można interpretować jako porażkę. Jednostka musi ją w sobie zracjonalizować i na-

⁵ O. Lewis, *Nagie życie*, Warszawa 1976, t. 1, s. 48–62.

⁶ J. Mucha, *Badania stosunków kulturowych z perspektywy mniejszości [w:] Kultura dominująca jako kultura obca. Mniejszości kulturowe a grupa dominująca w Polsce*, J. Mucha (red.), Warszawa 1999, s. 15.

⁷ O. Lewis, *Five families. Mexican Case Studies in the Culture of Poverty*, New York 1959; idem, *Nagie życie*, op.cit.

⁸ A. Karwacki, op.cit.; O. Lewis, *Nagie życie*, op.cit.

uczyć się z nią żyć⁹. Następuje zmiana sposobów zachowania i myślenia w środowiskach biedy. Wzory te są silnie internalizowane i przekazywane kolejnym pokoleniom. Początkowo nowe sposoby zachowania są tylko „rozwiązaniem na chwilę”, na czas, kiedy sytuacja jednostki nie ulegnie poprawie¹⁰. Dana osoba wie, że postępuje wbrew ogólnie przyjętym normom (nie pracuje, pożyczka pieniędzy, choć nie może ich oddać, nie płaci rachunków). Z czasem nowe zachowania stają się rutyną. Jednostka już się nie zastanawia nad ich aspektem moralnym. Tu można mówić o internalizacji nowych wzorów. Ostatecznie te alternatywne sposoby zachowania i myślenia są tak silnie przyswajane, że osoba dostrzega w nich swój własny (nowy i nieuświadomiony) system moralny („Jeśli inni kradną, to czemu ja mam postępować inaczej, przecież jestem biedny”). W końcu nowe wzory kulturowe zaczynają być wartościowane dodatnio (idealizacja ubóstwa i własnej porażki). Trzeba pamiętać, że kultura ubóstwa to nie tylko zachowania postrzegane jako niewłaściwe, ale również zatrzymanie się na pewnym poziomie rozwoju społecznego¹¹. Wówczas kultura nędzy jest traktowana przez jej uczestników jako bastion tradycji¹².

Dzieci są szczególnie podatne na wchłanianie nowego systemu wartości. System kulturowy wyniesiony z domu jest jeszcze silniej utrwalany w okresie szkolnym. Dzieci z biednych rodzin zwykle gorzej radzą sobie z nauką i przystosowaniem się do dominujących norm kulturowych. Ponoszą porażkę, która jeszcze głębiej utrwała w nich przekonanie co do słuszności norm wyniesionych z kultury ubóstwa¹³.

Sytuacja ta pogłębia się z pokolenia na pokolenie. Coraz trudniej jest wrócić ludziom z kultury ubóstwa na łono kultury dominującej. Ich wzory coraz bardziej się różnicują¹⁴.

Kultura ubóstwa mogła zaistnieć w Polsce dopiero po transformacji ustrojowej. Lewis wymienił warunki konieczne do pojawienia się tego zjawiska. Pisał o istnieniu gospodarki towarowo-pieniężnej, pracy zarobkowej i produkcji dla zysku. Musi występować stale wysoka liczba bezrobotnych i niestabilność zatrudnienia, szczególnie ludzi słabo wykształconych, oraz małe zarobki. Autor podkreśla również nieumiejętność tworzenia organizacji socjalnych, politycznych i gospodarczych wśród najbied-

⁹ E. Goffman, *On cooling the mark out. Some aspects of adaptation to failure*, 1952, www.tau.ac.il/~algazi/mat/Goffman-Cooling.htm (29.05.2004).

¹⁰ Zróżnicowanie biedy w zależności od czasu jej trwania opisała Jolanta Grotowska-Leder (J. Grotowska-Leder, *Długość trwania w biedzie a procesy marginalizacji. Badania Łódzkie*, „Polityka Społeczna” 1999, XXVI, nr 11/12, s. 10–15) i Elżbieta Tarkowska (*Zrozumieć biednego...*, op.cit.).

¹¹ R. Dahrendorf, *Nowoczesny konflikt społeczny. Esej o polityce wolności*, Warszawa 1993; G. Myrdal, *Challenge to Affluence*, New York 1963.

¹² K. Osińska, A. Śliwińska, op.cit.

¹³ O. Lewis, *Five families*, op.cit.; Ch. Murray, *Bez korzeni*, Poznań (1984) 1994.

¹⁴ A. Kłoskowska, *Teoria socjologiczna Pierre'a Bourdieu. Wstęp do wydania polskiego* [w:] P. Bourdieu, J. C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 1990; R. Dahrendorf, op.cit.; E. Goffman, op.cit.

niejszych¹⁵. Podobna teza pojawia się u Ralfa Dahrendorfa¹⁶. Według niego ubodzy ludzie nie mają szans na polepszenie swojej sytuacji właśnie ze względu na nieumiejętność korzystania z praw gwarantowanych przez demokrację. Uważa on, że biedni i trwale bezrobotni nie są w stanie brać udziału w konflikcie społecznym, ponieważ popadli w stan apatii¹⁷. Kolejnym warunkiem występowania kultury ubóstwa jest bilateralny system pokrewieństwa. Ostatni czynnik to istnienie w klasie panującej wartości kładących nacisk na pomnażanie majątku i awans społeczny. W takich warunkach zła sytuacja materialna jest uważana za wynik nieudolności i braku zaradności doświadczających jej ludzi¹⁸.

W kulturowym modelu ubóstwa system norm i wartości biednych społeczności jest odmienny od tego, który dominuje w społeczeństwie. Ów system norm i wartości będzie się objawiał w ujednoliconych zachowaniach danej grupy, będzie jej układem cech kulturowych¹⁹. Można założyć, że najbardziej czytelnymi objawami tego systemu będą wzory kulturowe. Ewa Nowicka definiuje je jako „mniej lub bardziej ustalone w zbiorowości sposoby zachowania lub myślenia”²⁰. Jeżeli przyjmiemy za Lewisem, że kultura ubóstwa jest subkulturą kultury dominującej, to można się spodziewać, że wśród wzorów funkcjonujących w całym społeczeństwie polskim kultura biedy wytworzy dodatkowe, czasem wykluczające się, wzorce.

Osobami najbardziej narażonymi na depryzację są samotne matki, bezrobotni, bezdomni, chorzy psychicznie, inwalidzi, uzależnieni od środków odurzających (szczególnie alkoholicy i narkomani) oraz byli więźniowie. Takich ludzi można odnaleźć w ośrodkach dla bezdomnych i najuboższych. Najbardziej znane w Polsce placówki to Schroniska im. Brata Alberta, Noclegownie Caritasu, hotele PCK i ośrodki Markotu. Opisane powyżej procesy są tam bardzo widoczne.

3. Życie w ośrodku

Należy się zastanowić, czy analiza wzorów zachowania i sposobów myślenia ludzi mieszkających w takich ośrodkach daje prawo uogólniania wniosków na wszystkich głęboko ubogich ludzi. Prace Oscara Lewisa²¹ czy Charlesa Murraya²² dotyczyły prze-

¹⁵ W państwach demokratycznych istnieje formalna możliwość tworzenia organizacji różnego typu. Można pomyśleć, że ta szansa powinna być szczególnie atrakcyjna dla ludzi biednych. Dawałyby im możliwość poprawienia swojej sytuacji przez oficjalne zasygnalizowanie problemu. Ubodzy jednak nie korzystają z takich rozwiązań. O. Lewis, *Nagie życie*, op.cit., s. 52.

¹⁶ R. Dahrendorf, op.cit., s. 248–257.

¹⁷ Ibidem, s. 252.

¹⁸ O. Lewis, *Nagie życie*, op.cit., s. 50.

¹⁹ E. Nowicka, *Świat człowieka – świat kultury*, Warszawa 2002.

²⁰ Ibidem, s. 77.

²¹ O. Lewis, *Five families*, op.cit.; idem, *Nagie życie*, op.cit.

²² Ch. Murray, op.cit.

cież kultury objawiającej się w jej „naturalnym środowisku”²³. Autorzy podkreślali istotność takich warunków, jak bliskość przestrzenna, obecność rodziny i izolacja od reszty społeczeństwa. Najważniejszą cechą, a właściwie przyczyną wytworzenia się kultury ubóstwa jest konieczność radzenia sobie w trudnych sytuacjach. Życie w ośrodku jest zupełnie inne. Mieszkańcy nie muszą się martwić o najbardziej prozaiczne sprawy. Mają zapewnione wyżywienie, dach nad głową, odzież i środki higieniczne. W zależności od placówki zaspokajają się również inne potrzeby. Pracownicy socjalni pomagają (często wręcz wyręczają mieszkańców) w załatwianiu wszelkich spraw urzędowych. Terapeuci mobilizują ludzi do zastanowienia się nad dotychczasowym życiem i rozwiązania problemów. Obsługa ośrodka zagospodarowuje również czas mieszkańców; wyznacza zadania, organizuje pracę na terenie ośrodka i poza nim oraz zapewnia rozrywki w wolnym czasie. Często zdarza się, że długotrwałe mieszkanie w takiej placówce czyni ludzi jeszcze bardziej bezradnymi²⁴.

Z obserwacji w Toruńskim Domu dla Osób Bezdomnych i Najuboższych wynika, że można mówić o kulturze ubóstwa wśród ludzi mieszkających w tym ośrodku. Choć warunki ich życia uległy zmianie, wzory kulturowe pozostały takie same. Normy, wartości i sposoby postępowania zakorzeniają się tak głęboko, że trudno je zmienić. Czasem wydaje się, że nabyty system wartości uniemożliwia powrót tych ludzi na łono społeczeństwa. Trudna sytuacja materialna zmusza jednostki do wypracowania alternatywnych sposobów przetrwania, nie zawsze zgodnych z ogólnie przyjętymi. Ten nowy sposób życia internalizowany jest tak silnie, że nawet gdy już nie ma potrzeby, ludzie dalej w nim trwają. Powstaje „zakłęty krąg”²⁵. Nowy system wzorów i wartości bardzo utrudnia egzystencję w normalnym świecie. Często jednostki nie potrafią się już przystosować i nie wykorzystują danej im szansy.

Oscar Lewis²⁶ wymienił cztery poziomy, na których możemy obserwować występowanie kultury ubóstwa – poziom ogólnospołeczny, społeczności lokalnej, rodziny i jednostki²⁷. Należy pamiętać, że pisał on o ludziach żyjących na własną rękę, niekorzystających z pomocy żadnych ośrodków. W artykule tym poddam analizie system kulturowy ludzi mieszkających w ośrodku toruńskiego Markotu²⁸.

²³ A. Karwacki, op.cit.; K. Osińska, A. Śliwińska, op.cit.; *Zrozumieć biednego...*, op.cit.; *W kręgu ubóstwa. Próby analizy...*, op.cit.

²⁴ Ch. Murray, op.cit.; A. Karwacki, D. Antonowicz, op.cit.

²⁵ G. Myrdal, op.cit.

²⁶ O. Lewis, *Nagie życie*, op.cit.; A. Karwacki, D. Antonowicz, op.cit.

²⁷ O. Lewis, *Nagie życie*, op.cit.

²⁸ Od grudnia 2003 autorka prowadzi jawną obserwację uczestniczącą na terenie ośrodka, pracując tam w charakterze wolontariusza.

4. Kultura ubóstwa – poziom ogólnospołeczny

Na tym poziomie Lewis zaobserwował brak czynnego uczestnictwa w życiu społecznym, szczególnie w dużych instytucjach. Jego zdaniem, przyczyną bierności społecznej są: brak pieniędzy, poczucie lęku i dyskryminacji, podejrzliwość i apatia. Członków kultury ubóstwa charakteryzuje stałe bezrobocie, ewentualnie praca dorywcza. Wiąże się to z niskimi zarobkami. Konieczne jest więc wypracowanie alternatywnych sposobów utrzymania. Ubodzy ludzie często zastawiają swoje rzeczy, pożyczają pieniądze, zadłużają się w sklepach (kupowanie „na kreskę”) i kupują rzeczy gorszej jakości (używaną odzież i jedzenie tuż przed upływem terminu ważności). Z polskich badań wynika, że istnieje więcej sposobów zdobywania środków na życie. Osoby biedne korzystają z pomocy opieki społecznej, Kościoła i darowizn²⁹. Ludzie ubodzy wyróżniają się również zdecydowaną krytyką zasadniczych instytucji społecznych, takich jak rząd, policja, sądy czy wojsko.

Mieszkańców toruńskiego Markotu można określić jako osoby bierno społecznie. Wiąże się to na pewno z faktem, iż od chwili przyjsia do ośrodka większość spraw formalnych jest załatwiana przez jego kierownictwo. Pozostałe są zwykle nadzorowane. Powstaje w ten sposób wrażenie uwolnienia mieszkańca od wszelkich trosk. Sprawy toczą się jakby same, a jeśli trzeba już w nich uczestniczyć, to wystarczy wykonywać polecenia. Nie ma również problemu z wyżywieniem czy mieszkaniem. Bezdomni nie płacą przecież rachunków, a posiłki są wydawane o określonej godzinie. Życie w ośrodku przypomina pod tym względem wczasy wypoczynkowe, gdzie wszystko jest zorganizowane. To zdecydowanie wada tego typu miejsc. Powoduje jeszcze większą bierność ich mieszkańców – cechę, za sprawą której znaleźli się tam i powinni ją zwalczyć.

Istnieją liczne sposoby aktywizacji podopiecznych. Włącza się ich w prowadzenie ośrodka. To do nich należy organizacja zaopatrzenia i prace na terenie domu. Wyznacza się osoby odpowiedzialne za przygotowywanie posiłków, sprzątanie oraz wykonywanie prac remontowych i naprawczych. Niestety nie da się w ten sposób zaangażować wszystkich. Za poszczególne obowiązki muszą odpowiadać konkretne osoby, inaczej następuje rozmycie odpowiedzialności. W Markocie jest więc kierowca, zaopatrzeniowiec, gospodyni domu³⁰, kierownik pracy³¹ i kucharz. Reszta mieszkańców jest codziennie przydzielana do innych zadań. Tak więc wszyscy w ośrodku mają wyznaczone jakieś zajęcie, jednak brak specjalizacji tylko podtrzymuje przyzwyczajenie do dorywczej pracy i ogranicza poczucie odpowiedzialności za jej wykonanie.

Rozmowy z bezdomnymi z Markotu potwierdzają wnioski Lewisa. Choć historie tych ludzi są często dramatyczne, wszystkie łączą brak poczucia odpowiedzialności za

²⁹ H. Palska, *Zależć od innych. Formy aktywności ekonomicznej ludzi ubogich*, „Polityka Społeczna” 1999, XXVI, nr 11/12, s. 6–9.

³⁰ Gospodyni domu jest osobą odpowiedzialną za wypełnianie obowiązków domowych. Rozdziela pracę pomiędzy mieszkańców i pilnuje jej wykonania.

³¹ Kierownik pracy jest odpowiedzialny za prace remontowo-burowlane na terenie ośrodka.

własne życie. Przyczyny znalezienia się w placówce dla bezdomnych leżą zwykle poza jednostką. Winni są inni ludzie, zmiana systemu gospodarczego w Polsce, brak pracy. Z opowiadań wynika, że rozwiązywanie poszczególnych problemów jest bardzo proste – wystarczy dać pracę i mieszkanie. Dawać ma państwo (skoro wcześniej zabrało), opieka społeczna lub bogaci. Dopytani, dlaczego sami nie próbują, mówią, że im się należy. Trzeba podkreślić, że większość mieszkańców rzeczywiście próbowała samodzielnie uporać się z trudną sytuacją. Jednak sytuacja na polskim rynku pracy jest szczególnie niekorzystna dla ludzi z niskim wykształceniem i bez kwalifikacji. Bezdomni z ośrodka mają w większości wykształcenie podstawowe lub zawodowe. Jeden pan powiedział mi, że kiedy chodzi i pyta o pracę, ma czasem ochotę wejść do jakiejś firmy i powiedzieć: „Dzień dobry, wiem, że nie macie dla mnie pracy, do widzenia” i wyjść. Długotrwałe i bezowocne poszukiwanie zajęcia może prowadzić do frustracji³². Problem osób z polskiej kultury ubóstwa polega między innymi na tym, że winą za swoją sytuację obarczają innych. Teraz, zamiast starać się samemu poprawić swój los, pielęgnowują w sobie poczucie krzywdy.

5. Kultura ubóstwa – społeczność lokalna

Na tym poziomie analizy można wyróżnić złe warunki mieszkaniowe – ciasnotę i brak urządzeń sanitarnych. Oprócz tego jednostki zamykają się w swoich kręgach rodzinnych oraz wykazują niechęć do sąsiadów i otoczenia.

Trudno mówić o społeczności lokalnej w przypadku ośrodka. Jego mieszkańcy pochodzą z różnych stron województwa kujawsko-pomorskiego. Osoby z Torunia czasem utrzymują kontakty z rodziną. Zwykle jednak są to ludzie samotni, których życie ogranicza się do ośrodka.

Podopieczni trafiają do placówki z różnych względów. Zdarza się, że nie mają środków na dalsze opłacanie mieszkania i są z niego eksmitowani. Na wniosek instytucji opieki społecznej trafiają do ośrodka dla bezdomnych. Czasem miejsce, w którym mieszkali do tej pory, już się do tego nie nadaje. Ostatnio przyjęto całą rodzinę z osiedla Pod Dębową Górą, ponieważ w ich pokoju zawalił się sufit. Mieszkali w Markocie przez cały okres remontu mieszkania. Często bywa, że osoby przybywają do placówki z innego miejsca tego typu. Istnieją przepisy, które ustalają jak długo powinien trwać pobyt w ośrodku dla bezdomnych. Wynosi on zwykle pół roku, ale może być przedłużony. Po tym czasie podopieczny powinien się usamodzielnąć. W praktyce jednak wiąże się to po prostu ze zmianą placówki.

Można założyć, że mieszkańcy stanowią społeczność, jednak nie wspólnotę. W Markocie żyje kilka rodzin, kobiety samotnie wychowujące dzieci i pojedyncze jednostki. Wszyscy są wyrwani ze swoich środowisk i jednocześnie głęboko zanurzeni

³² R. Borowicz, *Wprowadzenie* [w:] *Syndrom bezrobocia*, R. Borowicz, K. Łapińska-Tyska (red). Warszawa 1993.

w przeszłości. Brak im zaufania i przywiązania do innych. Ciekawe jest, że gdy jednostka odejdzie z ośrodka, szybko się o niej zapomina. Ważną postacią w placówce był jeden z pensjonariuszy. Wzbudzał dużo kontrowersji, co umieszczało go zwykle w centrum zainteresowania. Ów człowiek ciężko zachorował i od dwóch miesięcy leży w szpitalu. Żaden z mieszkańców go tam nie odwiedził, nikt też nie pyta się o jego zdrowie. Wygląda to jakby życie kończyło się za płotem. Dopóki ktoś jest na liście mieszkańców, uznaje się jego obecność. Jeśli natomiast, z jakichś powodów, osoba znika, bardzo szybko wykreśla się ją z pamięci.

Brak zaufania związany jest również z kradzieżami. Przez pół roku zdarzały się one dość regularnie. Zwykle giną drobne rzeczy – papierosy i tytoń. Zawsze pojawia się ten sam mechanizm. Ktoś oficjalnie zgłasza kradzież. Wszyscy mieszkańcy są oburzeni i potępiają takie zachowanie. Zgodnie twierdzą, że nie można okradać własnego domu. Po tych zapewnieniach sprawa rozmywa się. Nikt nie przyznaje się do winy, nikt też nie był świadkiem zdarzenia. Co ciekawe, nikogo się nawet nie podejrzewa. W społeczności panuje przekonanie, że wskazanie winnego, czyli donos, jest o wiele bardziej haniebny od samej kradzieży. Widać tu różnicę w systemie wartości. Ofiara jest uważana za niezaradną. Każdy sam powinien pilnować swoich rzeczy. Złodziej, jeśli nie zostanie przyłapany, zyskuje uznanie. Jest przedsiębiorczy. Potrafi wykorzystać sytuację. Ten sam mechanizm zauważyła Kazimiera Wódz podczas badań śląskich bezdomnych³³. Dotyczy to zresztą wszystkich występków. Jeśli komuś stanie się krzywda, nie zgłasza tego kierownictwu. Może ewentualnie poskarżyć się przed społecznością, ale zawsze w bardzo ogólnej formie. Nie należy wskazywać winnego. Sprawiedliwość trzeba wymierzyć samemu. W trudnej sytuacji znajdują się dyżurni ośrodka. Do ich obowiązków należy siedzenie w „repcji” i odnotowywanie wszystkich wyjść i powrotów. Muszą informować kierownictwo o nieregulaminowych zachowaniach, takich jak powrót do ośrodka pod wpływem alkoholu. Dyżurni jeszcze nigdy tego nie zgłosili, choć takie sytuacje miały miejsce. Zawsze tłumaczyli się, że nie widzieli nic podejrzanego. Prywatnie skarżą się, że nie mogą wywiązywać się z tego obowiązku. Lojalność wobec innych mieszkańców jest silniejsza od identyfikacji z rolą dyżurnego.

Powyższy przykład mógłby wydawać się dowodem na istnienie więzi pomiędzy mieszkańcami. Zaprzecza temu inny mechanizm, który pojawia się nagminnie. Dla lepszego zrozumienia, omówię go na przykładzie oszczędzania wody. W celu zmniejszenia zużycia wody mieszkańcy ośrodka zostali poproszeni o maksymalne ograniczenie z korzystania z toalety znajdującej się w budynku. Ustalono, że w dzień wszyscy będą załatwiać swoje potrzeby w przenośnych toaletach znajdujących się na podwórku. Nikt nie przestrzegwał tego ustalenia. Podczas zebrań mieszkańców pojawiło się rutynowe zachowanie. Ktoś zgłaszał, że społeczność nie przestrzega zakazu korzystania z toalet. Osoba ta rozwodziła się długo nad brakiem konsekwencji i troski o rachunki ośrodka. Reszta mieszkańców zgodnie przyłączyła się do apelu. Spontanicznie składa-

³³ *W kręgu ubóstwa. Próby analizy...*, op.cit.

no obietnicę o przestrzeganiu postanowienia. Wszyscy zgodnie zobowiązywali się do pamiętania o nim i upominania innych. Zaraz po zebraniu sytuacja wracała do stanu poprzedniego. Na kolejnym zebraniu znowu podnoszono ten sam problem. Przebieg spotkania wyglądał tak samo, jak wyżej opisany. Później nikt nie pilnował ustaleń. Zadziwiające jest, że mieszkańcy nigdy nie wracali do poprzednich zebrań. Nie wydawało im się dziwne, że sytuacja powtarza się ciągle od nowa. Niestety większość spraw podejmowanych przez mieszkańców załatwia się w ten sposób. Brak im poczucia więzi. Gdy są razem, deklarują chęć współpracy. Jednak ustalenia grupowe nie funkcjonują w odniesieniu do poszczególnych jednostek.

Przypomina to bardzo mechanizmy opisywane przez Ralfa Dahrendorfa³⁴. Autor zajmował się analizą sytuacji najniższej klasy społecznej – *underclass*. To pojęcie szersze od kultury ubóstwa. *Underclass*, według Dahrendorfa, stanowi grupę ludzi, którzy nie potrafią dostosować się do reguł panujących w nowoczesnym świecie. Kultura ubóstwa jest systemem norm i wartości wytworzonym w odpowiedzi na trudną sytuację życiową. Członkowie *underclass* działają zwykle według zasad tej kultury. Osoby należące do podklasy nie potrafią się efektywnie zorganizować. Brak im umiejętności pracy w grupie. Nie mobilizują ich również potencjalne korzyści płynące ze współpracy. Gdy możliwość poprawy własnej sytuacji okazuje się trudna, niewygodna lub mało prawdopodobna, porzucają wcześniejsze postanowienia i dalej żyją w niezadowolających warunkach.

6. Kultura ubóstwa – poziom rodziny

Według Lewisa życie w kulturze ubóstwa wiąże się z brakiem dzieciństwa, czyli czasu przeznaczonego na socjalizację jednostki do życia w społeczeństwie objętego szczególną ochroną. Brak dzieciństwa wynika, między innymi, z niestałości związków pomiędzy dorosłymi. Wśród ludzi ubogich powszechne są konkubiny i związki nieformalne. Małżeństwo jest niekorzystne finansowo. Samotne matki mogą liczyć na większe wsparcie ze strony państwa i organizacji pozarządowych³⁵. Związki pozamałżeńskie są zwykle mniej trwałe od tradycyjnych małżeństw³⁶.

Ich występowanie wśród osób biednych jest zaprzeczeniem uznawanego tam powszechnie tradycyjnego podziału ról. Mieszkańcy Markotu bardzo wyraźnie oddzielają role męskie od kobiecych. Mężczyzna powinien utrzymywać rodzinę i zapewniać jej ochronę. W zamian za to nie należy go obciążać dodatkowymi obowiązkami, szczególnie związanymi z domem i wychowywaniem dzieci. Kobieta w takiej sytuacji nie musi

³⁴ R. Dahrendorf, *op.cit.*

³⁵ W ostatnim czasie w Polsce odnotowuje się zwiększoną liczbę rozwodów. Komentatorzy uważają, że związki rozpadają się tylko fikcyjnie, właśnie w celu uzyskania przez samotne matki większych zasiłków. Por. Ch. Murray, *op.cit.*

³⁶ K. Slany, *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Kraków 2002.

martwić się o swoje utrzymanie. Jej zadaniem jest prowadzenie domu i opieka nad licznym potomstwem. Mieszkańcy ośrodka utożsamiają powodzenie rodziny z dużą liczbą dzieci. Prezentowany model nie ma szansy na funkcjonowanie w trudnych warunkach. Dlatego też panowie mają poczucie krzywdy związane z brakiem szacunku do nich. Kobiety też czują się pokrzywdzone, gdy wymaga się od nich zaradności i potępienia kolejne ciąży. Być może brak przywilejów wynikających z tradycyjnych ról przyczynia się do rozpadu kolejnych związków.

Potomstwo zostaje zwykle przy matce. Zdarza się, że wychowuje ona kilkoro dzieci, każde innego ojca. Kobiety nie czują żalu do porzucających je mężczyzn. Zwykle występują o przyznanie alimentów. Panowie, z powodu braku pracy, popadają w długi w stosunku do banku alimentacyjnego. Państwo wytacza im procesy i skazuje wyrokami. W toruńskim ośrodku większość mężczyzn posiada takie wyroki. Nie stanowi to jednak problemu. Nikt nie martwi się o spłatę długów, i tak nie ma z czego. Samotne matki łączą się w kolejne związki. Ich nowi partnerzy akceptują posiadane dzieci. Głowami rodzin, pomimo uznania tradycyjnego podziału, są zwykle kobiety. To z nimi kojarzy się życie rodzinne. One też ponoszą konsekwencje kolejnych romansów. Nie zwiększa to jednak ich poczucia odpowiedzialności za los dzieci. Nie starają się one zabezpieczać przed kolejnymi ciążami. Wiadomość o nadchodzącym macierzyństwie przyjmują spokojnie, od razu zakładają korzystanie z pomocy socjalnej. W skrajnych przypadkach kobiety automatycznie przeliczają ciążę na kolejny zasiłek. Mieszkanki ośrodka nie przeznaczają go jednak na dzieci. Ich utrzymanie uważają za obowiązek placówki. Uzyskane pieniądze traktowane są jak „ekstradochód”, wydawany często na spełnienie własnych marzeń, na przykład kupno telefonu komórkowego.

Sposób wychowywania dzieci jest odmienny od powszechnie przyjętego. Rodzice, szczególnie matki (przy założeniu funkcjonowania tradycyjnego podziału ról, to do nich należy wychowanie dzieci), ograniczają troskę do zaspokojenia podstawowych potrzeb. Dzieci są więc nakarmione, wymyte i ubrane. Rzadko spędza się z nimi wolny czas. W toruńskim ośrodku dzieci same go sobie organizują. Biegają razem po podwórku, zwykle jedna z kobiet siedzi na dworze i je obserwuje. Rodzice małą wagę przywiązują do nauki. Choć często podkreślają, że ich sytuacja wyglądałaby inaczej, gdyby mieli lepsze wykształcenie, to nie starają się zmienić losu swoich pociech. Pomoc w odrabianiu lekcji również nie jest postrzegana jako obowiązek rodziców. Udzielają jej inni mieszkańcy lub pracownicy.

Bezdomni z Markotu wydają się dostrzegać odmienności kultury ubóstwa. Potrafią je wskazać i często potępiają. Krytyka dotyczy zawsze życia innych, nigdy własnego.

7. Kultura ubóstwa – wymiar osobniczy

Ostatnim poziomem wymienionym przez Lewisa jest poziom psychologiczny dotyczący jednostki. Osoby należące do kultury ubóstwa czują się zepchnięte na marginesie społeczeństwa. Są bezradne, uzależnione od pomocy innych. Dominuje wśród nich

poczucie rezygnacji, fatalizm i niska samoocena. Ubodzy wykazują duży stopień pobłażliwości w stosunku do wszelkich patologii.

Podobne cechy można odnaleźć w toruńskim Markocie. Jeden z mieszkańców określił pozycję ludzi bardzo ubogich jako „jeszcze niższą klasę niższą”. Jest to dowód nie tylko na niską samoocenę, ale również samoidentyfikację i poczucie przynależności do grupy. To bardzo ważny argument, ponieważ wielu badaczy zaprzecza istnieniu odmiennej kultury wśród ubogich właśnie ze względu na brak poczucia przynależności do grupy i identyfikacji z nią. Duncan Gallie uważa, na przykład, że kultura ubóstwa nie istnieje, ponieważ „zestaw cech i wartości (charakteryzujący potencjalnych uczestników tej kultury) nie różni się od warstw klasy robotniczej, a heterogeniczny charakter podklasy nie pozwala na rozwinięcie silnej identyfikacji i pełnej świadomości przynależności do odrębnej grupy społecznej”³⁷.

Osoby z toruńskiego ośrodka, jak pisałam wcześniej, wykazują się bardzo niską aktywnością społeczną. W sytuacjach wymagających od nich zaangażowania, szczególnie jeśli chodzi o sprawy instytucjonalne, są bezradni. Nie potrafią zatroszczyć się o własne sprawy. Często zaniedbują kwestie formalne do tego stopnia, że nie mają nawet dokumentów osobistych. Nie liczą się z tym, że brak dowodu osobistego zamyka im drogę nawet do korzystania z podstawowych świadczeń zdrowotnych, nie mówiąc już o bardziej skomplikowanych kwestiach. Nie sposób przecież znaleźć pracy, jeśli nie można potwierdzić własnej tożsamości. Zapytani, dlaczego zaniedbują tak bardzo podstawowe kwestie, odpowiadają, że nie myśleli o tym, nie wiedzą jak to załatwić lub brak im miejsca zameldowania (co nie jest przeszkodą w uzyskaniu dowodu osobistego).

Toruńscy bezdomni są raczej sceptycznie nastawieni do przyszłości. Choć deklarują, że praca i mieszkanie od razu rozwiązałyby ich problemy, nie wierzą w poprawę swojej sytuacji. Uważają, że świat o nich zapomniał. Ciekawe jest, że mało który z moich rozmówców potrafił konkretnie sprecyzować swoje plany, a nawet marzenia. Badani bezdomni żyją zwykle chwilą obecną i choć deklarują chęć zmiany swojej sytuacji, to nie stanowi to ich głównego celu. Zachowanie takie można określić jako prezentyzm, czyli nastawienie na teraźniejszość, brak perspektywicznego myślenia o przyszłości³⁸. Takie postawy są szczególnie widoczne w okresie letnim. Wielu bezdomnych odchodzi wówczas z ośrodka. Łączą się w pary i wynajmują domki gospodarcze (dwie pary przeniosły się w ostatnim czasie do takich „mieszkań” na osiedlu Wrzosa). Uważają, że wynagrodzenie za rozdawanie ulotek wystarczy na utrzymanie trzech osób (jedna kobieta ma dwuletnie dziecko, druga jest w zaawansowanej ciąży). Nie liczą się z tym, że podjęta praca jest sezonowa i opuszczając ośrodek, rezygnują z wszelkiej pomocy. Doświadczeni pracownicy prognozują szybkie rozpady takich związków i powroty do placówek dla bezdomnych w okresie pierwszych przymrozków.

³⁷ A. Karwacki, D. Antonowicz, op.cit., s. 72.

³⁸ *Zrozumieć biednego...*, op.cit.

Pobłażanie dla patologii jest częścią kultury ubóstwa. Trzeba zaznaczyć, że zachowania patologiczne są tak definiowane przez członków głównego nurtu społeczeństwa. Moralność kultury biedy jest inna. Pisałam już o kradzieżach i sposobach zawierania związków. Odmienny jest również sposób traktowania dzieci. Zdarza się, że mieszkańcy Markotu są uzależnieni od alkoholu. Temat nadużywania alkoholu często przewija się w badaniach biedy³⁹. Upijanie się stanowi sposób życia, atrakcyjną rozrywkę. Wraz z nią występują zwykle agresywne zachowania, które są „wliczone w koszty”. Bardzo trudno prowadzić terapię odwykową wśród takich ludzi. Jeśli stan upojenia alkoholowego, bójkę oraz znęcanie się nad żoną (czasem mężem) i dziećmi są zachowaniami powszechnymi i obserwowanymi od najmłodszych lat, to przełamanie tej akceptacji stanowi próbę zmiany wzorów kulturowych. Moi rozmówcy nie wyobrażali sobie obchodzenia uroczystości bez alkoholu. To istotny element ich kultury. Jeden z nich powiedział, że jego ojciec nie akceptował pijaństwa i dlatego na święta trzeba było przynosić własną wódkę, którą można było pić oficjalnie przy stole. Abstynencja gospodarza ograniczała się więc do odmowy kupowania alkoholu. Dalej każdy robił co chciał, bo przecież „nie można odmówić komuś wypicia, jeśli sam sobie przyniósł”.

Wiele można powiedzieć o patologiach szczególnie widocznych wśród uczestników kultury ubóstwa. To bardzo widoczne przykłady. Trzeba jednak zaznaczyć, że wzory zachowania ludzi ubogich są próbą dostosowania się do trudnej sytuacji i racjonalizacją własnej porażki. Dlatego uczulam na zbyt pochopną ocenę niektórych zachowań. Pojawia się pytanie, czy można w ogóle akceptować takie postępowanie i sposoby myślenia. Z punktu widzenia kultury dominującej, oczywiście nie. Jednak gdy spróbujemy zrozumieć mechanizmy kierujące kulturą ubóstwa, wyda się jasne, że potępienie tych ludzi w żaden sposób nie odmieni sytuacji. Osoby głęboko ubogie potrzebują pomocy. Nie może się ona opierać na doraźnym wsparciu materialnym. Celem działań pomocowych powinno być przywrócenie tych ludzi do głównego nurtu społeczeństwa i jego systemu kulturowego. To bardzo trudna i żmudna praca, można się zastanawiać, czy w ogóle możliwa.

8. Podsumowanie

Powyższe przykłady można uznać za objawy kultury ubóstwa. Cechy wymienione przez Oscara Lewisa występują na wszystkich poziomach analizy. Nie można jednak uznać, że kultura nędzy istnieje w pełnym wymiarze. Życie w ośrodku bardzo różni się od codziennej egzystencji reszty społeczeństwa. Jego mieszkańcy nie muszą martwić się o swój byt. Plan readaptacji społecznej osób bezdomnych zakłada również rozwinięcie w tych ludziach dodatkowych potrzeb i naukę ich zaspokajania. Nie wiadomo

³⁹ Ibidem; *W kręgu ubóstwa. Próby analizy...*, op.cit.

jednak, czy mieszkańcy ośrodka, nawet po pozytywnym przejściu programów terapeutycznych, będą umieli sprostać wyzwaniom codziennego życia.

Ośrodki dla bezdomnych istnieją na tyle krótko, że nie sposób przewidzieć efektów ich pracy. Nie można definitywnie określić, czy uda się zmienić system kulturowy ich mieszkańców. Trudno stwierdzić, jak mieszkanie w takiej placówce wpłynie na dzieci. Czy uda im się odnaleźć w rzeczywistości bez pomocy ośrodków, czy też niekończący się pobyt w takich instytucjach będzie nowym modelem życia? Być może powielą wzory swoich rodziców i jeszcze mocniej zagłębią się w kulturze ubóstwa.

LITERATURA:

- Borowicz R., *Wprowadzenie* [w:] *Syndrom bezrobocia*, R. Borowicz, K. Łapińska-Tyska (red.), Warszawa 1993.
- Dahrendorf R., *Nowoczesny konflikt społeczny. Esej o polityce wolności*, Warszawa 1993.
- Goffman E., *On cooling the mark out. Some aspects of adaptation to failure*, 1952, www.tau.ac.il/~algazi/mat/Goffman-Cooling.htm (29.05.2004).
- Grotowska-Leder J., *Długość trwania w biedzie a procesy marginalizacji. Badania Łódzkie*, „Polityka Społeczna” 1999, XXVI, nr 11/12.
- Karwacki A., *Reprodukcja „kultury ubóstwa” społeczności popegeerowskich – charakter procesów*, Instytut Socjologii UMK, Toruń 2003 (maszynopis).
- Karwacki A., Antonowicz D., *Underclass i kultura biedy w środowiskach popegeerowskich w kontekście sporów teoretycznych i interpretacyjnych*, „Studia Socjologiczne” 2003, nr 3 (170).
- Kłóskowska A., *Teoria socjologiczna Pierre`a Bourdieu. Wstęp do wydania polskiego* [w:] P. Bourdieu, J. C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 1990.
- Lewis O., *Five families. Mexican Case Studies in the Culture of Poverty*, New York 1959.
- Lewis O., *Nagie życie*, Warszawa 1976, t. 1.
- Mucha J., *Badania stosunków kulturowych z perspektywy mniejszości* [w:] *Kultura dominująca jako kultura obca. Mniejszości kulturowe a grupa dominująca w Polsce*, J. Mucha (red.), Warszawa 1999.
- Murray Ch., *Bez korzeni*, Poznań (1984) 1994.
- Myrdal G., *Challenge to Affluence*, New York 1963.
- Nowicka E., *Świat człowieka – świat kultury*, Warszawa 2002.
- Osińska K., Śliwińska A., *Społeczności permanentnego ubóstwa: tożsamość kulturowa oraz percepcja kultury polskiej i stratyfikacji społecznej* [w:] *Kultura dominująca*

- jako kultura obca. Mniejszości kulturowe a grupa dominująca w Polsce*, J. Mucha (red.), Warszawa 1999.
- Palska H., *Zależność od innych. Formy aktywności ekonomicznej ludzi ubogich*, „Polityka Społeczna” 1999, XXVI, nr 11/12.
- Slany K., *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Kraków 2002.
- W kręgu ubóstwa. Próby analizy psychospołecznych aspektów zjawiska*, K. Wódz (red.), Katowice 1993.
- Zrozumieć biednego. O dawnej i nowej biedzie w Polsce*, E. Tarkowska (red.), Warszawa 2000.

Andrzej Kusztelak

SZKOŁA POLSKA POZA GRANICAMI KRAJU ANIMATOREM INTEGRACJI SPOŁECZNOŚCI POLSKIEJ

1. Wprowadzenie

Współczesne przemiany społeczne są pod przemożnym wpływem tendencji integracyjnych. Dziś mówi się o integracji nie tylko w aspekcie jednoczenia się krajów Europy Środkowowschodniej z demokratycznymi krajami szeroko rozumianej Europy Zachodniej, ale także w aspekcie procesu rozwoju i dojrzewania człowieka do współuczestniczenia w różnorodnych działaniach społecznych. Działania integracyjne spotykamy również na płaszczyźnie wojskowej, handlowej, naukowej czy prawnej. Musimy jednak pamiętać o tym, iż proces integracji – choć nieunikniony – jest procesem długofalowym, wielowątkowym i bardzo zróżnicowanym.

Na gruncie nauk pedagogicznych spotykamy pojęcia, które możemy uznać za pokrewne ze zjawiskiem „integracji”. Są to: uspołecznienie (socjalizacja), adaptacja społeczna czy wzmacnianie więzi społecznych. Można więc przyjąć, iż przez integrację rozumieć będziemy „proces tworzenia całości z mniejszych elementów (scalanie), zaś integralny to związany z całością albo też stanowiący całość”¹.

Wyróżniamy następujące rodzaje integracji: **normatywną**, oznaczającą zgodność zachowania, postępowania członków społeczności z systemem wartości i norm zachowań obojętnych w tej społeczności, **funkcjonalną**, oznaczającą zgodność postępowania, działalności osób, grup lub instytucji z rolami wyznaczonymi im przez daną społeczność, **komunikatywną**, przejawiającą się w sprawnym i ciągłym przepływie informacji, a także w porozumiewaniu się, oraz **kulturalną**, odnoszącą się do systemu kultury². Wszystkie one mają zapewnić spójność, zgodność wewnętrzną, zdolność do trwania, funkcjonowania

¹ D. Lalak, T. Pilch, *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa 1999, s. 108–109.

² Ibidem, s. 109.

i rozwoju jednostek, grup i społeczeństw. Zachodzą między nimi również określone związki powodujące powstanie układu sprzężonego, zapewniającego równowagę społeczną³.

Instytucją społeczną pełniącą istotną rolę w życiu społecznym, zwłaszcza w organizowaniu i integrowaniu lokalnego środowiska wychowawczego, sprzyjającego wszechstronnemu rozwojowi jednostki, a także zaspokajaniu potrzeb obywateli, jest szkoła. Wyjątkowa zaś rola w tym zakresie przypada szkole pracującej poza granicami naszego kraju. To właśnie na niej spoczywa moralny obowiązek uruchamiania procesu integracji, głównie integracji normatywnej, propagując i pielęgnując takie zachowania i postępowanie u swoich wychowanków (a także ich rodziców), które są zgodne z systemem wartości i norm etycznych obowiązujących w polskim systemie wychowawczym.

Działania zmierzające do integracji obywateli polskich przebywających czasowo poza granicami naszego kraju były i są podejmowane przez polskie szkoły funkcjonujące przy placówkach dyplomatycznych i konsularnych RP w różnych krajach świata.

2. Szkoły przy placówkach dyplomatyczno-konsularnych RP – rys historyczny

Rozwój kontaktów bilateralnych między Polską a innymi krajami zmuszał władze państwowe do otwierania placówek dyplomatyczno-konsularnych. W pierwszej kolejności otwierano takie placówki w tzw. krajach socjalistycznych, a następnie w wybranych krajach zachodnich. Szeroko przyjętym zwyczajem w stosunkach dyplomatycznych jest fakt przebywania na placówce w trakcie delegowania do służby zagranicznej z całymi rodzinami, a więc i z dziećmi. W miarę upływu czasu i normalizowania się stosunków międzynarodowych wyjazdy obywateli polskich na placówki zagraniczne z rodzinami stały się zjawiskiem coraz częstszym. Wiązało się to ze wzrostem międzynarodowego uznania polskiej władzy ludowej. Do dnia 28 czerwca 1944 roku, czyli do uformowania Tymczasowego Rządu Jedności Narodowej, uznanie międzynarodowe Polski ograniczało się do Związku Radzieckiego, Republiki Czechosłowacji, Federacyjnej Republiki Jugosławii i niepełnego (de facto) ze strony Tymczasowego Rządu Republiki Francji. Rok 1945 przyniósł znaczne przyspieszenie procesu nawiązywania stosunków dyplomatycznych. Na koniec 1945 roku Tymczasowy Rząd Jedności Narodowej uruchomił 9 ambasad, 16 poselstw, 3 misje (wojskową, polityczną i handlową) oraz jedną delegaturę. Do końca 1948 roku pełne stosunki dyplomatyczne Rzeczpospolita Polska miała już z 45 państwami, co w ówczesnej dobie, przy 51 członkach ONZ, stanowiło uznanie wręcz powszechne i było dowodem zwycięskiego zakończenia walki o międzynarodowe uznanie Polski Ludowej⁴.

³ Por.: A. Naumiak, *Współdziałanie obywateli w zarządzaniu zmianami* [w:] *Spoleczne uwarunkowania rozwoju lokalnego*, A. Potoczek i J. Stępień (red.), Poznań–Włocławek 2003, s. 68.

⁴ Patrz: W. S. Dobrowolski, *Dyplomacja Polski Ludowej 1944–1980. Organizacja i funkcjonowanie*, Warszawa 1981, s. 32–33.

A co z kształceniem dzieci i młodzieży? Przez pierwsze lata kształtowania się państwa polskiego w nowej sytuacji geopolitycznej problem kształcenia dzieci polskich dyplomatów nie został rozwiązany w sposób kompleksowy. Dzieci obywateli polskich delegowanych do tzw. krajów demokracji ludowej kierowano do szkół przy ambasadach radzieckich. Nauka odbywała się w języku rosyjskim i zgodnie z obowiązującymi wówczas radzieckimi planami nauczania. Inaczej przedstawiała się sprawa kształcenia dzieci pracowników delegowanych do służby zagranicznej w krajach zachodnich. Władze PRL nie wyrażały zgody na wyjazdy pracowników na placówki wraz ze swoimi dziećmi. Dla nich powołano w 1954 roku Dom Dzieci Pracowników Służby Zagranicznej. Mieścił się on w Warszawie przy ul. Tynieckiej 15/17 i mogło w nim jednocześnie przebywać do 150 uczniów. Na czas delegowania rodziców na placówki dzieci mieszkaly w tym Domu, należącym zresztą do Ministerstwa Spraw Zagranicznych, zaś obowiązek szkolny realizowały w różnych szkołach warszawskich.

Lata 60. charakteryzowały się intensywnym wzrostem kontaktów dyplomatycznych, handlowych i naukowych z wieloma krajami świata. Rozpoczęły się także kontraktowe, wieloletnie wyjazdy za granicę. Były to oczywiście wyjazdy z całymi rodzinami. Powrócił więc problem kształcenia dzieci i młodzieży przebywających czasowo poza granicami kraju. W związku z narastającymi problemami natury formalnej, w interesie swoich pracowników, Ministerstwo Spraw Zagranicznych, Ministerstwo Handlu Zagranicznego, Przedsiębiorstwo Handlu Zagranicznego „Polservice” oraz Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego wysunęły wobec ministra oświaty postulat zorganizowania jednolitego systemu kształcenia dzieci czasowo przebywających za granicą.

W pierwszym etapie organizowania tego systemu wprowadzono formę nauczania zaoczno-korespondencyjnego. Jednostką prowadzącą to nauczanie, decyzją Ministra Oświaty, zostało III Korespondencyjne Liceum Ogólnokształcące dla Pracujących w Warszawie. Nauczyciele tego liceum opracowali instrukcje programowe wraz z zadaniami prac kontrolnych. Nauczaniem zostali objęci uczniowie od klasy szóstej szkoły podstawowej do czwartej klasy szkoły średniej z sześciu krajów: trzech krajów Europy (Wielkiej Brytanii, Francji i Włoch), dwóch krajów Afryki (Egiptu i Tunezji) oraz jednego kraju azjatyckiego (Iraku).

Pierwsze stacjonarne placówki oświatowe w krajach czasowego pobytu dzieci i młodzieży zostały otwarte dopiero pod koniec 1968 roku. Na mocy decyzji Ministerstwa Oświaty PRL z dniem rozpoczęcia roku szkolnego 1968/69, powstały trzy placówki szkolne: Szkoła Podstawowa i Liceum Ogólnokształcące przy Ambasadzie PRL w Moskwie, Szkoła Podstawowa przy Ambasadzie PRL w Pekinie i Szkolny Punkt Konsultacyjny przy Ambasadzie PRL w Hawanie⁵.

⁵ Por.: J. Karolczak, *Zespół Szkół Ogólnokształcących dla Dzieci Obywateli Polskich Czasowo Przebywających za Granicą. Rys historyczny*, Warszawa 1997, s. 2.

W roku szkolnym 1969/70 uruchomione zostały punkty nauczania w Paryżu i Londynie, zaś w następnym roku szkolnym powstała uzupełniająca szkoła polska w Pradze oraz zainicjowano powołanie szkoły uzupełniającej przy Ambasadzie PRL w Berlinie. W roku szkolnym 1971/72 zaczęto tworzyć kolejne punkty konsultacyjne przy ambasadach w: Algierze, Budapeszcie, Bukareszcie, Kopenhadze, Helsinkach, Brukseli, New Delhi, Nairobi, Rabacie, Waszyngtonie i Zarii w Nigerii⁶.

Stan polskich placówek szkolnych uwarunkowany jest głównie sytuacją polityczną na świecie, tym niemniej jest on znaczący. Świadczą o tym następujące dane: na dzień 1 września 2002 roku na czterech kontynentach – w Europie, Azji, Afryce i Ameryce Północnej – funkcjonowało: 12 zespołów szkół (ZS), 13 filii (FZS) i 40 punktów konsultacyjnych (SPK).

Niniejsze doświadczenia integracyjne społeczności polskiej dotyczą Szkoły Polskiej przy Ambasadzie RP w Federacji Rosyjskiej w Moskwie i obejmują lata 1991–1994⁷.

3. Charakterystyka Szkoły Polskiej przy Ambasadzie RP w Moskwie

Jak wynika z powyższych rozważań, Szkoła Polska w Moskwie powstała we wrześniu 1968 roku i była pierwszą placówką tego typu w Europie i świecie. Była odpowiedzią ówczesnych polskich władz politycznych i oświatowych na apele polskiego środowiska, aby dzieci naszych obywateli czasowo przebywających w stolicy b. ZSRR mogły się uczyć w języku polskim, w polskiej szkole i przy udziale polskich nauczycieli. Wcześniej obowiązek szkolny dzieci i młodzież realizowały w szkołach radzieckich.

W roku szkolnym 1968/69 w Szkole Polskiej przy Ambasadzie PRL w Moskwie nauczaniem prowadzonym przez 5 nauczycieli objęto 174 uczniów. W roku szkolnym 1991/92 w 13 oddziałach uczyło się 222 uczniów, przy 32 członkach rady pedagogicznej.

Przez pierwsze sześć lat istnienia szkoła funkcjonowała w bardzo skromnych warunkach lokalowych (przenosząc się co roku do nowego lokalu) i ubogiej infrastrukturze dydaktycznej. Z początkiem roku szkolnego 1974/75 otrzymała w dzierżawę część typowego budynku szkolnego zbudowanego z wielkiej płyty, mieszczącego się przy ulicy Mosfilmowskaja 60 (później Ulofa Palme 5 korpus 1). W powyższym budynku swoją lokalizację obok szkoły polskiej otrzymała również szkoła arabska, skupiająca około 400 uczniów, dzieci pracowników przedstawicielstw dyplomatycznych i handlowych kilku państw arabskich. Powierzchnia użytkowa szkoły wynosiła ok. 1700 m², którą tworzyło 16 pracowni i klasopracowni, biblioteka, gabinet lekarski i stomatologiczny, sekretariat szkoły, pokój nauczycielski, gabinet dyrektora, gabinet wicedyrektora

⁶ Zestawienie własne w oparciu o materiały sprawozdawcze udostępnione w ZSO w Warszawie.

⁷ Autor niniejszego opracowania pełnił w latach 1991–1994 obowiązki dyrektora Szkoły Podstawowej i Liceum Ogólnokształcącego przy Ambasadzie RP w Moskwie.

tora, świetlica, kuchnia i inne pomieszczenia gospodarcze. Duża sala gimnastyczna była wynajmowana oddzielnie na zajęcia wychowania fizycznego i sportowe zajęcia pozalekcyjne na specjalnych warunkach finansowych. Przy organizowaniu dużych uroczystości szkolnych korzystano – także odpłatnie – z sali widowiskowej mieszczącej się w szkole węgierskiej, graniczącej z terenami rekreacyjnymi polskiej szkoły. Taka infrastruktura dydaktyczna pozwalała na optymalną organizację procesu edukacyjnego.

4. Formy integracji realizowane przez Szkołę Polską przy Ambasadzie RP w Moskwie w latach 1991–1994

Każda szkoła, która pragnie z powodzeniem realizować swoje zadania statutowe, nie może zamykać się w swoim lokalnym środowisku, otoczona murem obojętności czy nawet wrogości. Zamykanie się na otaczającą rzeczywistość, brak współpracy z potencjalnymi sojusznikami szkoły, tworzy sytuacje nienaturalne. Mając pełną świadomość powyższych przesłanek, dyrekcja szkoły prezentowała i kierowała się zasadą otwartości i gotowości do współpracy z każdym, komu zależało na tworzeniu wartościowego klimatu w samej szkole, jak i wokół niej.

W tworzeniu właściwego klimatu wokół szkoły znaczący udział mieli rodzice skupieni w ówczesnym Komitecie Rodzicielskim. Obok rodziców – pierwszoplanowych sojuszników szkoły – konstruktywny wpływ na jej funkcjonowanie w warunkach obcego kraju ma zawsze placówka dyplomatyczna, przy której szkoła została utworzona. W omawianym okresie, kierownictwo Ambasady RP w Moskwie, a zwłaszcza sam ambasador, żywo interesowało się codzienną pracą, problemami i kłopotami szkoły. Dyrekcja szkoły miała w osobie ambasadora i pozostałych pracowników ambasady, Konsulatu RP, Biura Radcy Handlowego, Attachatu wojskowego prawdziwych sojuszników, na których zawsze można było liczyć w trudnych sytuacjach. Szczególnym takim okresem dla całej polskiej społeczności był przewrót polityczno-wojskowy i zmiana władzy w ZSRR/Rosji.

Istotnym elementem procesu integracyjnego polskiej społeczności w kraju czasowego pobytu jest internacjonalizacja stosunków w szkole. Ostatnia dekada XX wieku charakteryzowała się bardzo dynamicznymi kontaktami międzynarodowymi, szerokim otwieraniem się na świat, co sprzyjało zacieraniu się granic między państwami. Stosunki międzyludzkie w wielu dziedzinach życia się umiędzynarodawiają. Można to uznać za pewien symptom obecnych czasów. Z drugiej zaś strony musimy liczyć się z faktem, iż w procesie internacjonalizacji uczestniczyć będą tylko ludzie z odpowiednim wykształceniem, obyciem, otwarci na świat, komunikatywni, zdolni do respektowania na co dzień zasad pluralizmu i tolerancji. Dotyczyć to będzie głównie: rasy, wyznania, języka, kultury i stylu życia. Dzisiejszemu światu, wstrząsanemu konfliktami o podłożu politycznym, wyznaniowym czy narodowościowym, dążeniami autonomicznymi coraz to nowych grup etnicznych, potrzebna jest nowa filozofia i to taka, która będzie mogła spełniać rolę spoiwa między narodami czy państwami. Zadaniem

tej filozofii, rozumianej jako „filozofia młodości”, musi być współudział w procesach samostwarzania się młodego człowieka, współudział w procesach samokreacji⁸.

Na program internacjonalizacji stosunków międzyludzkich, zmierzających do szeroko rozumianej integracji polskiej społeczności czasowo przebywającej w Rosji, opracowany i wdrażany w warunkach Szkoły Polskiej przy Ambasadzie RP w Moskwie, składało się:

1. Wdrażanie w życie i kultywowanie dobrosąsiedzkich stosunków ze społecznością Szkoły Arabskiej w Moskwie.

Przyjmowały one następujące formy:

- wzajemnych uzgodnień co do rozkładu zajęć szkolnych w obu placówkach, umożliwiającego bezkolizyjne korzystanie z sal gimnastycznej oraz swobodny transport uczniów do i ze szkoły,
- kształtowanie u uczniów obu szkół postawy tolerancji i prawa do innego wyznania, zwyczajów i stylu życia,
- składanie przez dyrekcję obu szkół wzajemnych, kurtuazyjnych wizyt z okazji rozpoczęcia roku szkolnego, nowego roku kalendarzowego i zakończenia roku szkolnego,
- sprawowanie przez uczniów z obu szkół opieki nad bezdomnymi psami żyjącymi na terenie przyszkolnym.

2. Nawiązanie bliskiej współpracy z sąsiadującą ze szkołą polską bratnią Szkołą Węgierską przy Ambasadzie Republiki Węgierskiej w Moskwie.

Realizowano ją poprzez:

- wzajemne spotkania dyrekcji obu szkół poświęcone wymianie doświadczeń w kierowaniu placówkami w kraju czasowego pobytu,
- wynajmowanie należącej do szkoły węgierskiej sali widowiskowej na wszystkie uroczystości szkolne z udziałem całej społeczności szkolnej: uczniów, nauczycieli, rodziców, gości oraz przedstawicieli zaprzyjaźnionych szkół narodowych,
- uczestnictwo dyrekcji szkoły w węgierskich uroczystościach szkolnych i narodowych,
- udostępnienie szkole węgierskiej polskich autobusów szkolnych do transportu swoich uczniów, po rezygnacji lokalnego przewoźnika z prowadzenia dowozu dzieci węgierskich,
- organizowanie spotkań uczniów obu szkół na terenie polskiej szkoły przy okazji różnych imprez sportowo-rekreacyjnych.

3. Nawiązanie współpracy z jedną z lokalnych szkół moskiewskich – Szkołą Ogólnokształcącą nr 1119.

Sprowadziła się ta współpraca do następujących form:

⁸ Patrz: J. Kuczyński, *Powołanie młodego człowieka, uniwersalizm i świat uniwersalny* [w:] *Istota i wizje młodego człowieka. Program badań uniwersalizmu*, t. II, Warszawa 1991.

- zorganizowanie spotkania dyrekcji szkoły z delegacją szkoły moskiewskiej, która wyraziła chęć poznania polskich doświadczeń z zakresu programu wychowawczego szkoły, oraz uczestniczenia w wybranej uroczystości szkolnej,
- zaproszenie delegacji młodzieży i grona nauczycielskiego Szkoły Ogólnokształcącej nr 1119 na całodniowe obchody Święta Szkoły Polskiej w 1992, 1993 i 1994 roku,
- rewizyta grupy uczniów i nauczycieli szkoły polskiej w szkole moskiewskiej,
- udział uczniów klas 7–8 SP i I–II LO szkoły polskiej w obchodach Dnia Zwycięstwa (9 Maja), zorganizowanych przez szkołę moskiewską dla polskiej młodzieży na terenie jednej z akademii wojskowych w Moskwie,
- systematyczne spotkania członków dyrekcji obu szkół, poświęcone ukazaniu stronie rosyjskiej polskich doświadczeń z zakresu programu wychowawczego szkoły i poznańskiego systemu wychowawczego⁹.

4. Zainicjowanie działalności Międzynarodowej Szkolnej Ligi Koszykowej.

Do MSLK przystąpiły drużyny następujących szkół narodowych: amerykańskiej, niemieckiej, francuskiej, słowackiej, czeskiej, węgierskiej. Włączyła się również drużyna z zaprzyjaźnionej szkoły moskiewskiej. Powstanie Ligi było efektem spotkań dyrektora i przewodniczącego komitetu rodzicielskiego polskiej szkoły z dyrektorami różnych szkół narodowych istniejących w Moskwie. Mecze odbywały się na terenie szkoły polskiej oraz niemieckiej. Mecze ligowe rozgrywano systemem „każdy z każdym”, zaś w turniejach pokazowych stosowano system pucharowy, czyli „przeegrany odpada”.

Wszystkie mecze toczyły się przy olbrzymim dopingu licznie zgromadzonych uczniów i rodziców. Rywalizacja sportowa, toczona w pełnym poszanowaniu kultury gry, była doskonałą okazją do nawiązywania znajomości z rówieśnikami z innych krajów oraz do integrowania się w jedno duże „internacjonalne społeczeństwo uczniowskie”.

5. Przejmowanie opieki nad grupami młodzieży z Kazachstanu udającymi się na kolonie i obozy w Polsce, składanie wizyt w jednym z moskiewskich domów dziecka oraz w jednym ze szpitali dziecięcych.

Realizowano ją poprzez:

⁹ Współpraca między obu szkołami prowadziła do przybliżenia uczniom szkoły moskiewskiej polskiej kultury, tradycji, zwyczajów i obrzędów. W rozmowach z nauczycielami poruszano także zagadnienia z historii najnowszej obu krajów, zwłaszcza okresu pierwszych lat II wojny światowej. Każde spotkanie znajdowało odbicie w prasie lokalnej. O efektach trzyletniej współpracy między obu szkołami może świadczyć fragment szerokiego artykułu w gazecie „Moskowskij zapad” 1994, nr 14, Galiny Anisimowej pt. *W gostiach u drużej. Krasnyj dień w szkolnym raspisanii*. „Jeżeli nasza młodzież z radością i dużym zainteresowaniem idzie na spotkania z polskimi uczniami, to jest nadzieja, że kiedy staną się dorosłymi, to będą pamiętać o swoich polskich przyjaciółach, a w ich sercach pozostanie na całe życie dobry ślad. A nam wszystkim tak bardzo potrzeba wzajemnego zrozumienia między narodami”.

- spotykanie się z przebywającymi na terenie szkoły młodymi Kazachami, odpoczywającymi przed dalszą podróżą do Polski, dzielenie się wrażeniami, opowiadanie o naszym kraju itp.,
- przygotowywanie upominków dla dzieci z domu dziecka oraz przebywających w szpitalu dziecięcym,
- wyjazdy do domu dziecka oraz szpitala dziecięcego w okresach przedsięwziętych – Bożego Narodzenia i Wielkanocy.

5. Zakończenie

Szkoła Polska przy Ambasadzie RP w Moskwie podjęła w latach 1991–1994 różnorodne działania mające na celu integrowanie polskiej społeczności lokalnej wokół przyjętego programu dydaktyczno-wychowawczego. Tę społeczność tworzyli i nadal tworzą ludzie czasowo przebywający w tym wielkim mieście, powiązani stosunkami o charakterze osobowym i rzeczowym, charakteryzującymi się pewnym zaangażowaniem i trwałością w czasie.

Pobyt w szkole przy placówce dyplomatycznej naszego kraju w dowolnym kraju (zwłaszcza europejskim) powinien być okazją do kreowania wspólnych wartości, wzorów działania, poglądów i interesów. Każda szkoła przy ambasadzie RP winna stać się miejscem integracji zarówno normatywnej, funkcjonalnej i komunikatywnej. Może w szczególnych przypadkach – w zależności od kraju pobytu – stać się także miejscem szerokiej integracji kulturalnej, odnoszącej się do systemu kultury naszego kraju, jak i kraju pobytu.

LITERATURA:

- Chapman N. E., *Postawa życiowa Twoją najcenniejszą wartością*, Warszawa 1995.
- Dobrowolski W. S., *Dyplomacja Polski Ludowej 1944–1980. Organizacja i funkcjonowanie*, Warszawa 1981.
- Istota i wizje młodego człowieka. Program badań uniwersalizmu*, t. II, Warszawa 1991.
- Karolczak J., *Zespół Szkół Ogólnokształcących dla Dzieci Obywateli Polskich Czasowo Przebywających za Granicą. Rys historyczny*, Warszawa 1997.
- Kusztełak A., *Działalność Szkoły Polskiej w Moskwie w latach 1991–1994*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2002, nr 1–2.
- Lalak D., Pilch T., *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa 1999.
- Spoleczne uwarunkowania rozwoju lokalnego*, A. Potoczek, J. Stępień (red.), Poznań–Włocławek 2003.

Elżbieta Szubertowska

STOSUNEK DO PRZEDMIOTU MUZYKA A KOMPETENCJE MUZYCZNE MŁODZIEŻY

Przedstawione poniżej rozwiązania stanowią bardzo wąski wycinek badań nad kulturą muzyczną młodzieży prowadzonych w 2000 roku w bydgoskich liceach ogólnokształcących. Podlegała tym badaniom młodzież kl. II, która uczyła się w klasie I liceum przedmiotu *muzyka*.

1. Operacjonalizacja problemu

Źródłem problematyki podjętych badań było przeświadczenie, że kultura muzyczna młodzieży jest ważnym celem edukacji estetycznej¹, a jej podstawy tworzą: pozytywne motywacje do muzyki, zainteresowania, a także rozumienie i odczuwanie wartości w muzyce. Nieodłącznym komponentem tak rozumianej kultury muzycznej jest pewien zakres wiedzy muzycznej, która wspomaga rozwój zdolności odczuwania muzyki oraz aktywność, poprzez którą realizują się wspomniane już zainteresowania.

Edukacja muzyczna, która w najbardziej zorganizowanej formie związana jest z nauką przedmiotu, ma prowadzić m.in. do osiągnięcia przez uczniów pewnego poziomu wiedzy i umiejętności percepcyjnych, które w niniejszych badaniach przedstawiają wyniki dwóch części *Testu Orientacji w Dziejach i Dorobku Kultury Muzycznej* B. Kamińskiej². Przyjęto zatem, że osiągnięciu tych wyników sprzyja pozytywna postawa uczniów wobec przedmiotu, którą uznano za jeden z warunków jego skuteczności³.

Zanim przystąpimy do przedstawienia wyników badań, przypomnijmy, że celem przedmiotu, którego uczyła się badana młodzież⁴, było przygotowanie jej do świadomości

¹ M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*, Warszawa 1989, s. 51–52.

² H. Kotarska, B. Kamińska, *Testy osiągnięć muzycznych dla młodzieży szkolnej*, Warszawa 1984.

³ Obok przychyłnej postawy wobec przedmiotu jako warunki jego skuteczności uznano też zainteresowania muzyczne nauczyciela i sposób przekazywania przez niego muzyki.

⁴ *Program nauczania dla szkoły średniej* opracowany w 1998 roku przez zespół autorów: D. Malko, M. Przychodzińska, R. Rataj, B. Smoleńska-Zielińska.

mego uczestnictwa w kulturze muzycznej przez zapoznanie jej z wybranymi dziedzinami tej kultury: poznawanie wybitnych dzieł muzycznych różnych gatunków, form i stylów, a także rozwijanie zdolności i zainteresowań muzycznych uczniów poprzez ich udział w śpiewie, grze na instrumencie i innych formach aktywności muzycznej, np. poprzez udział w koncertach i widowiskach muzycznych, a także zwiedzanie miejsc związanych z muzyką. Autorki programu uznały też potrzebę przyjęcia przez nauczycieli otwartej postawy wobec zainteresowań muzycznych młodzieży, między innymi współczesną muzyką rozrywkową. W praktyce przejawiać się to powinno umiarkowanym włączaniem tej muzyki do tematyki zajęć przede wszystkim ze względu na konieczność kształtowania wobec niej określonej postawy estetycznej uczniów, czyli umiejętności jej wartościowania.

Źródłem danych o postawie młodzieży wobec tak zaprogramowanej nauki przedmiotu była analiza wypowiedzi na niezbyt typowe pytanie, a raczej polecenie o następującej treści: Gdybyś miał możliwość decydowania o Twojej edukacji muzycznej, co uważałbyś za konieczne? W ankiecie zaproponowano 15 odpowiedzi, które wybierali badani i szeregowali według uznanej przez nich ważności lub dodawali swoje własne spostrzeżenia i uwagi. Wypowiedzi badanych dotyczyły strony organizacyjnej przedmiotu (czasu jego trwania, ewentualnego przedłużenia lub skrócenia, usunięcia z siatki godzin czy uznania za przedmiot maturalny), stosowanych w czasie nauki form aktywności (śpiewu, gry na instrumentach, udziału w koncertach), a także rodzaju słuchanej na lekcjach muzyki (poważna, rozrywkowa, czy jedna i druga).

Odpowiedzi na pytanie ankietowe wykorzystano do rozwiązania dwóch kwestii: bezpośrednio – do poznania oczekiwań młodzieży wobec przedmiotu, a także pośrednio – do wnioskowania o stosunku badanych uczniów do niego.

Analiza pierwszego zagadnienia jest prosta. Wysunięte przez 159 badanych postulaty wprowadzania jakichkolwiek zmian w treści przedmiotu jasno określają to, co im w przedmiocie odpowiada, a co chcieliby w nim zmienić.

Rozwiązanie drugiego zagadnienia pozostaje w ścisłym związku z pierwszym, gdyż na podstawie wysuniętych przez badanych postulatów dokonana została próba scharakteryzowania ich stosunku do przedmiotu, którego uczyli się w szkole średniej.

2. Uzyskane wyniki

Podjmując pierwsze z poruszonych zagadnień poznajmy najpierw te postulaty badanych, które uznali za najważniejsze umieszczając na pierwszym miejscu. Najwięcej, bo aż 44 osoby (27,67% udzielających odpowiedzi) proponowały słuchanie na lekcjach muzyki poważnej i młodzieżowej, a 28 osób (17,61%) chciałoby skrócenia nauki przedmiotu. Następne miejsce, w liczbie 19 osób (11,94% odpowiadających) zajęli zwolennicy zlikwidowania przedmiotu i tyleż samo było proponujących słuchanie na lekcjach tylko muzyki młodzieżowej. Po 12 osób (7,54%) uznało za najważniejsze wprowadzić

muzykę jako obowiązkową w liceach ogólnokształcących i uczynić ją przedmiotem maturalnym.

Ze względu na to, że wybór liczby postulatów nie był ograniczony, a ponadto istniała jeszcze możliwość rozszerzenia tej listy o własne spostrzeżenia i uwagi badanych, uznano za konieczne uwzględnienie wszystkich tych odpowiedzi w ostatecznych analizach.

TAB. 1. WSZYSTKIE POSTULATY WYSUWANE PRZEZ BADANYCH

POSTULAT NR LO	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o
	LICZBA OSÓB														
V	8	1	7	6	6	18	1	10	13	9	6	9	10	2	6
VI	6	2	3	2	1	10	1	8	7	7	7	12	11	1	2
VII	1	3	10	4	2	19	1	5	15	13	5	11	14	1	5
VIII	6	-	2	1	4	18	-	3	11	10	3	4	7	2	8
XIII	1	3	16	3	6	12	1	17	6	6	3	9	16	3	15
RAZEM	22	9	38	16	19	77	4	43	52	45	24	45	58	9	36
ODPOWIEDZI (%)	13,83	5,66	23,89	10,06	11,94	48,42	2,51	27,04	32,7	28,3	15,09	28,3	36,47	5,66	22,64

Liczba udzielających odpowiedzi: 159 osób.

a – zlikwidować przedmiot muzyka

b – wydłużyć czas nauki przedmiotu

c – skrócić czas nauki przedmiotu

d – wprowadzić dla wszystkich obowiązek nauki przedmiotu w szkole średniej

e – uznać za przedmiot maturalny

f – słuchać muzyki poważnej i rozrywkowej

g – słuchać tylko muzyki poważnej

h – słuchać tylko muzyki rozrywkowej

i – dyskutować na tematy muzyczne

j – organizować wyjścia na koncerty muzyki poważnej i do opery

k – zmienić sposób słuchania muzyki na lekcji

l – więcej śpiewać

m – uczyć gry na instrumencie

n – poszerzyć zakres wiadomości historycznych i teoretycznych dotyczących muzyki

o – ograniczyć zakres wiadomości historycznych i teoretycznych dotyczących muzyki

Takie globalne ujęcie danych wykazało również, że najwięcej osób – 77 (48,42%) opowiedziało się za słuchaniem na lekcjach muzyki poważnej i rozrywkowej. Na kolejnych miejscach znalazły się wypowiedzi dotyczące różnych form aktywności: 58 osób (36,47% respondentów) chciałoby uczyć się gry na instrumencie, 52 (32,7%) dyskutować o muzyce, 45 osób (28,3%) chciałoby więcej śpiewać i tyleż samo uczestniczyć w koncertach organizowanych przez szkołę. Znacznie rzadziej wypowiadano się na temat zagadnień teoretycznych mających miejsce na lekcji, a także na temat strony organizacyjnej przedmiotu. Po 9 osób (5,66%) postulowało zwiększenie zakresu wia-

domości teoretycznych na lekcjach i wydłużenie czasu nauki przedmiotu, jednak skrócić ten czas proponowało przeszło cztery razy więcej osób. Również czterokrotnie więcej uczniów chciałoby ograniczyć zakres przekazywanych na lekcji wiadomości teoretycznych i historycznych, dość często na rzecz muzykowania.

Przedstawione powyżej postulaty badanych wyrażały ich oczekiwania względem przedmiotu i dotyczyły różnych zagadnień z nim związanych. Przyjęto zatem, że uczniowie, którzy aprobują dotychczasową formę tego przedmiotu lub wysuwają postulaty jakiegokolwiek uintensywnienia jego oddziaływania, są pozytywnie ustosunkowani do niego. Natomiast żądanie jego likwidacji z siatki godzin lub usunięcia z niego muzyki, która w myśl programu nauczania stanowi podstawę przekazywanych w jego ramach treści, uznano za przejaw negatywnego stosunku do tego przedmiotu.

Przyjmując powyższe kryteria stwierdzono, że część badanej młodzieży opowiedziała się za przedmiotem nie tylko w istniejącej wówczas postaci, ale również postulowała jego rozszerzenie poprzez zwiększenie czasu przeznaczanego na formy ekspresyjne lub wydłużenie czasu nauki. Analizując te wypowiedzi uznano, że wskazują one na przychyłność 76 osób (33,77% badanych) wobec tej formy przedmiotu w różnym stopniu. Ostateczne określenie stopnia tej akceptacji uzależniono od liczby postulatów wskazujących na przychyłność wobec niego. Tych, którzy wysuwali od 1 do 3 postulatów, uznano na średnio akceptujących przedmiot, zaś wysuwających ich więcej – za najbardziej przychylnie nastawionych do niego. Mianem obojętnych określono te osoby, które trudno byłoby zaliczyć do zdecydowanych przeciwników lub zwolenników nauki przedmiotu *muzyka* w szkole średniej⁵.

Zamieszczona niżej tabela ukazuje klasyfikację uczniów z badanych szkół ze względu na ich stosunek do przedmiotu według przedstawionych wcześniej kryteriów.

TAB. 2. STOSUNEK UCZNIÓW DO PRZEDMIOTU W BADANYCH SZKOŁACH

SZKOŁA (liczebność grupy)	STOSUNEK DO PRZEDMIOTU							
	negatywny (0)		obojętny (1)		średni (2)		pozytywny (3)	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
V (57)	9	15,78	33	57,89	5	8,77	10	17,54
VI (45)	13	28,88	16	35,55	10	22,22	6	13,33
VII (43)	3	6,97	21	48,83	10	23,25	9	20,93
VIII (30)	7	23,33	9	30,00	11	36,66	3	10,00
XIII (50)	19	38,00	19	38,00	7	14,00	5	10,00
RAZEM (225)	51	22,66	98	43,55	43	19,11	33	14,66

⁵ W tej grupie uwzględniono również osoby nie wypowiadające swoich opinii.

Ustalenie stopnia akceptacji przedmiotu było punktem wyjścia do zweryfikowania hipotezy o jego związku z kompetencjami muzycznymi uczniów. Zastosowano w tym celu test t-studenta dla grup niezależnych dla ogółu badanych oraz z uwzględnieniem podziału na płeć. Celem tych analiz było wykazanie różnic między wynikami średnimi testów percepcji i wiedzy muzycznej dla grup różniących się stosunkiem do przedmiotu *muzyka*. Dane te przedstawiają tabele: 3a,b, 4a,b oraz 5a,b.

TAB. 3. a, b TEST T-STUDENTA; WSZYSTKIE OSOBY BADANE

a

WYNIKI TESTU PERCEPCJI OSÓB NASTAWIONYCH DO PRZEDMIOTU:				
Stosunek do przedmiotu	negatywnie 0	obojętnie 1	średnio 2	pozytywnie 3
N	51	98	43	33
średnia	22,804	23,704	25,186	27,818
1	t	-0,643		
	p	0,521		
2	t	-1,459	-0,956	
	p	0,148	0,341	
3	t	-3,039	-2,485	-1,414
	p	0,003	0,014	0,162

b

WYNIKI TESTU WIEDZY MUZYCZNEJ OSÓB NASTAWIONYCH DO PRZEDMIOTU:				
Stosunek do przedmiotu	negatywnie 0	obojętnie 1	średnio 2	pozytywnie 3
N	51	98	43	33
średnia	28,775	25,684	34,035	30,288
1	t	1,293		
	p	0,198		
2	t	-1,701	-3,213	
	p	0,092	0,002	
3	t	-0,45	-1,607	1,024
	p	0,654	0,11*	0,309

TAB. 4. a, b TEST T-STUDENTA; DZIEWCZĘTA

a

WYNIKI TESTU PERCEPCJI OSÓB NASTAWIONYCH DO PRZEDMIOTU:					
Stosunek do przedmiotu	negatywnie		obojętnie	średnio	pozytywnie
	0		1	2	3
N		31	64	22	23
średnia		23,129	23,375	25,409	27,565
1	t	-0,134			
	p	0,894			
2	t	-1,006	-0,917		
	p	0,319	0,362		
3	t	-2,205	-2,022	-0,867	
	p	0,032	0,046	0,391	

b

WYNIKI TESTU WIEDZY MUZYCZNEJ OSÓB NASTAWIONYCH DO PRZEDMIOTU:					
Stosunek do przedmiotu	negatywnie		obojętnie	średnio	pozytywnie
	0		1	2	3
N		31	64	22	23
średnia		25,855	24,281	32,205	29,87
1	t	0,539			
	p	0,592			
2	t	-1,576	-2,295		
	p	0,121*	0,024		
3	t	-0,969	-1,601	0,477	
	p	0,337	0,113*	0,636	

TAB. 5. a, b TEST T-STUDENTA; CHŁOPCY

a

WYNIKI TESTU PERCEPCJI OSÓB NASTAWIONYCH DO PRZEDMIOTU:					
Stosunek do przedmiotu	negatywnie		obojętnie	średnio	pozytywnie
	0		1	2	3
N		20	34	21	10
średnia		22,3	24,324	24,952	28,4
1	t	-0,933			
	p	0,355			
2	t	-1,097	-0,292		
	p	0,279	0,771		
3	t	-2,033	-1,46	-1,143	
	p	0,052	0,152	0,262	

b

WYNIKI TESTU WIEDZY MUZYCZNEJ OSÓB NASTAWIONYCH DO PRZEDMIOTU:					
Stosunek do przedmiotu	negatywnie		obojętnie	średnio	pozytywnie
	0	1	2	3	
N	20	34	21	10	
średnia	33,3	28,324	35,952	31,25	
1	t	1,241			
	p	0,22			
2	t	-0,557	-1,894		
	p	0,581	0,064		
3	t	0,358	-0,581	0,802	
	p	0,723	0,564	0,429	

Hipoteza o związku stopnia akceptacji przedmiotu *muzyka* z wynikami testów sprawdziła się przede wszystkim w odniesieniu do umiejętności percepcyjnych młodzieży. Analizy ujawniły największe, statystycznie istotne różnice w wynikach średnich osób negatywnie nastawionych do przedmiotu i najbardziej jemu przychylnych, oraz obojętnych i wykazujących najwyższy stopień akceptacji zarówno w całej badanej grupie (tab. 3a) jak i w wynikach dziewcząt (tab. 4a). U chłopców różnice statystycznie istotne dotyczą tylko wyników skrajnych osób nie akceptujących przedmiotu i najbardziej jemu przychylnych (tab. 5a).

Ukazaną w analizach statystycznych zależność może tłumaczyć fakt, że właśnie podczas lekcji młodzież uczy się słuchać muzyki, obserwować jej przebieg, podążać za tematem, dostrzegać kontrasty i podobieństwa. Nauczyciel jest w tym procesie przewodnikiem po muzyce, zaś poddawanie się jego kierownictwu wymaga pewnej przychylności ze strony ucznia, chęci realizowania jego poleceń, uważnego słuchania muzyki, a nade wszystko pozytywnego do niej nastawienia. Można też przypuszczać, że właśnie pozytywny stosunek do przedmiotu może być źródłem lub wynikiem zainteresowania uczniów muzyką słuchaną na lekcjach i sytuacja taka wyraźnie sprzyja osiągnięciu przez nich wysokich wyników w teście percepcji.

Słabsze zależności od wcześniej ukazanych wystąpiły między stopniem akceptacji przedmiotu a wynikami w teście wiedzy muzycznej. W całej badanej grupie statystycznie istotne różnice dotyczą tylko wyników średnich osób obojętnie i średnio pozytywnie nastawionych do przedmiotu oraz średnio akceptujących przedmiot i negatywnie ustosunkowanych do niego (tab. 3b). W wynikach średnich wiedzy muzycznej dziewcząt (tab. 4b) i analogicznych wynikach średnich chłopców (tab. 5b) istotne statystycznie różnice dotyczą tylko obojętnych i średnio pozytywnie nastawionych do przedmiotu.

Przedstawione powyżej dane sugerują pewne spostrzeżenie częściowo wyjaśniające zaistniałą sytuację. Ze względu na to, że podstawą ocen w szkole średniej są wiadomości o muzyce, które każdy uczeń powinien opanować niezależnie od nastawienia do przedmiotu, wyniki tego testu nie wykazują silnego związku ze stopniem jego akceptacji.

3. Podsumowanie

Po zapoznaniu się z wynikami badań nad postawami uczniów względem przedmiotu *muzyka* i ich związkiem z kompetencjami muzycznymi celowe wydaje się zwrócenie uwagi na te spośród nich, które wydają się szczególnie ważne w obecnej sytuacji przedmiotu, zmiany zakresu jego treści i profilu.

Należy zauważyć, że:

- młodzież chce słuchać na lekcjach różnej muzyki. Świadczy o tym fakt, że spośród trzech postulatów dotyczących kontaktu na lekcjach z muzyką (poważną, rozrywkową i poważną) około 50% wypowiedziących się na ten temat wybrało jako najbardziej im odpowiadający wariant trzeci, a spośród nich więcej niż połowa uznała go za najważniejszy stawiając na pierwszym miejscu. Można zatem wnioskować, że uznając potrzebę i konieczność poznawania muzyki artystycznej uczniowie chcieliby mieć na lekcjach również kontakt ze swoją muzyką.
- analizy statystyczne wykazały, że pozytywne nastawienie do przedmiotu i muzyki poznawanej w czasie tej nauki sprzyja przede wszystkim zdobywaniu umiejętności percepcyjnych, natomiast nie odgrywa ono zbyt wielkiej roli w zdobywaniu wiedzy o muzyce.

LITERATURA:

- Kotarska H., Kamińska B., *Testy osiągnięć muzycznych dla młodzieży szkolnej*, Warszawa 1984.
- Program nauczania dla szkoły średniej*, D. Malko, M. Przychodzińska, R. Rataj, B. Smoleńska-Zielińska, 1998.
- Przychodzińska M., *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*, Warszawa 1989.

Janusz Kopeć

ROZMOWA Z ADAMEM LIZAKOWSKIM O CZESŁAWIE MIŁOSZU

Czesław Miłosz urodził się w 1911 roku na Litwie. Poeta, prozaik, tłumacz, profesor, laureat Nagrody Nobla. To nazwisko zna cały świat literacki, a my Polacy z ogromną życzliwością patrzymy na światową karierę poety. Miłosz zajmuje jedno z najwyższych miejsc w poetyckim parnacie. Jego strofy są znamienne i nader nośne, jego głos słuchany i podziwiany przez wszystkich od wczesnych lat 30. ubiegłego wieku. Poeta opuścił Polskę po II wojnie światowej. Niczym orzeł wyfrunął w świat z ojczyzny, lot miał całe życie szybujący, a szczęście go nie opuszczało. On to potrafił, jak nikt inny, z jednakowym dystansem spojrzeć na niebo i ziemię.

Meandry życia zawiodły go do Kalifornii, tam mieszkał prawie cztery dekady. Kalifornia – to magnes przyciągający talenty. Najpiękniejszy stan Ameryki, w którym sny się spełniają tym, co chcą jeszcze śnić. Tam też powędrował z Polski, poprzez Austrię, Adam Lizakowski, nasz chicagowski poeta. Był rok 1982.

– *Adam, to zaskakujący splot zdarzeń, że spotkałeś Czesława Miłosza w San Francisco. Było to chyba 20 lat temu. Powiedz słów parę o tamtych latach w Kalifornii, w San Francisco.*

– Jadąc z Wiednia do San Francisco wiedziałem, że tam mieszka poeta Czesław Miłosz. O spotkaniu z nim mówiąc szczerze marzyłem mieszkając jeszcze w Pieszycach, moim rodzinnym miasteczku na Dolnym Śląsku, ale spotkanie z poetą nastąpiło dopiero po kilku latach, bo w 1986 roku. Była to krótka, bo 2–3-minutowa rozmowa w czasie przerwy podczas spotkania poetyckiego zorganizowanego przez Amnesty International w celu pomocy twórcom... chyba w Afganistanie, o ile dobrze pamiętam. Dopiero później, już po dwóch–trzech spotkaniach z poetą uświadomiłem sobie, że moje marzenia się spełniły. Natomiast San Francisco, Kalifornia, to temat rzeka, można o tym mówić przez całe życie. Jestem wciąż pod urokiem tamtych miejsc, chociaż mieszkam już w Chicago prawie 15 lat. San Francisco to najpiękniejsze miasto świata, prawdziwa stolica poezji amerykańskiej, miejsce, w którym narodziła się poezja amerykańska II połowy XX wieku. Allen Ginsberg był ojcem chrzestnym tego wydarzenia.

To stolica hippisów i wcześniejszych beatników, to także miejsce, do którego dotarł Czesław Miłosz, największy polski poeta od czasów romantyzmu.

– *Czesław Miłosz od 1960 roku mieszkał w USA, W latach 1961–1978 był profesorem Uniwersytetu Kalifornijskiego w Berkeley. Wiem, że słuchałeś wykładów noblisty.*

– Tak, byłem studentem slawistyki na tamtejszym uniwersytecie. Gdy ja rozpocząłem studia, poeta już nie wykładał, był po Nagrodzie Nobla i spełniał swoje powinności poetyckie wobec całego świata literackiego. Ale od czasu do czasu miał wykłady z literatury rosyjskiej, przeważnie o Dostojewskim. Na te właśnie wykłady i ja uczęszczałem. Pan Czesław polubił mnie, nawet z czasem stał się moim promotorem i mentorem. Przecież to on był pierwszym czytelnikiem moich wierszy i to on wysyłał i polecał moją poezję redaktorom, śp. Jerzemu Giedroycowi i Jerzemu Turowiczowi. To przecież dzięki niemu zadebiutowałem w „Kulturze” paryskiej i „Tygodniku Powszechnym”. Nigdy o tym wcześniej nikomu nie mówiłem. Była to moja tajemnica, a także bardzo prywatna sprawa, ale od tamtego czasu minęło już prawie 20 lat. Nigdy nie powoływałem się na znajomości ani też nigdy o nic poety nie prosiłem. Jeżeli cokolwiek dla mnie zrobił, to z własnej woli. Dlatego teraz mówię o tym tak otwarcie i z dozą dumy, bo jest z czego być dumnym.

– *Czy poeta uczestniczył czynnie w życiu Polonii?*

– Nie. Miłosz nie chciał mieć nic wspólnego z Polonią. Nawet go kilka razy pytałem, dlaczego trzyma się z dala od Polonii? Miał swoje powody. Polonia w Europie, a przede wszystkim w Londynie dała mu się we znaki. Mówił mi o tym podczas naszych licznych rozmów. Jednym słowem niechęć do Polonii narodziła się u niego dużo wcześniej zanim przyjechał do Ameryki. Prywatnie mogę dodać od siebie, że wcale mu się nie dziwię, po moich prawie 25 latach na emigracji.

– *Adamie, jak wyglądało twoje pierwsze spotkanie z Miłoszem?*

– Jak już wspominałem było to na spotkaniu poetyckim. Pamiętam uczestniczyło w nim wiele sław międzynarodowych, między innymi był Josif Brodski. Rozmowa z poetą wtedy była bardzo miła, wymieniliśmy kilka zdań grzecznościowych. Podpisał mi „Rodziną Europę”. Przemiły człowiek, wiedzący czego chce w życiu. Dla mnie to wzór w każdym calu. Powiedziałbym ideał niedościgniony. Tytan pracowitości. Przykład szczęścia, które niewielu ludziom dają niebiosy. Miłosz to wszystkim miał i ma. Słowem cud natury. Geniusz.

– *Gdy spotkaliście się w jego domu, ty byłeś początkującym młodym poetą, Miłosz już znaną sławą. Na pewno byłeś zauroczony osobowością poety i jego uroczą żony?*

– Byłem i jestem nim zauroczony. Poetą początkującym nadal jestem, chociaż wydałem 9 książek. W domu poety zawsze była cudowna okazja do rozmów o poezji i literaturze. Miłosz zawsze traktował mnie jak partnera do rozmów. Takie miałem wrażenie, a jeśli czegoś nie wiedziałem czy nie mogłem wiedzieć, tłumaczył bez pozy wyższości. Spotkania nasze odbywały się w salonie, z jedzonkiem i alkoholem. Nawet jedno spotkanie odbywało się przy słuchaniu *Pana Tadeusza*, po litewsku. Poeta wielokrotnie obdarowywał mnie swoimi książkami, na każdej mam dedykację poety.

- *Czy podczas twojego pobytu w Kalifornii ciągle spotykałeś się z poetą?*
- Może nie ciągle, ale co najmniej raz lub dwa razy w miesiącu, w zależności od potrzeb i jego czasu. W latach 1986–1990 były też i dłuższe przerwy spowodowane jego wyjazdami. Wiosną roku 1991 roku niestety wyjechałem z San Francisco do Chicago. Poeta też w połowie lat 90. wrócił do Krakowa wraz z żoną Carol, na stałe.
- *Obejrzałem wystawę twoich zdjęć portretujących poetę Miłosza w księgarni D & Z w Chicago. Kilkanaście fotografii ogromnie przemawia do widza, odczuwa się jakąś bezpośrednią bliskość poety. Patrzy na nas jakby chciał coś powiedzieć. Fotografie kunsztowne... Miłosz i Josif Brodski konwersują o czymś zawzięcie. Miłosz i Lizakowski w rozmowie na ulicy w Chicago. Jest biurko poety pełne książek, wśród nich XIX-wieczne fotografie rodziców, matki poety. To znów Miłosz podpisuje swe książki na jakimś wieczorze autorskim. Tuż obok zdjęcie prof. Leonarda Nathama, Roberta Pińskiego czy Roberta Hassa – tłumacza poety. Miłosz w dżinsach rzeński i uśmiechnięty stoi w swoim ogrodzie z tyłu domu w Berkeley. Zdjęcie Carol – żony poety, już nieżyjącej. W jakich okolicznościach powstały te zdjęcia?*
- Zdjęcia powstawały przy wielu różnych okazjach i prywatnych spotkaniach w domu poety, w ogrodzie, biurze, salonie. Jeździłem nawet po San Francisco (Bay area) za poetą. Ranga Miłosza w Kalifornii była i jest nadal bardzo wysoka. Amerykańscy poeci bardzo wysoko cenią twórczość naszego noblisty. Stąd też dużo odczytów i spotkań, w których poeta chętnie uczestniczył, w przeciwieństwie do naszej noblistki Wisławy Szymborskiej. Zdjęcia robiłem dla siebie, nigdy o publicznych wystawach nie myślałem. Poza tym są to zdjęcia amatorskie, ja jestem przecież amatorem fotografii. W księgarni D&Z jest ich tylko kilkanaście. Te zdjęcia wybrał właściciel księgarni, te mu się podobały. Niczego nie narzucałem, niczego nie sugerowałem. Wystawa zdjęć Pana Czesława była już w Polsce w kilku miejscowościach. Teraz postanowiłem pokazać światu fotografie poety. Ale muszę się też pochwalić, że wiele z nich było publikowanych w książkach, gazetach, nawet z naszym „Dzienniku Związkowym”, dzięki uprzejmości redaktora naczelnego Wojciecha Białasiewicza. Nigdy nie myślałem, że będę organizował wystawy naszego noblisty, tu w Ameryce. Mój American dream wciąż się śni.
- *Napisałeś taki piękny wiersz o Miłoszu.*

Miłosz

Mógłby być górskim wodospadem albo oceanem,
nigdy pustynią czy ziemią jałową,
wielkim jagiellońskim dębem, w cieniu którego
umęczony wędrowiec zawsze znajdzie wytchnienie,
potrafi z powietrza wyłapać bąbelki życiodajnego tlenu
i nasycić nim poezję, słowa jego są jak ziarna,
które w czytelniku rosną, rozwijają się, kwitną
kołyszą się łany czekając na rękę zniwiarza,
jest księżycem, który przyciąga fale morza,

a piękne kobiety śpią niespokojnie,
jest aniołem z wielkimi krzaczastymi brwiami
w kształcie skrzydeł ptaka spłoszonego
w środku nocy z gniazda, do którego nigdy już
nie powróci, ale wciąż pamięta zapach trawy,
jabłek, biel pokoi, kształt domów, jeziora, rzeki,
jest litewskim niedźwiedziem przez pół życia
mieszkającym w pięknym Berkeley
w cudownej Kalifornii, na wzgórzu niedźwiedzi Grizzly,
ale on nie pomrukuje, on śpiewa pieśń o tym,
że nikomu nie warto zazdrościć, o kolibrach,
kwiatkach kapryfolium, dziewczęcych pośladkach,
biednym chrześcijaninie patrzącym na płonące getto,
o miastach, do których nigdy nie wróci, tobie i mnie. [...]

– Poeta kocha ludzi, życie, pozostał wierny swoim ideałom młodości. Kiedyś powiedział mi... Och!!! panie Adamie, gdyby się tak dało dożyć do setki, a potem, raz jeszcze licznik cofnąć do zera.

– *Dwa lata temu w wywiadzie powiedziałeś mi, że uważasz Miłosza za geniusza, że próbujesz go naśladować, że masz wszystkie jego książki. Powiedz, na czym polega uniwersalizm twórczości poety. Miłoszem zachwyca się Polska, nie tylko zresztą Polska. Jego strofy zachwycają, intrygują, uczą pokory życia, innego spojrzenia na rzeczywistość. Czytelnikowi wydaje się, że poeta jest tuż obok i przemawia do niego. Czy genialny poeta jest również niezwykłym człowiekiem jako osoba prywatna?*

– Och, Janusz, Janusz. Wszystkich książek poety nie mam. Nie będę też mówił, na czym polega uniwersalizm poezji Czesława Miłosza. O tym ludzie piszą doktoraty, na kilkaset stron. Proszę cię zatem o litość, nie mogę w kilku słowach tego określić. To człowiek niezwykły, wspaniały i cudowny, mądry i życzliwy ludziom. A przede wszystkim urodził się pod szczęśliwą gwiazdą i potrafi to wykorzystać. Wielu ludzi nawet nie wie, że są szczęśliwe gwiazdy.

Warto obejrzeć poetę na moich fotografiach. Ta wystawa eksponowana jest już od połowy czerwca w ramach celebracji Dni Krakowa. Jednak oficjalne otwarcie wystawy będzie 18 lipca o godzinie 5 p.m. Ta ekspozycja czynna będzie do 18 sierpnia. Jest to zatem jedyna i niepowtarzalna okazja, by zobaczyć tytana naszej poezji na fotografiach z lat 1986–1991. Zapraszam.

Rozmawiał Janusz Kopeć

Powyższy wywiad jest przedrukiem tekstu, jaki ukazał się w weekendowym wydaniu „Dziennika Związkowego” 16–18 lipca 2004 r. w Chicago pt. *Zdjęcia Czesława Miłosza w chicagowskiej księgarni*. Fotografie zamieszczone na następnej stronie pochodzą ze wspomnianej wystawy.

Czesław Miłosz w prywatnej fotografii Adama Lizakowskiego



RECENZJE–OMÓWIENIA

Henryk Domański, *Struktura społeczna. Wykłady z socjologii, cz. I, Scholar, Warszawa 2004, ss. 277.*

Socjologia, jako stosunkowo młoda nauka, boryka się do dnia dzisiejszego z problemem niejednoznaczności nazewnictwa i bogactwem teorii opisujących życie społeczne. Uporządkowanie tak wielkiej różnorodności jest wyzwaniem dla każdego, kto próbuje się z nią zmierzyć. Świadczyć to może, oczywiście, o wartości tejże nauki, ale przez niektórych uznane może być za mankament. Studenci socjologii zapewne doświadczyli sytuacji, kiedy przygotowując się na zajęcia, przebrnąć musieli przez ogromną ilość opracowań i artykułów dotyczących interesujących ich aspektów. Fakt ten nie powinien budzić w nich niesmaku, gdyż socjologia jest nauką humanistyczną, a człowiek i jego wytwory to nierozwiązana do dziś zagadka. Wielu osobom śnić może się jednak po nocach publikacja, która byłaby bazą, drogowskazem dalszych poszukiwań, a jednocześnie źródłem podstawowych faktów i przeglądem teorii socjologicznych.

Próby stworzenia takiego opracowania podjął się Piotr Sztompka, który chcąc ukazać zwarty i usystematyzowany obraz wiedzy socjologicznej dotyczącej różnych poziomów jej analizy, został redaktorem naukowym serii, pt. *Wykłady z socjologii*. Jako pierwszego do współpracy zaprosił Henryka Domańskiego, który opracował pierwszy

tom tej właśnie serii dotyczący zagadnień makrosocjologicznych, pt. *Struktura społeczna*. Wybór autora pierwszej części, jakiego dokonał P. Sztompka, nie był przypadkowy. H. Domański posiada duży dorobek naukowy dotyczący tej właśnie tematyki. Wymienić możemy tutaj zaledwie kilka najnowszych opracowań, min. *Ruchliwość społeczna w Polsce z 2004 roku, czy Ubóstwo w społeczeństwach postkomunistycznych* wydane dwa lata wcześniej. Jest to ciekawy i wartościowy wkład do polskiej, jak i światowej wiedzy socjologicznej.

Publikacja ta, według autora i pomysłodawcy, jest podręcznikiem akademickim, który przeznaczony jest nie tylko dla studentów socjologii oraz innych kierunków pokrewnych, ale też dla innych osób (min. polityków, dziennikarzy), które chcą zmierzyć się z trudem poznawania fascynującego świata społecznej różnorodności i poszerzyć wiedzę, która ułatwi im życie w społeczeństwie demokratycznym (por. s. 2). Przegląd zawartych w nim teorii, metod badawczych i informacji ma spełnić postawiony przez nich cel.

Mając na celu stworzenie serii podręczników – P. Sztompka, jak i twórca pierwszej jej części – H. Domański postawili przed sobą niezmiernie trudne zadanie. Odtąd ich odbiorcami mają być nie tylko studenci, ale także osoby, które być może nigdy do tej pory nie miały kontaktu z opisywanymi przez nich faktami. Ich opis powinien łączyć charakter naukowy z jednoczesnym uwzględnie-

niem potencjalnej niewiedzy odbiorcy w omawianych kwestiach, wyposażyć czytelnika w podstawowe słownictwo i zapoznać z bogactwem teorii oraz wynikami badań dotyczących poszczególnych faktów.

Książka ta powinna motywować czytelnika do samodzielnego poszukiwania odpowiedzi na pytania rodzące się w trakcie jej czytania, przekazywać wiedzę, wskazywać na zależności zachodzące między jej elementami, ułatwiać ich zrozumienie i opanowanie, sprawdzać wiedzę, którą już zdobyli oraz uzupełnić jej braki. Czy podręcznik ten spełnia te funkcje?

U studenta socjologii zmęczonego wertowaniem kolejnych publikacji, siedzącego długie godziny w czytelni i próbującego zmierzyć się z bogatą, acz rozrzuconą wiedzą socjologiczną, sięgnięcie po to opracowanie może wzbudzić początkowo pozytywne emocje. Faktem jest, że książka ta nie jest kolejną grubą publikacją z zakresu makrosocjologii opisującą problem struktury społecznej, wręcz przeciwnie, sprawia wrażenie zwartej i przystępnie napisanego opracowania. Ma twardą oprawę chroniącą całość przed zniszczeniem od ciągłego jej przeglądania i noszenia w plecaku. Zdanie na temat wartości tej książki może się jednak diametralnie zmienić, kiedy otworzymy ją, aby znaleźć interesujące nas informacje i ocenić jej wartość merytoryczną.

Całość pracy podzielona jest na 15 rozdziałów. Autor zaczyna swą pracę od rozdziału pt. *Struktura społeczna*, w której stwierdza, uzasadniając chyba tytuł tej publikacji, że „społeczeństwo bez struktury społecznej byłoby prawdopodobnie bezkształtnym zbiorem jednostek” (s. 11). Jak wygląda jednak jego kształt? Autor stara się udzielić odpowiedzi na to pytanie w kolejnych rozdziałach. Poświęcone są one kolejno: różnicowaniu i nierównościom społecznym, stratyfikacji, klasom społecznym, tezie o śmierci klas, problemowi powstawania klas nowych, wybranym zagadnieniom pomiaru, wskaźnikom pozycji społecznej, narzę-

dziom jej pomiaru, empirycznej analizie struktury klasowej i problemom pomiaru, ruchliwości społecznej i jej funkcjom, wynikiem badań nad ruchliwością i jej legitymizacji oraz strukturze społecznej w Polsce. Jak widać kolejność i dobór rozdziałów nie jest spójny ani logiczny. Autor przeplata rozdziały teoretyczne (rdz. 1–6, 11–12 i 14) rozdziałami metodologicznymi (rdz. 7–9) i empirycznymi (rdz. 10, 13 i 15). Zabieg taki, w jego przekonaniu, może służyć urozmaiceniu treści i zapobiegać monotonii. Uważam jednak, że lepszym rozwiązaniem byłby podział całości na części odpowiadające charakterowi danych rozdziałów, tak aby odszukiwanie interesującej nas informacji nie sprawiało nam problemu. Kwestią sporną mogłoby być przypisanie charakteru rozdziałowi nr 1, 2, 11 i 13 ze względu na podrozdziały, które opisują jednocześnie podejście teoretyczne i empiryczne w ramach danego rozdziału. Przykładem może być tutaj rozdział 2, pt. *Zróżnicowanie i nierówności społeczne*, w ramach którego omawiane są: zróżnicowanie społeczne i nierówności poparte empiryczną ilustracją dochodów w krajach Europy Środkowowschodniej (por. s. 23–34).

Mankamentem tej książki jest także rodzaj użytej czcionki, który pogłębić może stan przygnębienia i zmęczenia. Problem być może błahy, ale z punktu widzenia osoby czytającej – istotny. Zamiast zachęcać, akcentować, wyróżniać elementy tekstu istotne w danym momencie dla omawianego problemu, wprowadza ona czytelnika w stan jeszcze większej dezorientacji. Nie jest on w stanie wyartykułować, co jest ważną – wartą zapamiętania informacją, a co ciekawostką, która powinna prowokować do dalszych poszukiwań. Sytuacja taka ma miejsce niemal na każdej stronie recenzowanej książki. Czcionka jest nieczytelna, litery zlewają się, a wzrok szybko się męczy, ponieważ odstępy między wierszami są zbyt małe.

Do niezaprzeczalnych minusów tego opracowania należy także fakt, że twórca części nie poku-

sił się o umieszczenie w swojej książce zdjęć. Nacieszyć możemy się jedynie niewielką ilością wykresów w końcowej części książki obrazującej wyniki badań opisywanych przez autora oraz tabelami, których jest znacznie więcej nie tylko w części empirycznej książki, ale także tam, gdzie omawiane są kwestie teoretyczne. To właśnie tego typu dodatki wzbudzają zainteresowanie opisywanym problemem. Ograniczona zaś ich liczba może być przyczyną przeoczenia wielu istotnych faktów zawartych w danym rozdziale. Niewykorzystanie metody poglądowej w znacznym stopniu obniża wartość merytoryczną tego podręcznika.

Zaglądaając po raz pierwszy do tego opracowania miałam nadzieję, że szybko będę mogła odnaleźć interesujące mnie informacje. Pomyliłam się. Na jej końcu znajduje się jedynie: indeks nazwisk bez uwzględnienia imion wykazywanych osób oraz bibliografia, w której także pomija się w całości imiona autorów, określając jedynie ich inicjały. Zaznaczyć należy jednak, pomimo tego drobnego niedociągnięcia, że spis literatury jest bardzo bogaty, zawiera wiele najnowszych publikacji, także w języku angielskim.

Autor nie zadbał także o umieszczenie indeksu rzeczowego, który byłby bardzo pomocny nie tylko dla socjologa, ale też dla tych, którzy po raz pierwszy stykają się z tego typu literaturą. Znalezienie ich stanowi ogromny problem, gdyż nie są w żaden sposób wyszczególnione w obrębie tekstu. Czytelnik zmuszony jest czytać całe rozdziały, gdzie domniemywać może, że wyjaśnienie danego pojęcia zostało zawarte. Większego problemu nie powinny mieć osoby, które miały jakikolwiek związek z wiedzą socjologiczną, jednak wśród innych może to budzić uczucie niesmaku i powodować rezygnację z dalszych poszukiwań. Dla nich pojęcia: stratyfikacji, ruchliwości społecznej czy jej legitymizacja są jedynie pustymi słowami, których wy tłumaczenia mogą jedynie szukać kierując się tytułami rozdziałów.

Poważnym zaniedbaniem, w moim przekonaniu, jest także brak choćby krótkich biogramów osób mających kluczowe znaczenie dla tego poziomu analizy socjologicznej. To tutaj mogłyby znaleźć się adresy bibliograficzne, które zachęcałyby do samodzielnej pracy i poszukiwań w kontekście, który zainteresuje czytelnika.

Kiedy autor decyduje się na umieszczenie dodatkowych elementów w obrębie własnej pracy, powinien zadbać o to, aby stworzyć czytelnikowi możliwość szybkiego ich odszukania. Z wielkim smutkiem należy stwierdzić, że w tej pracy nie umieszczono spisów aneksów, tabel ani wykresów. To zmusza nas po raz kolejny do przeglądania całości opracowania.

Analiza poszczególnych rozdziałów doprowadzić może nas do wniosku, że autor zadbał o to, aby każdy z nich zbudowany był w podobny sposób. Pod koniec każdej części czytelnik zapoznać może się z dokładnie wyodrębnionym w tekście streszczeniem opisywanych w nim problemów. Błędnym rozwiązaniem tego posunięcia jest fakt, że umieszczone tam podsumowania nie zawsze odzwierciedlają to, co omawiane było wcześniej. Stąd też umieszczenie dodatkowo słowniczka, który zawierałby choćby krótkie próby zdefiniowania nowych pojęć użytych wcześniej, niezrozumiałych dla odbiorcy, byłoby dobrym rozwiązaniem. Podręcznik zawierający tego typu udogodnienie umożliwia czytelnikowi poznanie, utrwalenie słownictwa charakterystycznego dla opisywanego zakresu wiedzy.

Autor nie pomyślał też o pytaniach kontrolnych, które mogłyby pomóc w sprawdzeniu, ale także poprawieniu zdobytej wiedzy. Nieuwzględnienie rozwiązań tego typu w obrębie podręcznika może spowodować, że czytelnik poczuje się sprowokowany w ten sposób do przeczytania całości, gdyż autor nie zadbał o to, by książka ta była przyjazna czytelnikowi i ułatwiała mu poruszanie się i wyszukiwanie w jej obrębie interesujących go informacji.

Na uwagę zasługuje fakt, że autor, obok klasycznych rozważań socjologicznych dotyczących struktury społecznej czy stratyfikacji, omawia także problematykę, która charakterystyczna jest dla XX i XXI wieku. Wymienić należy tutaj m.in. tezę o śmierci klas (por. s. 62–82), jak i powstawaniu nowych (por. s. 83–92). W obrębie tego ostatniego rozdziału autor używa terminu *knowledge class* – „klasa ludzi wiedzy” (s. 88) dla oznaczenia tego zjawiska oraz wymienienia takich twórców, jak Alvin Tofler czy Herbert Marshall McLuhan. Ważnym problemem omawianym przez autora jest kwestia dotycząca ruchliwości kobiet, która do niedawna nie była jeszcze tak ważnym elementem prawdziwego obrazu ruchliwości w ogóle (por. s. 192–195). Poruszenie tego typu problematyki może spowodować innych do podjęcia badań w tym kierunku. Wskazywanie kierunków, jakie można podjąć we własnej pracy badawczej, jest tutaj niewątpliwym atutem.

Sielankowy obraz całości zaburza fakt, że wiele problemów zawartych w opracowaniu nie jest omówionych do końca. Autor często wspomina o braku miejsca, usprawiedliwiając w ten sposób zlekceważony przez siebie aspekt. Przykładem może być tutaj cytat pochodzący z rozdziału czwartego, w którym autor stwierdza, że: „koneserzy starych tekstów zwrócą uwagę na sympatyczne archaizmy języka, ale z braku miejsca nie możemy tego niestety rozwiązać” (s. 50).

H. Domański często odwołuje się do wiedzy odbiorców traktując ich jako znawców w opisywanej dziedzinie. Pisząc podręcznik także dla tych, dla których opisywany problem jest nowością, powinien wystrzegać się tego typu sformułowań. Korzystnym zabiegiem byłoby też zaniechanie sądów wartościujących oraz narzucania czytelnikowi pewnych subiektywnych opinii. Zabieg taki miał miejsce, kiedy to opisując przesłanki teoretyczne K. Marksa dot. klas społecznych autor

określa, że „myśli jego krążyły po najwyższej orbicie” (s. 55). Takie sformułowania nie powinny mieć miejsca w obrębie podręcznika. Autor zobowiązany jest do przekazywania obiektywnych faktów, wystrzegając się jednocześnie subiektywnych opinii.

Do niezaprzeczalnych atutów tego opracowania należy uwzględnienie problematyki wskaźników jako elementu metodologii nauk społecznych (por. s. 93–101) oraz sposobu ich określania dla zbadania pozycji społecznej w Polsce (por. s. 102–120), które porządkują teorię opisywaną wcześniej. O fakcie tym często zapominają inni autorzy pomijając tę kwestię. Pozwala to odbiorcy na usystematyzowanie własnej wiedzy i zaobserwowanie, w jaki sposób można wykorzystać ją podczas prowadzonych badań.

Pomimo zakładanych przez autora celów publikacja ta, moim zdaniem, nie jest przeznaczona dla każdego, kogo interesowałaby problematyka omawiana w jej obrębie. Brak próby wytłumaczenia pojęć, biogramów, słowniczka, indeksów oraz solidnie opracowanych streszczeń obniża wartość tego podręcznika.

Mówiąc o społeczeństwie Bolesław Prus stwierdził, że „jest ono jak gotująca się woda: co wczoraj było na dnie, dziś pędzi ku górze”. Chciał w ten sposób podkreślić, że poznawanie bogactwa, ale też nieprzewidywalność zjawisk zachodzących w jego obrębie może być fascynującą przygodą i próbą uchwycenia tego, co istnieje, a czego nie jesteśmy w stanie dostrzec.

Przeczytanie tego podręcznika, w moim przekonaniu, nie pobudza czytelnika do poszukiwań, do fascynacji tym elementem rzeczywistości, pozostawia pewien niesmak. Decydując się na wydanie podręcznika nie tylko dla znawców tematu, ale dla osób, które być może po raz pierwszy będą miały do czynienia z tego typu zakresem wiedzy, należy, oprócz wartości teoretycznej, której tej publikacji nie brakuje, zwrócić większą uwagę na

to, by była ona przyjazna dla tych, którzy swoją przygodę poznawania świata społecznego dopiero zaczynają.

Dominika Krawczinska

Andrzej Radzewicz-Winnicki, *Spółczesność w trakcie zmiany*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004, ss. 195.

„Nauki pedagogiczne jak wszystkie nauki humanistyczne i społeczne muszą wciąż mierzyć się z problemami związanymi z rozwojem cywilizacji, z problemami społecznymi”.

prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki

Prof. zw. dr hab. Andrzej Radzewicz-Winnicki – czołowy polski pedagog społeczny – pracownik naukowy Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach – przewodniczący Zespołu Pedagogiki Społecznej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN – w swojej książce podjął analizę różnych problemów społecznych, które wiążą się z rodzimą codziennością końca XX wieku i początku XXI stulecia. Autor rozprawy, twórca znany i uznany – jak sam wyznaje we *Wstępie* – napisał książkę z myślą „o psychospołecznym wymiarze przebiegającej w Polsce trudnej adaptacji do nowych warunków współczesnego społeczeństwa postindustrialnego” (s. 8).

Rozważania Profesora A. Radzewicza-Winnickiego (zamieszczone w dziewięciu rozdziałach) sytuować należy w pedagogice społecznej i socjologii transformacji. Swoim przemyśleniom nadał Autor formę eseistyczną, zakładając – i słusznie, że odbiorcą książki będzie szeroki krąg czytelników.

Podjęte w rozprawie kluczowe problemy polskiego społeczeństwa ujawniają tytuły poszczególnych rozdziałów, brzmią one następująco: I – *Demokracja i ryzyko przemian na tle wielowymiarowych zagadnień edukacji*; II – *O teoriach modernizacji i dynamice procesów zmian społecznych*; III – *Asynchronizacja rozwoju, ubóstwo*

i marginalizacja; IV – *Teatr życia codziennego i jego aktorzy*; V – *Emancypacja społeczna*; VI – *Stymulowanie aktywności, wsparcia i samopomocy w środowisku lokalnym*; VII – *Rola elit intelektualnych w czasie globalizacji kulturowej*; VIII – *Etyka we współczesnym życiu naukowym* i IX – *Między socjologią a pedagogiką*. Całość rozważań zamyka bardzo bogaty zestaw bibliografii oraz indeksy: rzeczowy i osobowy.

Przywołane tytuły rozpraw, studiów i szkiców wskazują na wielość podjętych w książce problemów, zachęcają czytelników do szeroko pojętej aktywności w zakresie prowadzenia działalności opiekuńczej i wychowawczej, profilaktycznej i kompensacyjnej w środowisku lokalnym.

Rozważania Autora osadzone są zarówno w niezwykle starannie dobranej literaturze przedmiotu rodzimej i obcojęzycznej, jak i w codziennej obserwacji życia polskiego społeczeństwa. Trafna jest konstatacja Profesora Radzewicza, że zasoby wiedzy – inaczej niż kapitału i pracy – są w zasadzie niewyczerpywalne (s. 27), że w ramach rozwoju aktywnego społeczeństwa obywatelskiego utworzona zostanie nowa, integracyjna i atrakcyjna zarazem, infrastruktura pracy na rzecz ogółu, stwarzająca wolność wyboru różnych modeli życia oraz umożliwiająca wyrażanie poprzez swój udział w życiu publicznym własnej niepowtarzalnej tożsamości. Rozdział pierwszy książki zakończył Autor przesłaniem, by nabyta wiedza dobrze służyła kształtowaniu podstawowego dobra, jakim jest i stać się powinna nasza pomyślna egzystencja.

Równie interesujące i inspirujące są rozważania dotyczące modernizacji i dynamiki procesów zmian społecznych. Nowoczesne społeczeństwa przechodzą na inny (wyższy) etap rozwoju i podejmują nowe wyzwania, jakie niesie ze sobą nieuchronnie następujący proces przemian. Autor omówił modelowe cechy społeczeństwa tradycyjnego i postindustrialnego, podkreślił „otwartą” strukturę osobowości obywateli w nowoczesnym

społeczeństwie, ich podatność na wszelkie innowacje, wysoki poziom aspiracji życiowych.

Trwająca od 1989 roku w Polsce transformacja – obejmująca różne sfery życia – powinna wpłynąć na „zaszczepienie” w ludziach racjonalnej odpowiedzialności za własną egzystencję. Suwerenny kraj, jakim jest III Rzeczypospolita, wymaga od obywateli znajomości praw i reguł zarówno doby oświeceniowej (gruntowna wiedza), jak i pozytywistycznej „pracy od podstaw”, pewnego zespołu cech niezbędnych do właściwego funkcjonowania w nowoczesnych społeczeństwach – m.in.: obowiązkowości, punktualności, działań pragmatycznych, racjonalności i efektywności (s. 47).

Niepokojącym i bolesnym zjawiskiem, jakie omówił Autor, jest ubóstwo społeczne i jego rozmiary. Szacuje się (za środkami masowego przekazu), że ubóstwo dotyka od 2,5 miliona mieszkańców aż po 18 milionów obywateli Rzeczypospolitej (s. 48). W związku z zaistniałą sytuacją społeczną w literaturze socjologicznej używa się terminu „kultura ubóstwa”, którym określa się m.in. wyuczoną bierność i bezradność życiową. Uwarunkowania ubóstwa w Polsce omówione zostały na szerokim tle porównawczym, Autor przywołał dane statystyczne innych społeczeństw postkomunistycznych i krajów Zachodu. Podkreślił, że marginalizacja czy też wykluczanie społeczne przybrały w Polsce niespotykane dotąd rozmiary, ciągle wzrasta liczba bezdomnych i żebraków; szerzą się: przestępczość, różne dewiacje i patologie; zły jest stan zdrowia polskiego społeczeństwa.

Rzetelność badawcza Autora zasługuje na najwyższe słowa uznania. Apeluje on do czytelników o rozwój kultury pracy zespołowej, która utożsamiana jest bezpośrednio z lepszą organizacją współpracy i osiąganiem założonych celów.

Częściowej poprawy sytuacji społecznej w naszym kraju upatruje Profesor Andrzej Radziewicz w edukacji jutra; to pojęcie z zakresu nowatorstwa pedagogicznego stało się popularne i modne pod

koniec XX wieku. Aktualnie kultura edukacyjna obejmuje znajomość cnót uniwersalnych, jakimi są m.in. dojrzałość obywatelska, gotowość do ponoszenia odpowiedzialności za własne słowa i czyny, umiejętność radzenia sobie z frustracją, samodyscyplina, samokontrola (s. 80).

Autor dostrzegł również w polskiej pedagogice (po 1989 roku) wyraźny nurt rozliczeniowy. Podkreśla wielokrotnie potrzebę tolerancji i akceptacji różnic kulturowych, krzewienie pluralizmu kulturowego, co wiąże się ściśle z edukacją międzykulturową na całym kontynencie europejskim, która stanowi niezbędny korelat ekonomicznej i kulturowej globalizacji (s. 100).

Niezwykle interesująco – w rozdziale VII – przybliżona została rola elit intelektualnych w Polsce. Utożsamia je Autor (w uproszczeniu) z ludźmi nauki. Twierdzi, że we współczesnym społeczeństwie polskim panuje powszechny kryzys jakichkolwiek autorytetów. Przeszliśmy drogę od cywilizacji przemysłowej do cywilizacji informatycznej.

Najobszerniejszy jest rozdział dziewiąty – *Między socjologią a pedagogiką* (liczy 28 stron); podał w nim Autor efekty przebiegającej od 15 lat w Polsce transformacji wiarygodnej interpretacji i nakreślił obiektywne prognozy rozwojowe.

Natomiast w *Zakończeniu* podkreślił „pełną europejskość” Polski i odzyskaną wolność, wiarę, że Ojczyzna nasza może liczyć na wsparcie innych państw należących do Unii Europejskiej.

Książka, której zawartość merytoryczną starałem się przybliżyć, jest potrzebna i wręcz niezbędna w humanistycznej edukacji współczesnych pokoleń, adresowana do szerokiego kręgu odbiorców, napisana interesująco, z pasją, ujawnia erudycję Autora. Jej walory poznawcze, kształcące i literackie są bezsporne. Godna jest pogłębionej refleksji, wykorzystania w kształceniu młodzieży akademickiej, ale także poznania przez polityków i decydentów życia oświatowego i intelektualnego w Polsce. Urzeka ponadto metodologiczna dosko-

nałość wyводу, co dostrzegł już w swojej recenzji Profesor Tadeusz Lewowicki: definiowanie podstawowych pojęć, często objaśnianie ich etymologii i genezy, prezentacja wybranych teorii, egzemplifikacja zjawisk i procesów oraz własne autorskie komentarze. Profesor Andrzej Radziejewicz-Winnicki, uzewnętrzniając własną skalę wartości, wyobraźnię, wrażliwość, kulturę, sposoby komunikowania się z czytelnikami, sugestywny tok dowodzenia, postuluje, aby polskie społeczeństwo obywatelskie kształtowało wzory wartościowego i godnego życia w świecie współczesnym.

Książka *Spółczesność w trakcie zmiany* jest pozycją niezwykle cenną zarówno z naukowego, jak i dydaktycznego punktu widzenia. Będzie stanowić niewątpliwie punkt odniesienia dla innych badaczy, którzy podejmą podobną tematykę; jej poznanie stanowi wielkiej miary intelektualne przeżycie.

Jan Żebrowski

Klaus-Peter Horn, *Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Zur Entwicklung der sozialen und fachlichen Struktur der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung bis zur Expansion*, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/OBB, 2003 ss. 415.

Wśród wielu niemieckich publikacji ostatnich lat, dotyczących historii rozwoju pedagogiki, książka K.-P. Horna zasługuje na szczególną uwagę, bowiem dokumentuje prawie pół wieku rozwoju tej dyscypliny.

Praca berlińskiego badacza jest rozprawą habilitacyjną powstałą na IV Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Berlińskiego¹. Autor zgromadził

¹ Klaus-Peter Horn (1960) jest pracownikiem naukowym Uniwersytetu Humboldta w Berlinie, Instytutu Nauki o Wychowaniu. Specjalizuje się w historii nauki o wychowaniu. Jest autorem m.in. *Pädagogische Zeitschriften im Nationalsozialismus. Selbstbehauptung, Anpassung, Funktio-*

źródła archiwalne i drukowane oraz opracowania, na podstawie których stworzył obraz rozwoju naukowego środowiska pedagogicznego w Niemczech w latach 1919–1965 oraz ukazał proces instytucjonalizacji niemieckiej pedagogiki. Jest to rozprawa ukazująca rozwój pedagogiki w szkołach wyższych, a dokładniej uniwersytetach, wyższych szkołach technicznych i zawodowych.

Praca składa się ze: *Słowa wstępnego* (Heinza-Elmara Tenortha), *Wstępu*, pięciu rozdziałów, biogramów profesorów pedagogiki, *Wykazu skrótów*, *Wykazu wykresów i tabel*, *Źródeł i literatury*, *Indeksu osób*.

Słowo wstępne jest autorstwa znanego profesora historii nauki o wychowaniu (lub inaczej pedagogiki historycznej) H.-E. Tenortha², który zastrzega, iż jego wprowadzenie nie jest rekomendacją książki, lecz ukazaniem kwestii metodologicznych pracy i sposobu rozwiązania problemów merytorycznych.

Następnie autor pracy daje wstęp (s.11–21), w którym ukazuje stan dotychczasowych badań na ten temat, zastosowaną metodologię oraz wyjaśnia przyjęte cezury czasowe instytucjonalnego i personalnego rozwoju niemieckiej pedagogiki.

Kolejne trzy rozdziały książki reguluje chronologia. I tak znajdujemy w nich rozważania na temat nauki o wychowaniu w szkołach wyższych w latach 1919–1945 czyli w okresie Republiki Weimarskiej i narodowego socjalizmu (s. 21–90).

nalisierung..., Weinheim 1996 oraz współredaktorem: *Pädagogik Unter den Linden. Von der Gründung der Berliner Universität bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*, Stuttgart 2002.

² Heinz-Elmar Tenorth (1944) obecnie profesor Uniwersytetu Humboldta w Berlinie. Autor licznych prac z historii pedagogiki m.in.: *Einführung in die historische Pädagogik* (z G. Böhme) Darmstadt 1990, *Geschichte der Erziehung*, Wyd. 3 Weinheim, München 2000, *Klassiker der Pädagogik*, t. 1 i 2, München 2003, *Zur deutschen Bildungsgeschichte 1918–1945. Probleme, Analysen und politisch-pädagogische Perspektiven*, Köln, Wien 1985,

W tym fragmencie pracy znajdują się także informacje o pedagogice we Wrocławiu, Poznaniu i Gdańsku. Szczególnie ważne wydają się być rozważania autora na temat pedagogiki w niemieckim Uniwersytecie Wrocławskim. Tu bowiem pedagogika rozwijana była przez filozofów i psychologów przybywających z różnych uniwersytetów, zwłaszcza niemieckich (m.in. Richarda Höningswalda, Rudolfa Lehmana, Adolfa Busemanna, czy Moritza Löwi i in.)³. Po czym analizie zostały poddane lata 1945–1965, w których ukazano oddzielnie rozwój pedagogiki w NRD (s. 91–122) oraz NRF (s. 123–167). Przy czym trzeba zaznaczyć, że te trzy fragmenty pracy mają jednakową strukturę, którą tworzą dwa podrozdziały. Najpierw Horn daje przegląd (wykaz) uczelni w poszczególnych landach, a następnie dokonuje systematycznej analizy prezentując stan i rozwój instytucji naukowych, które zajmują się pedagogiką oraz przedstawia rozwój naukowy środowiska pedagogów.

Następne dwa rozdziały mają charakter podsumowujący. Autor dokonał w nich zestawienia najważniejszych przejawów rozwoju nauki o wychowaniu w Niemczech (s. 168–171), a także przedstawił wykaz stanu profesorów w kolejnych wyróżnionych, ważnych latach (s. 172–176).

Tekst w części merytorycznej uzupełnia 7 wykresów i 20 tabel. Ukazują one m.in. wykaz szkół bez profesorów pedagogiki, wykaz pierwszych profesorów pedagogiki na wybranych uczelniach, wykaz seminariów pedagogicznych, wydziałów,

instytutów, wykaz referentów w przewodach habilitacyjnych, instytucjonalny rozwój pedagogiki, pokoleniowy wymiar niemieckiego środowiska pedagogicznego.

W sumie można powiedzieć, że na dzieło K.-P. Horna składają się dwie części, które z powodzeniem mogłyby być publikowane oddzielnie. Pierwsza omówiona wyżej, licząca 176 stron i druga zajmująca ponad 200 stron (s. 177–379), którą można określić mianem słownika niemieckich pedagogów, gdyż zawiera ona trzysta biogramów. Jest to niezwykle ważny poznaczo i źródłowo fragment książki, gdyż każdy biogram zawiera sporo informacji o każdej z wymienianych osób. M.in. są tu wymienione: lata życia, zawód ojca, wyznanie, dokładne informacje o drogach kształcenia (szkoły średnie, studia, stopnie i tytuły naukowe), działalność zawodowa, członkostwo w organizacjach zawodowych, naukowych i politycznych oraz udział w redakcjach czasopism, encyklopedii i leksykonów, wreszcie wykaz źródeł będących podstawą opracowania biogramu.

Trzeba jednoznacznie powiedzieć, że praca K.-P. Horna jest ważna dla polskiego czytelnika z kilku powodów. Dzięki jej lekturze można poznać nie tylko najważniejsze ośrodki nauki o wychowaniu w Niemczech, główne trendy jej kształtowania się, ale także jej istotę, zrozumieć przyczyny trudności i tendencje rozwoju, wynikające z historycznych i politycznych uwarunkowań. W książce tej jej autor przedstawił przede wszystkim twórców niemieckiej nauki o wychowaniu. A opublikowane biogramy są niezwykle cennym źródłem do dalszych badań na ten temat i analiz takich chociażby zagadnień jak: pochodzenie społeczne pedagogów, drogi dochodzenia do pedagogiki akademickiej, czy polityczne postawy profesorów pedagogiki. Bez wątpliwości publikacja niemieckiego uczonego może być wzorem dla polskich badaczy historii pedagogiki.

Władysława Szulakiewicz

³ Wśród wymienionych wykładowców na szczególną uwagę zasługuje Richard Höningswald (1875–1947), neokantysta, następca W. Sterna, wykładowca filozofii i pedagogiki na Uniwersytecie Wrocławskim w latach 1906–1930, promotor wielu prac doktorskich także z pedagogiki i historii pedagogiki. Więcej o nim: R. Grassel, *Die junge Richard Höningswald. Eine biografisch fundierte Kontextualisierung in historische Absicht*, Würzburg 1998; W. Schmied-Kowarzik, *Richard Höningswalds Philosophie der Pädagogik*, Würzburg 1995.

Ogólnopolska Konferencja Naukowa „Stan i potrzeby badań nad rozwojem oświaty, wychowania i kultury fizycznej w okresie PRL”, Gdańsk, 8–9 września 2003 roku.

Problematyka oświaty i wychowania okresu PRL, mimo szerokiego opracowania, nadal wymaga rozpoznania, wyjaśnienia oraz reinterpretacji wielu zjawisk i faktów. Wychodząc z tego założenia pracownicy Katedry Nauk Humanistycznych Akademii Wychowania Fizycznego i Sportu w Gdańsku zorganizowali Ogólnopolską Konferencję Naukową pod hasłem „Stan i potrzeby badań nad rozwojem oświaty, wychowania i kultury fizycznej w okresie PRL”, która odbyła się w Gdańsku w dniach 8–9 września 2003 roku. Jej współorganizatorami były: Zakład Historii Nauki Oświaty i Wychowania Uniwersytetu Gdańskiego oraz Zakład Historii Myśli i Doktryn Pedagogicznych Akademii Bydgoskiej. Patronat nad konferencją objęło Towarzystwo Historii Edukacji.

Celem spotkania przedstawicieli nauki z 18 ośrodków naukowych w Polsce była ocena stanu badań nad wybranymi aspektami rozwoju oświaty, wychowania i kultury fizycznej w Polsce w latach 1945–1989 oraz wytyczenie zasadniczych kierunków dalszych dociekań historyczno-oświatowych nad tym okresem.

Otwarcia konferencji dokonał JM Rektor Akademii Wychowania Fizycznego i Sportu w Gdańsku prof. dr hab. Wojciech Przybylski. Następnie głos zabrała Przewodnicząca Towarzystwa Historii Edukacji prof. dr hab. Irena Szybiak oraz Kierownik Katedry Nauk Humanistycznych AWF i S w Gdańsku i jednocześnie kierownik naukowy konferencji prof. dr hab. Romuald Grzybowski.

Obrazy toczyły się w dwóch sesjach plenarnych oraz integralnie z nimi związanych trzech sekcjach tematycznych.

W sesji plenarnej, zorganizowanej w pierwszym dniu obrad, przedstawionych zostało 9 referatów.

Jako pierwszy głos zabrał prof. dr hab. Stanisław Gawlik z Uniwersytetu Opolskiego. W referacie zatytułowanym *Budowa podstaw nowego ładu szkolnego (1944–1948)* przedstawił on odbudowę szkolnictwa polskiego w latach powojennych ukazując jednocześnie modelowanie systemu szkolnego w tym okresie. Prof. S. Gawlik poruszył również zagadnienia dotyczące problematyki zmienianych systematycznie programów nauczania, pracy nauczycieli oraz ideologicznego pozyskiwania młodzieży. Dokonując analizy zjawisk warunkujących działalność szkół po 1945 roku profesor podkreślił również ogromny wysiłek nauczycieli i rodziców włożony w proces ich uruchamiania.

Temat *Ewolucji poglądów na dzieje oświaty w Polsce latach 1944–1956* omówił prof. dr hab. Andrzej Meissner z Uniwersytetu Rzeszowskiego. Zaznaczył on, iż pomimo tego, że polskie szkolnictwo tego okresu doczekało się znacznej liczby opracowań, to jednak jego obraz przedstawiony w wielu wydawnictwach nie jest spójny i obiektywny, szczególnie jeśli chodzi o pozycje ukazujące się w latach 50., 60. i 70. dwudziestego wieku. Dopiero po 1990 roku dokonana została zasadnicza zmiana w podejściu historyków wychowania do tego okresu. Możliwość sięgnięcia do nowych źródeł i reinterpretacja ustaleń z lat wcześniejszych zaowocowały wieloma opracowaniami, w których problematyka oświaty została podjęta na nowo.

Zjawiskiem upolityczniania i ideologizowania nauczycieli zajął się w swoim wystąpieniu prof. dr hab. Stanisław Mauersberg – emerytowany prof. PAN. W referacie *Nauczyciel wobec indoktrynacji komunistycznej 1947–1956* ukazał on zabiegi partii komunistycznej, Związku Nauczycielstwa Polskiego, Związku Młodzieży Polskiej i innych organizacji dążących do ukształtowania nauczycieli na biernych wyznawców komunizmu. Miejscem szczególnej indoktrynacji, zdaniem prof. S. Mauersberga, stały się licea pedagogiczne, gdzie z wielką siłą starano się wszczepić wychowankom

zasady „moralności socjalistycznej”. W zakończeniu swojego wystąpienia prof. S. Mauersberg podkreślił, iż wysiłki władz partyjno-rządowych natrafiały na bierny opór Kościoła, znacznego odsetka nauczycieli i młodzieży szkolnej. Taka postawa części społeczeństwa polskiego uchroniła nas przed porażającymi skutkami indoktrynacji komunistycznej.

Prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak z Akademii Bydgoskiej w referacie poruszył tematykę *Relacji rodzina – szkoła w Polsce w latach 1945–1956*, prowokując słuchaczy do dalszych dociekań i poszukiwań w obszarze zagadnień dotyczących roli rodziny w okresie PRL.

Tematykę *Organizacji młodzieży szkół średnich w latach 1948–1956* w swoim wystąpieniu poruszyła prof. dr hab. Elwira Kryńska z Uniwersytetu w Białymstoku. Referentka podkreśla, że ideologiczny ruch młodzieżowy w Polsce Ludowej po 1948 roku został zdominowany przez Związek Młodzieży Polskiej. Organizacji tej powierzono wychowanie młodych kadr partyjnych. Dążąc do pełnej realizacji postawionych przed nią celów, ZMP ingerowała w życie osobiste uczniów, nauczycieli, kontrolowała pod względem poprawności politycznej ich zachowania i wypowiedzi. Jednocześnie, na co zwraca szczególną uwagę prof. Kryńska, część zniewolonej młodzieży buntowała się przeciwko temu, prowadząc głównie akcje małego sabotażu, za co była bezwzględnie ścigana i niezwykle surowo karana.

Dr Roman Leppert z Akademii Bydgoskiej wygłosił referat pt. *Trzy dyskursy: postęp – kryzys – trauma. O możliwości wykorzystania socjologicznego pojmowania zmian społecznych do analizy dziejów pedagogiki w PRL*. Jak wskazywał temat referatu, autor oparł analizę dziejów pedagogiki w PRL na tle zmian socjologicznych w obrębie trzech płaszczyzn tematycznych: postępu, kryzysu i traumy.

Dr Joanna Wojdon z Uniwersytetu Wrocławskiego, pozostając w kręgu indoktrynacji politycz-

nej, rozwinęła zagadnienie *Partyjnej kontroli nad podręcznikami szkolnymi w latach PRL*, zwracając uwagę na ich propagandową rolę. Autorka zauważa, że cały ten proces inspirowała i kontrolowała najpierw PPR, a po 1948 roku PZPR. Kontrola ta była szczególnie nasiloną w latach 1949–1955, jednakże do końca PRL partia zachowała dominującą rolę w kształtowaniu treści nauczania.

Referat na temat *Dorobku Drugiej Rzeczypospolitej w usprawnieniu kształcenia w uniwersytetach* wygłosiła dr Janina Chodakowska. Referentka zwróciła uwagę, że już od 1919 roku władze ministerstwa i uniwersyteckie rady wydziałowe pracowały nad zmianami w procesie kształcenia uniwersyteckiego. Wszystkie propozycje ówczesnych władz, po uprzednim dostosowaniu do nowych warunków, znalazły swe odbicie w polskim szkolnictwie wyższym po 1945 roku.

W czasie drugiej sesji plenarnej wygłoszono 7 referatów. Rozpoczął ją swoim wystąpieniem prof. dr hab. Mirosław Ponczek z Akademii Wychowania Fizycznego w Katowicach. Zapoznał on słuchaczy z *Elementami kultury fizycznej w działalności duszpasterskiej Kościoła rzymskokatolickiego lat Polski Ludowej*, zaznaczając, iż była ona w latach 1945–1952 ograniczona przez reżim komunistyczny. Aktywność Kościoła w tej dziedzinie przejawiała się w elementach sportowo-turystycznych programów obozów przykościelnego ruchu oazowego – Ruch „Światło–Życie”.

Proces kształtowania się polityki oświatowej PRL nakreślił w swoim wystąpieniu prof. dr hab. Romuald Grzybowski. W referacie nt. *Przełomy polityczne jako momenty zwrotne w polityce oświatowej PRL* prelegent podkreślił, że politykę oświatową PRL cechowało pełne podporządkowanie celom politycznym Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej, zaś dla kształtowania się polityki oświatowej istotne znaczenie miały lata 1947–1948, jako początek „ofensywy ideologicznej” w oświacie polskiej, w wyniku której całkowicie

podporządkowano szkołę i realizowane w niej wychowanie i kształcenie.

Prof. dr hab. Stefania Walasek z Uniwersytetu Wrocławskiego w referacie pt. *Szkolnictwo i oświata na Dolnym Śląsku po II wojnie światowej* zwróciła uwagę na ogromną inicjatywę środowiska lokalnego w tworzeniu szkół w okresie powojennym. Przedstawiła okoliczności i warunki, w jakich te szkoły powstawały oraz funkcjonowały, ukazała trudną sytuację nauczyciela i ucznia w ówczesnej rzeczywistości.

W obszarze tematyki regionalnej pozostała również kolejna referentka prof. dr hab. Eleonora Sepia-Drewniak z Uniwersytetu Opolskiego, która podjęła zagadnienie *Wpływu polityki społecznej na edukację ludności rodzimej na Śląski Opolskim po II wojnie światowej*. W swoim wystąpieniu prof. Sepia-Drewniak ukazała rolę systemu edukacji szkolnej i pozaszkolnej w procesie repolonizacji uczniów Śląska Opolskiego. Autorka stwierdziła, iż ani szkoła, ani pozostałe formy pracy oświatowej nie rozwijały i nie wzbogacały regionalnej tożsamości kulturowej wychowanków, przekazywały natomiast obok wiadomości ogólnych wiele treści ideologicznych, które były zgodne z założeniami aparatu partyjnego.

Na zakończenie obrad plenarnych przedstawiono trzy referaty ukazujące sylwetki znanych polskich pedagogów okresu powojennego. Prof. dr hab. Sławomir Sztobryn, z Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej, w referacie pt. *Ludwik Bandura i Kazimierz Sośnicki jako historycy myśli pedagogicznej. Analiza twórczości czasopiśmienniczej* ustawił tych dwóch uczonych w gronie historyków wychowania, uzasadniając, iż reprezentowali oni historię tzw. krótkiego trwania i swoimi pracami dopełniali dorobek twórczy innych historyków wychowania. Działalność Zygmunta Myślakowskiego jako propagatora idei oparcia oświaty i nauk pedagogicznych na wartościach marksizmu-leninizmu w swoim wystąpieniu zatytułowa-

nym *Udział Zygmunta Myślakowskiego w reorientacji ideowo-programowej ZNP w pierwszych latach po II wojnie światowej* przedstawił prof. dr hab. Grzegorz Michalski z Uniwersytetu Łódzkiego. Dr Józef Żerko z Uniwersytetu Gdańskiego w referacie pt. *Profesor Kazimierz Kubik pionier gdańskiej historii wychowania* ukazał działalność pedagogiczną profesora Kubika oraz jego wkład w życie naukowe Gdańska. Tym wywodom dr. J. Żerki przysłuchiwała się z dużym zainteresowaniem wdowa po profesorze, pani Barbara Kubik.

Obrady w sekcjach gdańskiej konferencji dotyczyły zarówno problematyki ogólnopolskiej, jak i regionalnej.

W sekcji pierwszej dr Stanisław Majewski (Akademia Świętokrzyska w Kielcach) w referacie pt. *Przemiany organizacyjno-programowe szkolnictwa średniego ogólnokształcącego w Polsce 1944–961* poruszył zagadnienia dotyczące problematyki funkcjonowania średniej szkoły ogólnokształcącej w ciągu pierwszych 15 lat PRL. *Stan źródeł do dziejów wychowania artystycznego w Polsce po 1945 roku* przedstawił dr Andrzej Michalski (Akademia Bydgoska). Autor zawarł w nim krytyczne uwagi dotyczące informacji archiwalnej, sposobu przechowywania zbiorów akt, a także autorski projekt szkicu inwentarza. Referat zatytułowany *Raport o stanie oświaty w PRL – 1973* wygłosiła dr Lidia Pawelec (Akademia Świętokrzyska w Kielcach). Natomiast dr Teresa Gumuła (Akademia Świętokrzyska, Kielce) zajęła się *Problematyką społeczno-pedagogiczną na łamach „Nowej Szkoły” w latach 1945–1949*. Dr Ferdynand Mielczarek (Uniwersytet Opolski) przedstawił referat pt. *Założony i rzeczywisty model nauczyciela w Polsce w latach 1945–1956*. Mgr Joanna Król (Uniwersytet Szczeciński) omówiła *Politykę rekrutacyjną w odniesieniu do szkół licealnych a generowanie nowej inteligencji polskiej*, zaś mgr Joanna Kowalska-Matelska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) zajęła się proble-

mem ZNP w latach 1945–1989. Stan badań i perspektywy badawcze.

Interesujące referaty wygłoszono również w sekcji drugiej. Problematykę Szkolnictwa żydowskiego w Częstochowie w latach 1945–1950 omówił dr Kazimierz Rędziński (Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie). Natomiast dr Edward Szkoda (Uniwersytet Opolski) w wystąpieniu zatytułowanym *Kwalifikacje, zadania i ocena pracy nauczycieli w okresie polski Ludowej (na podstawie wybranych regulacji resortu oświaty)* dokonał próby oceny wymogów kwalifikacyjnych nauczycieli, jakie wynikały z przepisów obowiązujących w PRL. *Pomorskie uniwersytety ludowe w latach 1945–1948. Studium z dziejów polskiej oświaty dorosłych XX wieku* były przedmiotem wystąpienia dr. Tomasza Maliszewskiego (Uniwersytet Gdański). *Szkolnictwo i oświata mniejszości narodowych i grup etnicznych w strukturach PRL (na przykładzie mniejszości ukraińskiej)* – dr Mariusz Gizowski (AWFiS w Gdańsku), *Wychowanie morskie i jego propagowanie na łamach czasopism „Płomyczek” i „Płomyk” w okresie Polski Ludowej* – dr Elżbieta Magiera (Uniwersytet Szczeciński), *Szkolnictwo morskie na Pomorzu Zachodnim w okresie Polski Ludowej* – dr Robert Jankowski (Uniwersytet Szczeciński), *Oświata dorosłych na Dolnym Śląsku* – mgr Magdalena Malik (Gimnazjum Ogólnokształcące, Wrocław) oraz *Akompaniament głosów przeszłości – próba uchwycenia uwarunkowań procesów resocjalizacji w PRL* – dr Ewa Ryś (Uniwersytet Szczeciński).

Referaty wygłoszone w sekcji trzeciej dotyczyły zagadnień z zakresu kultury fizycznej oraz

szkolnictwa i opieki nad dzieckiem w latach PRL. Dr Jerzy Chełmecki (AWF Warszawa) zajął się *Sytuacją i ogólnymi prawidłowościami rozwoju kultury fizycznej w okresie PRL. Historia wychowania fizycznego w latach PRL*. Dr Waldemar Moska (AWFiS w Gdańsku) przedstawił referat pt. *Próby rekonstruowania sfery kultury fizycznej w Polsce w 1989 roku*, mgr Maciej Sokołowski (Uniwersytet Łódzki) – *Studia Nauczycielskie (SN-y) jedną z form kształcenia nauczycieli wychowania fizycznego w PRL*, zaś mgr Aurelia Krajewska (Liceum Ogólnokształcące w Bydgoszczy) *Szkoły (klasy) sportowe w strukturze oświaty województwa bydgoskiego (1945–1989)*.

Sferą opieki nad dzieckiem w wystąpieniu nt. *Institutionalnej opieki całkowitej nad dzieckiem na Pomorzu Środkowym w latach 1945–1975* zajęła się dr Danuta Apanel (BWSH w Koszalinie), natomiast mgr Andrzej Kołakowski (Pogotowie Opiekuńcze w Gdańsku) ukazał *Okoliczności powstania i pierwsze lata działalności domów dziecka w Gdańsku po 1945 roku*.

Mgr Elżbieta Gorloff (Pomorska Akademia Pedagogiczna, Słupsk) przedstawiła referat pt. *Tworzenie się sieci szkół średnich i zawodowych w Łęborku w latach 1945–1975*.

Konferencję zakończyła dyskusja, która ujawniła wielkie zainteresowanie środowiska naukowego problematyką zaproponowaną przez organizatorów. W związku z tym zapowiedzieli oni kolejne, cykliczne spotkania naukowe poświęcone wychowaniu, oświacie i kulturze fizycznej w okresie PRL.

Elżbieta Gorloff