

KULTURA EDUKACJA

Kwartalnik nr 2/2005

RECENZENT TOMU
prof. dr hab. Mariola Chomczyńska-Rubacha

RADA NAUKOWA

Czesław Banach, Anna Bugalska, Iwona Centka, Kazimierz Denek, Władysław Grygolec, Stanisław Kawula, Kazimierz Krzysztofek, Stefan Kwiatkowski, Zbigniew Lachowicz, Tadeusz Lewowicki, Czesław Łapicz, Adam Marszałek, Maria Mendel, Czesław Mojsiewicz, Longin Pastusiak, Marek Przepiórski, Maciej Sekunda, Bronisław Siemieniecki, Konrad W. Studnicki-Gizbert, Stanisław Widerszpil, Tadeusz Zawadzak, Marcin Żółtak

ZESPÓŁ REDAKCYJNY

Ryszard Borowicz – redaktor naczelny
Marian Kowalewski – zastępca redaktora naczelnego
Krystyna Szafraniec, Włodzimierz Tyburski

SEKRETARZE

Joanna Marszałek-Kawa, Karolina Mazurek, Magdalena Rupińska

TŁUMACZENIE

Aleksandra Alfut

REDAKCJA TECHNICZNA

Iwona Banasiak

TYTUŁ DOFINANSOWANY PRZEZ MINISTRA NAUKI I INFORMATYZACJI

© Copyright by Wydawnictwo Adam Marszałek

Toruń 2005

ISSN 1230-266X

SPIS TREŚCI**ARTYKUŁY–STUDIA**

RYSZARD BOROWICZ

Edukacja (wyższa) w budowie „niekompletnego kapitalizmu”7

TOMASZ SZLENDAK

*Komercjalizacja dzieciństwa. Kilka uwag krytycznych o niewygodach
wychowywania dzieci w kulturze konsumpcji*.....20

ELIZA CZERKA

Rola mistrza w procesie wkraczania w dorosłość29**KOMUNIKATY–SPRAWOZDANIA**

CZESŁAW BANACH

Szanse i zagrożenia rozwoju edukacji w Polsce40

MAREK SOKOŁOWSKI

Sztuczne raje, sztuczne piekła. Internet a nowe ruchy religijne.....53

KAROLINA MAZUREK

*Postawy i działania obywatelskie młodzieży w Polsce –
w aspekcie zmiany systemowej*70

KATARZYNA WASILEWSKA

Poczucie alienacji młodzieży jako przejaw kryzysu społecznego82

ELŻBIETA ORŁOWSKA

Kulturowy wymiar edukacji geograficznej o krajach muzułmańskich87

RECENZJE–OMÓWIENIA

| | |
|---|-----|
| Kazimierz Wieczorkowski (rec.), Wojciech Lipoński, <i>Dzieje kultury brytyjskiej</i> | 98 |
| Piotr Skuza (rec.), Jacek Kochanowski, <i>Fantazmat zróżnicowany. Socjologiczne studium przemian tożsamości gejów</i> | 103 |
| Elżbieta Szeffler (rec.), Anna Onichimowska, <i>Aleksander</i> | 109 |
| Anna Strzeszewska (rec.), Mariusz Guzek, <i>Filmowa Bydgoszcz 1896–1939</i> | 112 |
| Barbara Śreniawska (rec.), Tomasz Gezela, <i>Prasa turystyczno-podróżnicza w Polsce po 1989 roku</i> | 114 |
| Marietta Żubkowska, <i>Trzecie toruńskie sympozjum pt. „Edukacja przedszkolna szansą na sukces szkolny”</i> | 117 |

CONTENTS

ARTICLES-STUDIES

RYSZARD BOROWICZ

Education (University) in the Construction of "Incomplete Capitalism"7

TOMASZ SZLENDAK

*Commercialisation of Childhood: A Few Critical Remarks on the Inconvenience
of Educating Children in the Culture of Consumption.....20*

ELIZA CZERKA

The Role of a Master in the Process of Entering Maturity.....29

COMMUNICATES-REPORTS

CZESŁAW BANACH

The Chances and Threats of the Development of Education in Poland.....40

MAREK SOKOŁOWSKI

Artificial Paradises, Artificial Hells: The Internet and New Religious Movements53

KAROLINA MAZUREK

Public Spirit and Action of Youth in Poland – in View of System Change.....70

KATARZYNA WASILEWSKA

The Feeling of Youth Alienation as a Reflection of Social Crisis.....82

ELŻBIETA ORŁOWSKA

The Cultural Dimension of Geographical Education in Muslim Countries.....87

REVIEWS–DISCUSSIONS

| | |
|---|-----|
| Kazimierz Wieczorkowski (reviewer), <i>Wojciech Lipoński, A History of British Culture</i> | 98 |
| Piotr Skuza (reviewer), Jacek Kochanowski, <i>Various Apparition: Sociological Study of the Changes in Gay Identity</i> | 103 |
| Elżbieta Szeffler (reviewer), <i>Anna Onichimowska, Alexander</i> | 109 |
| Anna Strzeszewska (reviewer), <i>Mariusz Guzek, The Film Aspects of Bydgoszcz 1896–1939</i> | 112 |
| Barbara Śreniawska (reviewer), <i>Tomasz Gezela, The Tourism – Travel Press in Poland after 1989</i> | 114 |
| Marietta Żubkowska, <i>The Third Toruń Symposium Entitled: “Pre-school Education as a Chance for School Success”</i> | 117 |

ARTYKUŁY–STUDIA

Ryszard Borowicz

EDUKACJA (WYŻSZA) W BUDOWIE „NIEKOMPLETNEGO KAPITALIZMU”¹

Przedmiotem rozważań jest znaczenie edukacji – rozumianej nie tylko jako system szkolny, ale również wykształcenie jako wartość, kapitał społeczny – we współczesnym społeczeństwie polskim. Te ostatnie określenia w sposób dość jednoznaczny definiują zarówno społeczną przestrzeń, jak i czas historyczny (chodzi o III RP, czyli w grę wchodzi 15 lat). Zasadnicze zmiany obserwowane w samej edukacji – złamanie monopolu państwa na kształcenie i powstanie kilkuset wyższych szkół głównie prywatnych, ale i społecznych czy samorządowych, ponad czterokrotny wzrost liczby kształcącej się na tym poziomie młodzieży – niewiele mówią, gdy nie są rozpatrywane w szerszym kontekście. Tworzy go przede wszystkim proces ustrojowej transformacji w kraju, a dokonujące się tutaj zmiany pozostają pod przemożnym wpływem globalizacji oraz integracji europejskiej (UE).

1. Uniwersalne zasady organizujące system

Przejawem społecznej globalizacji było najpierw pojawianie się ponadnarodowych instytucji i organizacji, a także coraz to wyraźniejsze przenikanie się kultur, czemu sprzyjał szybki rozwój środków masowego przekazu. Z czasem tym terminem zaczęto określać procesy prowadzące do unifikacji praktyk politycznych, norm prawnych, a także powiązań życia gospodarczego i upowszechniania kultury wywodzącej się z Zachodu. Postępująca uniformizacja świata uwidacznia się również w postaci przenoszenia pewnych idei, a także rozwiązań na grunt rodzimej edukacji – standaryzacja wiedzy, nauka języków obcych, ekwiwalentność dyplomów itp., w celu chociażby zwiększenia

¹ Określenie „niekompletny kapitalizm”, zapożyczone od J. Staniszkis, trafnie oddaje nieprzejrzystą sytuację, również w szkolnictwie wyższym: J. Staniszkis, *Władza globalizacji*, Warszawa 2003, s. 105.

konkurencyjności firm i szans uzyskania pracy na globalnym rynku pracy. Ów rynek w sposób oczywisty manipuluje potrzebami i narzuca konsumpcyjny styl życia. Swoistą próbą przeciwstawienia się przynajmniej niektórym przejawom coraz wyraźniejszej i szybszej amerykańskiej jest dążenie do powstania zjednoczonej Europy – Unii Europejskiej, która w większym stopniu troszczyłaby się o zachowanie tożsamości na niższych poziomach społecznej organizacji. Przejawem tego są dyskusje i troska o poszanowanie suwerenności państwowej, specyfiki narodowej, etnicznej, czy odmienności religijnych.

Tego typu zasady organizujące system pozostają w zgodzie z regułami wolnego rynku. Tutaj państwa narodowe (ze swoją troską o lokalny rynek pracy, podatki...) są tylko przeszkodą w rozwoju wielkich ponadnarodowych korporacji. Dla sprawnego funkcjonowania wolnego rynku zasadnicze znaczenie mają mechanizmy konkurencji (tańsza siła robocza, mniejsze zatrudnienie i koszty stałe) czy liberalizacja przepływów kapitałowych (ograniczenia prawne, podatki). Efektem wolnorynkowej gry jest również zróżnicowanie szans życiowych, rozpiętości dochodowe i pogłębiające się z czasem nierówności społeczne, co uzewnętrznia się w postaci elit. Z kolei w ewidentnej sprzeczności do tendencji globalizacyjnych i rynkowej gry pozostaje tak istotna uniwersalna wartość, jak demokracja, której ramy tworzą właśnie państwa narodowe, gdzie wszyscy obywatele mają równe prawa polityczne, co siłą rzeczy eksponuje znaczenie egalitaryzmu. Te dwa filary, w sposób czytelny konstytuujące świat Zachodu, unaoczniają, w jak różny sposób jest dopełniana tak niekwestionowana wartość, jaką stanowi w o l n o ś ć.

Podobne dylematy wyraźnie obecne są w edukacji, gdzie obserwowane są stałe napięcia między procesem wychowania (celowo zorganizowane oddziaływanie, odbywające się w specjalnie do tego powołanych instytucjach, pod kierunkiem profesjonalnie przygotowanych specjalistów), które pozostaje – generalnie rzecz biorąc – na usługach państwa, z jego efektem w postaci uobywatelnienia, a socjalizacją (naturalnym wrastaniem w dane społeczeństwo i jego kulturę, głównie poprzez doświadczenie), która pozostaje na usługach społeczeństwa – efektem jest jednostka uspołeczniona. Napięcia tego rodzaju widoczne są nie tylko w przypadku społeczeństw pozbawionych własnego państwowego bytu (np. Polska pod zaborami), czy mniejszości narodowych, ale także struktur demokratycznych, gdzie pojawia się pytanie o społeczeństwo obywatelskie, a patologią jest zarówno nadmiar, jak i niedobór kosmopolityzmu względnie anarchizmu czy nacjonalizmu².

Dla ostatniego półwiecza – mowa o najbardziej rozwiniętych, względnie o dynamicznie rozwijających się krajach – charakterystyczne jest nie tylko upowszechnianie wykształcenia na trzecim poziomie (o czym świadczą rosnące wskaźniki scholaryza-

² Z. Kwieciński, *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia)* [w:] *Socjopatologia edukacji*, Olecko 1995.

cji), ale również jego komercjalizacja (usługi odpłatne; silna orientacja na społeczny popyt, a także na potrzeby rynku). Efektem jest wyraźne wewnętrzne zróżnicowanie na nieliczne uczelnie elitarne, które cieszą się dużym prestiżem i dają duże prawdopodobieństwo osiągnięcia sukcesu swoim absolwentom, oraz całą masę prowincjonalnych szkół wyższych, których ukończenie stwarza nieco większe szanse na rynku pracy.

Jeszcze do niedawna w Polsce szkoły wyższe prezentowane były jako struktura w miarę jednolita, słabo wewnętrznie zróżnicowana, realizująca szczególną misję. Obecnie coraz wyraźniej odróżnialne są renomowane uczelnie, gdzie obok działalności kształceniowej prowadzone są badania naukowe, od szkół peryferyjnych, zorientowanych na świadczenie usług dydaktycznych. Jedne i drugie stają się instytucjami coraz bardziej komercyjnymi, dla których ważne są zarówno prawa rządzące popytem społecznym (ilość i jakość kandydatów), jak i podażą (oczekiwania szeroko rozumianego rynku, głównie pracy). Dobrym przykładem może być również to, jak prawa wolnego rynku – usługi edukacyjne, wybór szkoły, koszty kształcenia, „ścierają się” z zapędami o charakterze etatystycznym – warunki powstawania nowych szkół, nadzór nad nimi, limity przyjęć itp.

2. Specyfika krajowa

Owe prawa, czy tendencje zmiany o charakterze mniej lub bardziej globalnym, w sposób dość jednoznaczny wyznaczają kierunek polskiej transformacji. Wyzwaniem nowych czasów – zamiast dotychczasowej mobilności kolektywnej, zewnątrzsterowności i mimikry – jest podmiotowość, mobilność indywidualna – „radź sobie sam”, „bądź przedsiębiorczy”. Ewidentną słabością powyższej charakterystyki jest nie tylko jej ogólnikowość, co przede wszystkim idealizacja (nawet w Weberowskim rozumieniu tego pojęcia).

Tymczasem trudno w sposób poważny dyskutować o rodzimej edukacji, nie zdając sobie sprawy z tego, co dzieje się w szerszym jej otoczeniu. Znaczenie edukacji dla rozwoju i przyszłości eksponowane jest silnie na poziomie deklaracji – poczynając od Konstytucji RP, po zapowiedzi kolejnych ekip rządzących. Już „podział łupów” pokazuje, że resort edukacji jest mniej łakomym kąskiem. Z kolei ewidentnym przykładem przejawu niechęci, ewentualnie braku pomysłu, czy możliwości do działania, są nakłady na kształcenie oraz badania naukowe.

Poszukując przełomowych historycznie momentów, zwracamy uwagę na Wielki Sierpień, obrady Okrągłego Stołu, Czerwiec '89. Jeszcze ważniejszy jest w tym rzeczywisty proces zmian, ich logika. Nie ulega wątpliwości – w punkcie wyjścia – że chodzi nam o budowę kapitalizmu. Ten zachodni – kształtowany przez wieki – oparty był na etosie pracy i pracowitości, własności prywatnej, inwestowaniu; to, jak wiemy, zarówno indywidualizacja, własny rozwój, zysk (dalekosiężny), to również pewne cechy ca-

łych grup społecznych – etyka, grupowa solidarność, zdolność do poświęceń³. Oczywiście, że ten klasyczny kapitalizm też się zmienił, czego przejawem jest nie tylko powszechny konsumpcjonizm, życie na kredyt, ale również postępująca polaryzacja struktur społecznych, widoczny podział północ-południe, kraje biedne i bogate. Specyfika polska sprowadza się nie tylko do krótkiego odcinka czasu historycznego (przedmiot analiz), ale również do braku rodzimego kapitału (pieniądze), a także niedostatku kapitału ludzkiego (kompetencje, skłonność do ryzyka, innowacyjność), czy wreszcie w postaci nieprzejrzystości otoczenia (reguły gry w postaci norm prawnych czy społecznych; zaufanie do rodzących się elit politycznych i biznesowych). Iluzoryczne okazały się nadzieje pokładane w socjalistycznym sektorze prywatnym, tj. w rolnikach, rzemieślnikach czy drobnych przedsiębiorcach, gdyż wtedy nauczyli się oni nie tyle funkcjonowania w ramach gry rynkowej, co raczej w „szarej strefie”. Kluczem do sukcesu jest współcześnie działalność pozaprawna, a także umiejętne poruszanie się na styku gospodarka-polityka (uwłaszczenie nomenklatury, rewolucja menadżerska, korupcja). Ewidentnym efektem jest kształtowanie się bardzo pojemnej klasy niższej – ubodzy, długotrwale bezrobotni, wykluczeni – przy bardzo ciągle słabej i nielicznej klasie średniej, a także nieprzekraczającej 1% klasie wyższej. Łączy ich – paradoksalnie – oczekiwanie, że gwarantem bezpieczeństwa będzie państwo. Jednych interesuje „gruba kreska”, czyli zapewnienie dotyczące niezadawania pytań związanych z przeszłością i zdobytym majątkiem, drudzy tęsknią za opiekuńczym państwem, stałą pracą, niezasłużonymi profitami: silne jest ciągle oczekiwanie tego, że chcemy być dobrze rządzeni⁴. Różne grupy pracowników swoje roszczenia znacznie częściej kierują do administracji rządowej i samorządowej (z nią głównie walczą związki zawodowe), od państwa oczekując nowych miejsc pracy, świadczeń socjalnych, niż od swojego faktycznego (w większości prywatnego) pracodawcy. Świadczy to o prymacie władzy nad kapitałem. Podobne postawy reprezentuje znaczna część profesury, która woli pracować za relatywnie niewielkie pieniądze w uczelniach państwowych, ale mieć poczucie bezpieczeństwa pracy, niż ryzykować w sektorze prywatnym (tutaj w cenie jest drugi etat).

Tymczasem konwencjonalnie rozumiane państwo wycofuje się z wielu obszarów, takich chociażby jak ubezpieczenia społeczne, ochrona zdrowia, a także interesująca nas szczególnie edukacja. Naturalne jest przejmowanie zadań przez różne szczeble samorządu terytorialnego czy scedowanie pewnych powinności w ręce obywateli – do sektora prywatnego. O wiele mniej czytelne jest to, że efektem widocznej komercjali-

³ M. Weber, *Etyka protestancka a duch kapitalizmu*, Lublin 1994; J. Schumpeter, *Kapitalizm, socjalizm, demokracja*, Warszawa 1995. Przypomnieć warto, że pierwsza z tych książek ukazała się w roku 1920, zaś druga w 1943.

⁴ K. Goralach, *Chłopi, rolnicy, przedsiębiorcy – „kłopotliwa klasa” w Polsce postkomunistycznej*, Kraków 1995; J. Gardawski, *Przyzwolenie ograniczone. Robotnicy wobec rynku i demokracji*, Warszawa 1996; H. Domański, *Hierarchie i bariery społeczne w latach dziewięćdziesiątych*, Warszawa 2000; B. Mach, *Transformacja ustrojowa a mentalne dziedzictwo socjalizmu*, Warszawa 1998; M. Jarosz, *Władza. Przywileje. Korupcja*, Warszawa 2004.

zacji państwa jest przekazywanie wielu jego obowiązków specjalnie powołanym, słabo kontrolowanym, wyspecjalizowanym agendum rządowym, które zajmują się restrukturyzacją różnych dziedzin życia czy gospodarki, np. zamówieniami publicznymi, mieniem wojskowym, ale również górnictwem czy rolnictwem. Na styku państwo a rynek funkcjonuje bardzo rozbudowany dzisiaj sektor publiczny, dysponujący ogromnymi funduszami, gdzie powiązania i układy odgrywają zasadniczą rolę, a klucz polityczny widoczny przy obsadzaniu stanowisk (jeszcze bardziej w przypadku odwołań) jest medialnie nagłaśniane. Można zatem przewrotnie zapytać o minimalną obecność państwa i jego zobowiązania wobec swoich obywateli – co z ochroną zdrowia, z rentami i emeryturami; także o powinności związane z kształceniem młodych pokoleń.

Dla III RP bardzo charakterystyczne jest rozbudzenie społecznej nadziei na zmianę. Równocześnie jednak notowane są obszary zawiedzionych nadziei, a oscylacje są zmienne nawet w krótkich odcinkach czasu. Po romantycznym okresie zachłyśnięcia się wolnością, demokracją czy wolnym rynkiem, w ostatnim zwłaszcza czasie notujemy wyraźny wzrost postaw krytycznych. Wyrazem tego jest spadek stopnia legitymizacji władzy (zaufanie do prezydenta, parlamentu, rządu), jak i zadowolenia z demokracji w Polsce (wyrażonej w najprostszej formie, a mianowicie w postaci udziału w wyborach).

3. Deetatyzacja w edukacji

Na gruncie edukacji notujemy równie ciekawe zjawiska i procesy. W porównaniu z PRL-owską etatystyczną strukturą, dla której charakterystyczna była wszechobecna polimorficzna partia-państwo, różnice są oczywiste. Kluczowa wartość, jaką jest wolność, przejawia się nie tylko w formie nowego właściciela szkoły, ale i w postaci dążeń do jej uspołecznienia. W skali masowej pojawiły się samorządy uczniowskie oraz studenckie, rodzicielskie, a także pracowników oświaty. Dzisiaj młodzież ucząca się w dużo niewystarczającym stopniu artykułuje swoje oczekiwania; podmiot w postaci rodziców istnieje fasadowo; z kolei w środowisku nauczycielskim funkcjonują dwa rywalizujące z sobą związki zawodowe, na scenie politycznej w sposób jednoznaczny identyfikowane (a większość nauczycieli pozostaje poza nimi). Trudno pełnym uspołecznieniem szkolnictwa podstawowego i ponadpodstawowego nazwać jego podwójne podporządkowanie, gdzie nadzór pedagogiczny sprawuje administracja rządowa – kuratorium, zaś organem prowadzącym jest samorząd terytorialny – odpowiada za infrastrukturę, kadre itd.

Za przejaw wolności w kształceniu na trzecim poziomie powszechnie uważane jest spontaniczne powstawanie uczelni niepublicznych – dzisiaj jest ich blisko 200. Od „zawsze” jednak zgodę na utworzenie każdej uczelni, kierunku studiów wydawał kolejny minister edukacji, biorąc pod uwagę wymagane prawem standardy programowe, kadrowe, infrastrukturę i zabezpieczenia finansowe. Rokrocznie też każdy podmiot

tego typu – również z mocy prawa – przedstawiać musi temuż ministerstwu dokumenty ukazujące minima kadrowe niezbędne do prowadzenia konkretnego kierunku studiów. Wszystko odbywa się zatem – formalnie rzecz biorąc – zgodnie z literą prawa i pozostaje pod kontrolą państwa. To stwierdzenie jest oczywiście nieprawdziwe – dlaczego? Dlatego, że tylko niektórzy faktycznie te warunki spełniać musieli, zaś dla wielu wnioskodawców dużo ważniejsze były koneksje partyjne, powiązania towarzyskie... Nawet przy powoływaniu nowych uniwersytetów często ważniejsza jest inicjatywa i wola polityczna niż względy merytoryczne i wymogi formalnoprawne. Efektem braku należytego nadzoru jest powstawanie „szkół widm” – ich działalność ograniczyła się do zebrania czesnego, a także takich, które kompromitują kształcenie na poziomie wyższym również w oczach opinii publicznej – elementarne braki kadrowe, niespełniane minima programowe. Gdzie tutaj więc miejsce na spontaniczność, jeśli chodzi o kształtowanie się sieci szkolnej i ofertę rynkową? Wszystko przez cały czas pozostawało przecież pod kontrolą państwa. Za ewidentne uchybienia nikomu znaczącemu nie postawiono – przynajmniej dotąd – nawet zarzutu.

Przed kilku laty powołana została Państwowa Komisja Akredytacyjna, która posiada szerokie uprawnienia kontrolne i wnioskować może zarówno o przyznanie warunkowej akredytacji konkretnemu kierunkowi studiów, jak i o zawieszenie studiów i ich likwidację. Uprawnienia PKA w sposób ewidentny zmarginalizowały kompetencje – do opiniodawczych i doradczych – struktury społecznej, jaką jest Rada Główna Szkolnictwa Wyższego.

W upowszechnianiu edukacji na poziomie wyższym obok szkół niepublicznych – na nich kształci się blisko 1/3 ogółu studiujących – w sposób ewidentny uczestniczą uczelnie państwowe – w porównaniu z rokiem 1989 liczba studiującej na nich młodzieży wzrosła niemal trzykrotnie. Na tak wielką dynamikę „zapracowało” głównie kształcenie komercyjne – odpłatne studia zaoczne. Reprezentowane są tutaj przede wszystkim szeroko rozumiane kierunki humanistyczne, społeczne, jak: prawo i administracja, zarządzanie i marketing, czy pedagogika, gdzie pojawił się największy popyt, a które są nie tylko łatwe w organizacji, ale też tanie, jeśli chodzi o koszt kształcenia.

O wielkości edukacyjnego boomu świadczyć może również porównanie współczynnika scholaryzacji, który na początku transformacji ustrojowej wynosił 12%, zaś obecnie przekracza 45%.

4. Perspektywa merytokratyczna

Zastosowanie teorii merytokratycznej do analizy zasygnalizowanego tutaj procesu upowszechniania wykształcenia wyższego prowadzić musi do stwierdzeń jednoznacznych. Przez wiele dekad dostęp do studiów wyższych był limitowany, a zasadniczym progiem selekcyjnym był konkursowy egzamin wstępny. O jedno miejsce na I roku studiów ubiegało się – średnio – dwóch chętnych; składały się na to kierunki bardzo

oblegane oraz cieszące się niewielką popularnością. Wątpliwości związane z pytaniem, czy studiują najlepsi, obecne były „od zawsze”. Oczywiście są stwierdzenia, że na niższych szczeblach edukacji gubimy diamenty – do poziomu maturalnego nie dochodzą wszyscy najlepsi. Zastosowano terapię w postaci upowszechnienia wykształcenia na poziomie gimnazjum oraz liceum ogólnokształcącego. Oczywiście tego efektem jest – i być musi – wewnętrzne zróżnicowanie szkół jednoimiennych, gdzie obok instytucji renomowanych, a nawet wyselekcjonowanych klas szkolnych, współwystępują słabe jeśli chodzi o poziom nauczania, w poważnym stopniu zamykające drogę do dalszej edukacji.

Procesy obserwowane w ostatnim okresie wskazują jednoznacznie, że nagrodę – czytaj dostęp do studiów – otrzymują nie tylko najlepsi, ci, którzy na to zasługują, ale wszyscy, którzy tego chcą (i są w stanie za to zapłacić). Obecnie mamy bowiem do czynienia z taką sytuacją, że w skali kraju jest więcej miejsc na pierwszym roku studiów niż maturzystów. W najbliższym postępowaniu rekrutacyjnym (2005 rok) na około 350 tys. potencjalnych maturzystów czeka 400 tys. miejsc. Niedobór będzie jednak znacznie większy, gdyż – nawet w przypadku przejścia przez to sito selekcyjne – część młodzieży nie zamierza kształcić się dalej, zaś inni wybiorą szkoły pomaturalne. Nie oznacza to wcale, że każdy będzie mógł wybrać sobie interesujący go kierunek studiów. Nadal będą uczelnie cieszące się dużym powodzeniem i kierunki oblegane przez chętnych, gdzie selekcja eliminująca będzie duża – wygrają najlepsi spośród ubiegających się o przyjęcie – i takie, na których zostaną wolne miejsca, a nawet nie zostaną uruchomione – z powodu braku nawet słabych kandydatów. Sięganie do coraz to głębszych pokładów młodzieży – przyjmując dla genetycznego rozkładu talentów w populacji układ odniesienia w postaci krzywej dzwonowatej Gaussa – pod względem predyspozycji intelektualnych (jakkolwiek są one mierzone: inteligencja, uzdolnienia, zainteresowania, kompetencje szkolne) z powodu czynienia studiów tak masowymi prowadzić musi do inflacji wykształcenia wyższego. Zróżnicowania widoczne są nie tylko między poszczególnymi uczelniami (o czym decyduje zarówno jakość kandydatów, jak i oferta dydaktyczno-naukowa), ale również wewnątrz tej samej placówki i kierunku studiów (dziennie-zaoczne; o zamiejscowych nie wspominając). Można też już dzisiaj powiedzieć, iż niepowodzeniem zakończyła się próba formalnego wydzielenia wyższych studiów zawodowych (licencjackich), bowiem pod presją dążeń samej młodzieży do uzyskania tytułu magistra, wiele uczelni mających uprawnienia w zakresie studiów uzupełniających wycofało się z prowadzenia formy dwustopniowej. O tym, że kryteria merytokratyczne w toku kształcenia na poziomie wyższym stosowane są w niewielkim stopniu i selekcja eliminująca ograniczona, świadczyć może wydawanych rocznie ostatnio 400 tys. dyplomów ukończenia studiów licencjackich bądź magisterskich.

Z punktu widzenia strategii państwa kompromitacją wręcz skończyły się próby rozbudowy kształcenia dla najlepszych na poziomie postwyższym – studia doktoranckie. Początkowe zainteresowanie, wsparte środkami finansowymi na stypendia dla dok-

torantów i wezwaniem uczelni akademickich do zainwestowania w te studia, szybko wygasło. Pozostanie jednak skutek w postaci masowości i spadku wartości dyplomu.

Żałośnie brzmi dzisiaj również konstytucyjny zapis mówiący o tym, że „nauka w szkołach publicznych jest bezpłatna” (rozdz. 70, art. 2). Oczywiście, że nauka kosztuje – pozostaje tylko kwestia, kto ją faktycznie finansuje. Obecnie ponad 60% młodzieży – wszyscy studiujący w trybie zaocznym i wieczorowym, a w szkołach prywatnych również dziennym – nie tylko płaci za wszystkie świadczone jej usługi edukacyjne, ale w sposób znaczący wspiera budżety uczelni państwowych – bezpośredni koszt usług dydaktycznych nie przekracza 50% wpływów z czesnego. Z kolei dzięki tym środkom uczelnie publiczne, przy niedofinansowaniu ze strony państwa, mogą pozyskać 1/3 swojego rocznego budżetu, a nawet więcej. Generowane w ten sposób pieniądze są oczywiście „przejadane” (płace, koszty stałe), a nie inwestowane w rozwój – projekty badawcze, wdrożenia.

Obecne zasady finansowania szkolnictwa wyższego przez budżet państwa są prostym dziedzictwem realnego socjalizmu. Strumień środków skierowany jest do instytucji państwowych, a zmieniają się jedynie zasady owego podziału – przez lata był to algorytm wynikający z kosztochłonności poszczególnych kierunków studiów, zaś ostatnio jest to dotacja o charakterze ogólnym. Upływający czas pokazuje jak trudna jest zmiana samej filozofii – koniecznością jest odejście od obowiązku finansowania uczelni państwowych, na rzecz zobowiązań wobec swoich obywateli, czyli studiującej młodzieży, niezależnie od tego, czy kształci się ona w trybie dziennym, czy zaocznym; w uczelni publicznej, ewentualnie niepublicznej. Możliwych rozwiązań jest kilka. Jednym jest wprowadzenie bonów edukacyjnych, innym przetargi na konkretne usługi, jeszcze innym prywatyzacja przynajmniej części sektora państwowego – każde z tych rozwiązań ma oczywiście zalety, ale również ewidentne wady. Na ruch w tym kierunku brak woli politycznej ze strony ekip rządzących oraz parlamentu. Również oddolna, społeczna presja jest wyraźnie zróżnicowana, gdyż odzwierciedla partykularyzm grup interesu. O tym, jak trudno o zmiany w kształceniu na poziomie wyższym, niech świadczą dotychczasowe losy projektów stosownej ustawy, a w ostatecznym rozliczeniu jej treść. Jaskółką zwiastującą ruch w tym kierunku jest upodmiotowienie środków na stołówki akademickie oraz domy studenckie, a przede wszystkim przyznanie prawa do ubiegania się o stypendium całej studiującej młodzieży.

Na pytanie: dlaczego ludzie chcą się kształcić, odpowiedzieć można krótko – jest ono wartością. Za pomocą prostego wskaźnika zmagazynowanej wiedzy (ile lat swojego życia statystyczny obywatel spędził w szkole) można rozpoznać kraje najbardziej rozwinięte. Wykształcenie – jego poziom oraz rodzaj – otwiera dostęp do wykonywania coraz większej liczby zawodów. Ukończenie studiów wyższych stanowi często warunek konieczny (np. nauczyciel), ale może okazać się również niewystarczającym (zawody prawnicze, do których prowadzi aplikacja). Oczywiście jest twierdzenie, iż poziom wykształcenia określa jakość życia jednostki – konsumpcję, uczestnictwo w kulturze itd.

5. Perspektywa egalitarna

Dla każdego socjologa oczywisty jest fakt, że szkoła, system oświatowy, nie ma zdolności do kreowania nowych statusów społecznych, W sensie instytucjonalnym edukacja uczestniczy w swoistej grze. Z jednej strony reagować musi na społeczny popyt na kształcenie wyższe – w badaniach empirycznych operacjonalizowany w postaci marzeń, aspiracji, planów. Społeczne dążenia do kształcenia wyższego mają dzisiaj charakter masowy, ale – w skali krajowej – są one w pełni zaspokajane (studiować może każdy chętny; niekoniecznie na wymarzonym kierunku i w trybie dziennym) przez kształcenie komercyjne.

Wkrótce będziemy mieli do czynienia z jeszcze ciekawszą sytuacją. Mianowicie kolejne roczniki demograficzne – świadczą o tym w sposób jednoznaczny urodzenia żywe – młodzieży są mniejsze (najmłodszych jest około 360 tys.) niż aktualna oferta edukacyjna na trzecim poziomie kształcenia. Tendencja demograficzna jest, przynajmniej dotąd, dość jednoznaczna – w każdym kolejnym roku przychodzi na świat niemal 20 tys. najmłodszych Polaków. Już tylko ten jeden czynnik uruchomić musi całą gamę zmian, bowiem nawet przy dalszym znaczącym wzroście poziomu scholaryzacji nie ma mowy o wypełnieniu limitu wolnych miejsc. Oczywiście, że tak znaczne ograniczenie popytu społecznego nie będzie dotyczyło w podobnym stopniu wszystkich. Jedne uczelnie w niewielkim stopniu ograniczą zakres kształcenia, inne zaś po prostu zbankrutują.

Iluzoryczne okazały się oczekiwania związane z egalitaryzacją społecznej struktury studiującej młodzieży i udziałem edukacji w przekształceniach społecznych. Okazało się, że z masowej oferty korzystają ci sami – w sensie społecznym – klienci. Wprawdzie GUS nie publikuje od lat danych ukazujących podstawowe parametry, jednak rozpoznania empiryczne ukazują, że w tym zakresie zachowane jest *status quo*. Przykład Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu: przy kilkukrotnym wzroście liczby studiujących w trybie dziennym udział młodzieży pochodzenia wiejskiego zwiększył się o 1% (przyczyniła się do tego bardzo egalitarna społecznie teologia, której wcześniej nie było)⁵. Z nierównościami społecznymi, mierzonymi udziałem studentów z danej kategorii, mamy do czynienia w każdej szkole wyższej, również prywatnej – można jedynie pytać, o ile niedoreprezentowani są wywodzący się ze środowisk mniej korzystnie położonych. Na kierunkach bardziej elitarnych, w najlepszych uczelniach nierówności uczestnictwa mierzonego takimi wskaźnikami, jak pozycja społeczno-zawodowa głowy rodziny, poziom wykształcenia czy miejsce zamieszkania, są znacznie większe niż w szkołach prowincjonalnych, dla których bazę rekrutacyjną stanowi najbliższe środowisko.

⁵ K. Wasielewski, *Zmiany w dostępie młodzieży wiejskiej do studiów (z wystąpienia na seminarium doktorskim)*, Toruń 2004; por.: *Diagnoza społeczna 2003. Warunki i jakość życia Polaków*, (red.) J. Czapieński, T. Panek, Warszawa 2003.

Podobnie jak relację popytową, rozpatrywać można podaż. Edukacja wyższa usiłuje zaspokoić potrzeby szeroko rozumianego rynku – pracy, konsumpcji... Oczywiście, że edukacja nigdy (w czasie) i nigdzie (w żadnym kraju) nie jest w stanie spełnić tych społecznych oczekiwań i wymogów. Stąd powszechna krytyka i ustawiczne próby reformowania. Relacje między szkołami wyższymi a rynkiem pracy można mierzyć w sposób tradycyjny – praca w wyuczonym zawodzie, zgodna z poziomem posiadanego wykształcenia. W miarę upływu czasu coraz to większym problemem jest znalezienie pracy przez absolwentów szkół wyższych. W pierwszych latach transformacji dyplom uczelni wyższej stanowił przepustkę na kształtujący się i chłonny wolny rynek (oferty pracy, samozatrudnienie); od kilku lat coraz to większy odsetek absolwentów rejestrowanych jest wśród bezrobotnych i nie ulega wątpliwości, iż będzie ich coraz więcej. W tym ujęciu wykształcenie traktowane jest bardzo wąsko, wybitnie instrumentalnie. W świecie ponowoczesnym eksponowane są walory poznawcze wyższego wykształcenia i wynikająca stąd łatwość do zachowań elastycznych, czy gotowość do pozyskiwania nowych kompetencji.

Przy wejściu na rynek pracy obok kryteriów merytokratycznych – poszukiwanie najlepszych – coraz to większe znaczenie zdają się odgrywać interesy grupowe i więzy krwi. Więcej znaczy też kapitał kulturowy, z międzypokoleniowym dziedziczeniem włącznie. Rzecz sprowadza się nie tylko do bezpośredniego przekazu stanu posiadania, materialnego kapitału, który siłą rzeczy zapewnia lepszy start w samodzielne, dorosłe życie, lecz również do uruchamiania mechanizmów związanych z protekcją, czy wręcz korupcją.

Swego rodzaju antidotum na nasze kłopoty mają być chłonne zagraniczne rynki pracy. Ogląd zarobkowych wyjazdów osób najlepiej wykształconych pokazuje, że zajmują oni najczęściej niskie pozycje zawodowe, wykonują w zdecydowanej większości proste prace, zdecydowanie poniżej posiadanych kompetencji. W większości mają jednak pracę i zarabiają więcej niż ich rówieśnicy w kraju. Czy w ten sposób inwestują w swoją przyszłość – uczą się czegoś nowego, rozwijają się?

6. Próba rekapitulacji

Szukając wyjaśnień związanych z funkcjonowaniem edukacji na poziomie wyższym, siłą rzeczy zwracamy uwagę na zasady organizujące system. Pierwotne, historyczne doświadczenia krajów Zachodu związane z kształtowaniem się kapitalizmu (przemysłowego) mają dzisiaj dość ograniczone zastosowanie przy próbie opisu naszej rodzimej rzeczywistości. Bardziej przydatne są współczesne prawa rządzące gospodarką, społeczeństwem, a także państwem, jak również rozwiązania praktyczne. Zapoczątkowana przed kilkunastu laty wielka ustrojowa zmiana wyznaczyła wyraźny kierunek w postaci ruchu ku wolności.

Przejawów owej wolności w edukacji można wskazać wiele, poczynając od prywatnej własności, po upodmiotowienie procesu kształcenia. W tych kategoriach rozpatry-

wać należy również uwolnienie społecznych aspiracji do kształcenia na trzecim poziomie, których zaspokojenie było możliwe dzięki elastycznej ofercie ze strony instytucji. Celem owych inwestycji we własną edukację było zwiększenie swoich szans na szeroko rozumianym rynku. Prawa nim rządzące kusily obietnicą, że sukces osiągną najlepsi, dysponujący większymi kompetencjami. Chciałoby się więc mówić o wolnym rynku w edukacji.

Podstawowym kapitałem na tym rynku są ludzie, którzy chcą się kształcić. Jedni czynią to dla wiedzy – ona może być towarem, inni orientują się wyraźniej na dyplom – ten z kolei jest metką, mogącą mieć również pewną wartość rynkową. Trudno w sposób naukowo poprawny prognozować w tym zakresie przyszłość, gdyż sama ekstrapolacja trendów jest z góry skazana na przegraną. Dotyczy to zarówno samej wartości wykształcenia wyższego – problem dewaluacji? – co znajduje swoje odzwierciedlenie w stopie scholaryzacji wśród młodzieży. Pewne jest to, że w przyszłości wszyscy tym zainteresowani będą mogli studiować. Inne ograniczenia wynikać mogą z tytułu kosztów owego kształcenia – w jakich proporcjach będzie to spółka prywatno-państwowa? Dotychczasowe doświadczenia wskazują, że z powszechnej oferty edukacyjnej korzystała – w sensie społecznym – klientela. Wyraźna polaryzacja społecznej struktury wskazuje na znaczącą liczebnie kategorię wykluczonych, a dziedziczenie „kultury ubóstwa” eliminuje wywodzącą się stąd młodzież z systemu szkolnego już wcześniej. Warto też w myśleniu o przyszłości powrócić raz jeszcze do znaczenia czynnika demograficznego. Prognozy średniookresowe – wiemy, co będzie w tym zakresie przez najbliższych 20 lat – wskazują na postępujący i głęboki demograficzny niż, który w sposób bardzo znaczący wpłynie na kształt sieci szkolnictwa wyższego.

Pojawia się tutaj również kwestia związana z obecnością państwa jako makrostruktury. Z jednej strony można mówić o wyraźnym wycofaniu się państwa, z drugiej zaś o tym, że właśnie władza państwowa (administracja rządowa) odegrała kluczową rolę w kształtowaniu struktury szkolnictwa wyższego w III RP. U podstaw chęci upolitycznienia tego segmentu edukacji tkwi zarówno klientelizm, jak i jego wartość czysto rynkowa – pieniądze. Wiele zezwoleń na utworzenie nowej uczelni, czy powołanie kierunku studiów, wydawanych było mimo niespełnienia wymogów formalnych przez wnioskodawcę. Również przez wiele lat nadzór nad nimi był dalece niepełny. Podobnie zresztą rzecz się ma z najnowszymi próbami podejmowanymi przez PKA, która koncentruje się bardziej na lustracji poprawności formalnej – standardy zawarte w dokumentach urzędowych, niż na oglądzie rzeczywistości – ile zajęć faktycznie odbywa się, kto je prowadzi, itd.

Koniecznością wręcz jest nowe określenie roli państwa. Znaczące w tym zakresie będą zapisy w przygotowywanej ustawie, która służyć może zarówno liberalizacji rynku – stworzenie podstaw równej konkurencji (prawo szkół prywatnych, środki finansowe z budżetu państwa, zatrudnianie nauczycieli akademickich), jak i uprzywilejowaniu sektora publicznego (dotacje, zakaz pracy u konkurencji itp.). Inną kwestią jest egzekwowanie obowiązującego prawa, czego efektem jest zasięg „szarej strefy”. To nie

tylko zjawisko masowych (płatnych) korepetycji, które są dzisiaj niezbędne po to, aby dziecko mogło uzyskać to, do czego winna je przygotować szkoła, ale cały zespół ukrytych działań mających znamiona protekcji (np. w procesie rekrutacji tzw. pula rektorska).

Szczególnie trudne zadanie stoi przed polityką społeczną, gdyż losy edukacyjne dzieci rozstrzygają się we wczesnych fazach ich życia. Decyduje o tym traktowanie wykształcenia jako wartości, warunki egzystencji rodzin i związana z tym jakość socjalizacji pierwotnej. To cały kompleks różnorodnych sił społecznych powoduje, że jedni – korzystniej położeni – mają przed sobą „królewską” drogę do studiów (dobra szkoła, krótki cykl nauki, korepetycje), zaś dla mniej korzystnie położonych jest ona znacznie gorsza (nauka w jedynej istniejącej w pobliżu szkole, brak dodatkowych wzmocnień). Widoczny jest zarówno brak pomysłów na skuteczne wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci – można nawet mówić o nich jako utopii, jak i środków na kompensację nierówności o podłożu społecznym – likwidacja zajęć wyrównawczych w szkołach, czy kół zainteresowań i zajęć pozalekcyjnych. Zadania tego rodzaju są w ewidentny sposób przekazywane samorządom terytorialnym, a te, dysponując ograniczonymi środkami na ich realizację, szukają przede wszystkim oszczędności, gdyż wydatki na oświatę stanowią gros kosztów. Przykładem nowego, trudnego do rozwiązania problemu społecznego są środowiska popegeerowskie, gdzie dominują postawy bezradności, a dzieci płacą cenę najwyższą.

W rozważaniach dotyczących funkcjonowania szkolnictwa wyższego ważne jest nie tylko poszukiwanie zasad rządzących tym wycinkiem rzeczywistości społecznej, ale również zwrócenie uwagi na szersze otoczenie. Dotyczy ono chociażby absolwentów: do wypełniania jakich zadań są oni przygotowani, a w jakiej grze muszą później uczestniczyć? Równie silną presję na uczelnie wyższe wywiera społeczeństwo, jego oczekiwania w tym zakresie. Zupełnie naturalne są tutaj również pytania związane z kierunkiem zmian cywilizacyjnych – dokąd zmierza świat? Jakie miejsce my w nim zajmujemy i jaką rolę faktycznie odgrywamy, a jakie mamy związane z tym poczucie? Dość oczywiste jest to, że budujemy społeczeństwo oparte o zasady gry wolnorynkowej, lecz z trudem akceptowane są zarówno kształtujące się elity bogactwa (kwestia jego legalizmu), jak i obszary ubóstwa, wykluczenia (kwestia sprawiedliwości, obecność opiekuńczego państwa). Zręby owego kapitalizmu mają być zbudowane w krótkim czasie, bez zaangażowania większego, własnego – z powodu braku – kapitału. W tym zakresie państwowy sektor szkolnictwa wyższego jest ciągle reliktem posocjalistycznym, gdyż przez prawo jest preferowany, a z budżetu centralnego finansowany, niezależnie od swojej efektywności. Mało przejrzyste są w związku z tym również reguły gry dotyczące obecności państwa – stąd sformułowane w tytule pytanie o kapitalizm państwowy⁶.

⁶ W. Adamski, *Dynamika konfliktu społecznego. Polacy 1980–1988*, Poznań 1989; M. Ziółkowski, *Przemiany wartości i interesów społeczeństwa polskiego*, Poznań 2000; *Los i wybór. Dziedzictwo i perspektywy społeczeństwa polskiego*, (red.) A. Kojder, K. Z. Sowa, Rzeszów 2003; E. Wnuk-Lipiński, *Granice wolności. Pamiętnik polskiej transformacji*, Warszawa 2003.

Paradoksem naszych czasów jest bowiem ewidentne wycofywanie się tej makrostruktury, przy jednoczesnej jej silnej obecności w różnych (mało czytelnym, wymykających się spod kontroli) formach.

LITERATURA:

- Adamski W., *Dynamika konfliktu społecznego. Polacy 1980–1988*, Poznań 1989.
- Diagnoza społeczna 2003. Warunki i jakość życia Polaków*, (red.) J. Czapiński, T. Panek, Warszawa 2003.
- Domański H., *Hierarchie i bariery społeczne w latach dziewięćdziesiątych*, Warszawa 2000.
- Gardawski J., *Przyzwolenie ograniczone. Robotnicy wobec rynku i demokracji*, Warszawa 1996.
- Gorlach K., *Chłopi, rolnicy, przedsiębiorcy – „kłopotliwa klasa” w Polsce postkomunistycznej*, Kraków 1995.
- Jarosz M., *Władza. Przywileje. Korupcja*, Warszawa 2004.
- Kwieciński Z., *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia)* [w:] *Socjopatologia edukacji*, Olecko 1995.
- Los i wybór. Dziedzictwo i perspektywy społeczeństwa polskiego*, (red.) A. Kojder, K. Z. Sowa, Rzeszów 2003.
- Mach B., *Transformacja ustrojowa a mentalne dziedzictwo socjalizmu*, Warszawa 1998.
- Schumpeter J., *Kapitalizm, socjalizm, demokracja*, Warszawa 1995.
- Staniszki J., *Władza globalizacji*, Warszawa 2003
- Wasielewski K., *Zmiany w dostępie młodzieży wiejskiej do studiów (z wystąpienia na seminarium doktorskim)*, Toruń 2004.
- Weber M., *Etyka protestancka a duch kapitalizmu*, Lublin 1994.
- Wnuk-Lipiński E., *Granice wolności. Pamiętnik polskiej transformacji*, Warszawa 2003.
- Ziółkowski M., *Przemiany wartości i interesów społeczeństwa polskiego*, Poznań 2000.



Tomasz Szlendak

KOMERCJALIZACJA DZIECIŃSTWA. Kilka uwag krytycznych o niewygodach wychowywania dzieci w kulturze konsumpcji

1. Wstęp

Wielu socjologów, pedagogów, antropologów i gerontologów jest przekonanych, że mówienie o tradycyjnym podziale na dzieci, ludzi młodych, osoby w wieku średnim i ludzi starych nie ma dzisiaj specjalnego sensu¹. Granice między wymienionymi tu kategoriami stały się zamazane i nieostre. Taka ścisła hierarchia wiekowa, czy drabina pokoleniowa, była niezbędna w społeczeństwie starokapitalistycznym, przemysłowym, kiedy to pewne grupy wychodziły już z fabryki, a inne z racji wieku jeszcze się do pracy w tej fabryce nie nadawały. Ludzie musieli być w epoce kapitalistycznej racjonalności czytelnie, chronologicznie podzieleni, potypologizowani, powsadzani do odpowiednich szufladek. Dzisiaj, w społeczeństwie masowej konsumpcji, ten czytelny, racjonalny (z punktu widzenia przemysłu i staromodnej biurokracji) podział zanika. Cykl żywota jednostki zbudowany jest dzisiaj wokół stylów życia, które są po pierwsze obieralne przez ludzi we własnym zakresie, a po drugie są obieralne z tego, co jest dostępne na konsumpcyjnym rynku. Zdarza się zatem, że jeden i ten sam styl życia obiera osoba czternastoletnia i sześćdziesięciodwulatek. Metryka może mieć niewielkie znaczenie dla segmentacji i dla podziału ludzi na kategorie w kulturze konsumpcji. Zanik grup pokoleniowych (albo ich rozmycie, ponieważ nie we wszystkich społeczeństwach zachodnich te granice między starymi a młodymi po prostu zanikają) zaowocował rozkwitem rozrywek, usług czy to finansowych, czy to kosmetycznych oraz

¹ Por. np. S. Katz, B. Marshall, *New sex for old: lifestyle, consumerism, and the ethics of aging well*, „Journal of Aging Studies” 2003, vol. 17, s. 3–16.

przyjemności dostępnych za pieniądze, kierowanych do wszystkich, niezależnie od wieku.

Za sprawą producentów i usługodawców nastąpiła poważna zmiana, która zaowocowała powstaniem czegoś, co można nazwać **niezważającą na wiek tożsamością i cielesnością**. Polega to na tym, że życie po pięćdziesiątce piątce może tak samo obfitować w konsumpcyjne atrakcje, jak życie osiemnastolatka. Że pięćdziesiątka jest tak samo istotny dla rynku konsumpcyjnego jak zaawansowany wiekowo emeryt. Każdy jest świetnym celem strategii marketingowych, a jeszcze świetniej jest wtedy, kiedy nie trzeba wobec każdej z tych grup stosować strategii oddzielnych, bo każda z nich pragnie w gruncie rzeczy tego samego. Każda z nich jest zbiorem doskonałych konsumentów. Oczywiście, nie do końca tak to wygląda. Osoby starsze mają rzecz jasna w licznych wypadkach inne potrzeby od pięćdziesiątków. Każdego jednak, bez wyjątku, zaprzac dziś można w „konsumpcyjny kierat” i z tego punktu widzenia, rzeczywiście, oddzielanie starych od młodych nie ma specjalnej wartości.

Można jednak zastosować pewne narzędzie oddzielenia dorosłych od dzieci, które będzie adekwatne do tego, co się dzieje w kulturze konsumpcji. Jedynym kryterium uznania dziecka za osobę dorosłą we współczesnych społeczeństwach zachodnich będzie poprawne wykonywanie przez dziecko roli społecznej i zadań konsumenta. Jeśli tak, to wiadomo, że nieco starsze dzieci potrafią konsumować nie gorzej od osób uznawanych za dorosłe. A zatem w momencie, kiedy istota, która niegdyś była dzieckiem, potrafi dokonać świadomego wyboru konsumenckiego, staje się dorosła. Kłopot w tym, że sami dorośli wcale nie chcą być dzisiaj dorosłymi. Chcą być młodzi. Zatem wszyscy świadomi swoich wyborów konsumenci lokują się dzisiaj w jednej kategorii społecznej – rozciągniętej do ekstremalnych granic **młodości, która jest** nie tyle stanem zaawansowania rozwoju cielesnego i psychicznego, co **tożsamością do wynajęcia**. Uważa tak Tarzycjusz Buliński, autor najciekawszej opublikowanej ostatnio w Polsce książki o wychowaniu². Zauważa on, że bycie młodym bardziej oznacza dziś sposób uczestniczenia w świecie kultury popularnej, aniżeli jakiś wiek metrykalny. Dzieci i dorośli, zlewając się w jedną kategorię konsumpcyjnej młodości, zaczynają myśleć podobnie, objawiać podobne gusta, kupować te same usługi i produkty, przejawiać te same potrzeby z seksualnymi włącznie. Stevi Jackson, przedstawicielka teorii feministycznej, sądzi, że mamy dziś do czynienia z **seksualizacją dzieciństwa**, a w szczególności seksualizacją „dziewczyństwa”³. Dziny dla sześciolatek są sexy, sześciolatki mają swoje odrębne kosmetyki do makijażu, lalki dla dziewczynek wyglądają jak seksbomby, pisma dla dziewcząt wypełnione są po brzegi seksem, wideoklipy i reklamy w mediach, które oglądają dzieci, obfitują w skąpo odziane kobiety zajmujące się głównie prezentacją

² Zob. T. Buliński, *Człowiek do zrobienia. Jak kultura tworzy człowieka: studium antropologiczne*, Poznań 2002, zwłaszcza rozdział dotyczący wychowania w epoce ponowoczesnej.

³ Zob. S. Jackson, *Heterosexuality in Question*, London 1999, s. 135–148.

wydepilowanych i wypełnionych silikonem „wdzięków”. Nie zatem dziwnego w tym, że dzieci, nie tylko dziewczęta, które pochłoną wystarczającą liczbę takich obrazów, poruszają się po konsumenckich przybytkach lepiej od niejednego rodzica.

2. Wytrawny konsument lat pięć i pół

Cóż zatem taki modelowy dziecięcy konsument powinien umieć?

Powinien odczuwać jakieś pragnienia i mieć jakieś preferencje. Powinien poszukiwać dróg zaspokojenia tych pragnień i preferencji. Powinien umieć dokonywać wyboru. Powinien wreszcie potrafić ocenić produkt i jego alternatywy. Tak przynajmniej sądzą Patti M. Valkenburg i Joanne Cantor, które poszukują odpowiedzi na pytanie, kiedy te cechy modelowego konsumenta pojawiają się w rozwoju dzieci⁴. Sądzą one, że każda z wymienionych tu czterech cech pojawia się na innym etapie rozwoju dziecka. Można oczywiście postawić pytanie, po co takie rzeczy w ogóle wiedzieć? Komu potrzebna jest wiedza na temat tego, kiedy dziecko jest w stanie samo i w sposób świadomy dokonać wyboru między konkurującymi ze sobą markami. Ano właśnie, odpowiedź nasuwa się sama. Wiedza ta jest potrzebna tym markom, a ogólniej producentom, dla których dzieci to ciągle poszerzający się, wspaniały rynek zbytu. Dzieci w społeczeństwach zachodnich, włączając Polskę, mają coraz więcej pieniędzy na realizację swoich własnych zachcianek. Kieszonkowe w skali zachodniego świata rośnie. To nie wszystko. Dziecko to najlepszy materiał do urabiania, bo jeśli już u dziecka wyrobi się zamiłowanie do jakiejś marki, to z reguły jako osoba dorosła będzie jej wierne. Dziecko to także najlepsze medium służące do urabiania dorosłych. To dzieci w bardzo poważnym stopniu wpływają na decyzje konsumenckie rodziców i całych rodzin, i to nie tylko w kwestii towarów „dziecięcych”, ale w głównej mierze dóbr tak sporych i „zasadniczych”, jak meble, samochody czy dwutygodniowe wakacje, albo usług tak wydawałoby się dalekich od świata pociech, jak wyjście do drogiej restauracji.

Jak powszechnie wiadomo, dzieci jest w kulturze zachodniej coraz mniej. Powoduje to, że dziecko stało się bardzo cenioną wartością, którą nie było w epokach wcześniejszych, kiedy dzieci było dużo (czasem wręcz mnóstwo). Barbara Szacka, socjolog, zdała przy pewnej okazji⁵ relację ze swojej rozmowy ze znajomym chłopcem, który orzekł, że „kto mieszka przy drodze, musi mieć dużo dzieci”. I tak też dzieci, z racji liczebności, były w kulturze ludowej traktowane. Dzisiaj dziecko jest poważną inwestycją, jest dobrem rzadkim, a zatem szczególnie się o nie dba. Ta dbałość przesądza

⁴ Zob. P. M. Valkenburg, J. Cantor, *The development of a child into a consumer*, „Applied Developmental Psychology” 2001, vol. 22, s. 61–72.

⁵ Zob. B. Szacka, *Proces reprodukcji i emancypacja kobiet*, „Odra” 2004, nr 11, s. 19–25.

o tym, że staramy się, aby dzieciom nie zabrakło niczego. Staramy się, aby miały wszystko, czego zapragną. Dlatego realizowane są wszystkie konsumpcyjne zachcianki naszych, rzadko posiadanych, latorośli. Ich siła w społeczeństwie konsumentów stale rośnie. Choć zapewne brzmi to nieco paradoksalnie, im mniej będzie dzieci, tym lepszym będą rynkiem zbytu. Będąc producentem i handlowcem, należy tę prawdę znać i dzieci traktować poważnie. Trzeba poznać ich gusta i potrzeby, a te zależą, jak zauważają Valkenburg i Cantor, od dziecięcego stopnia zrozumienia środowiska społecznego, w którym funkcjonują. Ten stopień zaś wzrasta i zmienia się w trakcie dorastania i rozwoju psychicznego.

I tak pragnienia i preferencje rodzą się już na wczesnym etapie, od zera do dwóch lat. Więcej – wiele preferencji jest po prostu wrodzonych, co specjaliści od marketingu zdają się doskonale wiedzieć. Małe dzieci przedkładają smaki słodkie nad kwaśne i gorzkie. Mają zamiłowanie do ostrych, kontrastowych kolorów, co nie pozostaje bez wpływu na wygląd zabawek i materiałów edukacyjnych. Dzieci zaczynają się interesować przekazem telewizyjnym już w wieku pięciu miesięcy, byle w tym przekazie dominowały kontrastowe barwy (dominują one, jak wiadomo, w reklamach, podobnie jak we wszelkich kierowanych do najmłodszych filmach, takich jak „Mysia”, „Teletubisie” i „Ulica Sezamkowa”). Kiedy dziecko osiągnie wiek siedmiu, ośmiu miesięcy zaczyna siadać wyprostowane, a zatem najwyższy czas (zdaniem specjalistów od marketingu, rzecz jasna...), aby posadzić je w supermarketowym wózku, skąd swobodnie będzie podziwiać wypełnione towarem półki, umieszczone na wysokości jego oczu. Od osiemnastego miesiąca dzieci zaczynają już prosić rodziców, aby coś z tych półek im kupili. Około drugiego roku życia dziecko zaczyna rozumieć związek między tym, co jest pokazywane w telewizyjnej reklamie, a przedmiotem dostępnym w sklepie. Potrafi to około 40 procent dwulatków⁶. Ten odsetek zresztą raptownie rośnie wraz z wiekiem. Związek między reklamą a towarem na półce dostrzega już 60 procent trzylatków, 84 procent czterolatek i 88 procent pięcioletków. Resztę pięcioletków musi zatem charakteryzować jakiś wyjątkowy brak spostrzegawczości albo po prostu nie mają w domu telewizora. Dwu- i trzylatki sądzą, że to, co pokazuje reklama, jest prawdą, tak samo zresztą jak uważają, że monstra z kreskówek istnieją naprawdę. Nie widzą różnicy między światem rzeczywistym a wirtualnym (dorośli zresztą częstokroć także tej różnicy nie dostrzegają...⁷). Reklama to rzecz jasna cynicznie wykorzystuje i ma na dzieci poniżej ósmego roku życia ogromny wpływ, ponieważ tylko one traktują reklamę śmiertelnie serio. Małe dzieci potrzebują jednak sporo czasu na przetrwanie informacji, a zatem wszelkie kierowane do nich komunikaty muszą się charakteryzować

⁶ Te i kolejne przytaczane tutaj dane pochodzą z tekstu Valkenburg i Cantor.

⁷ Na co wskazują chociażby analizy Jeana Baudrillarda i Manuela Castelsa. Zob. J. Baudrillard, *Precesja symulakrów* [w:] *Postmodernizm. Antologia przekładów*, (red.) R. Nycz, wyd. II, Kraków 1998, s. 175–189; oraz M. Castells, *The Rise of the Network Society*, 2nd edition, Oxford 2001.

wolnym tempem i znaczną liczbą powtórzeń. Inna sprawa, że już czteroletni chłopcy zaczynają się nudzić przy paraliżujących za sprawą wolnego tempa „Mysiach” i wołą obrazy z większą dozą agresji, z awanturnictwem, przygodami i w szybszym tempie. Poza tym małe dzieci preferują znane już sobie konteksty, co powoduje, że jedną i tę samą bajkę (albo reklamę!) mogą bez znużenia oglądać siedemnaście razy. Dwu- i trzylatki lubią oglądać małe dzieci i zwierzęta, które potrafią nazwać. A zatem lepiej, gdy w reklamach dla dzieci występuje konik o wyglądzie konika, niż dajmy na to kapibara albo aksolotl meksykański w swych własnych postaciach.

Małe dzieci, a rodzice tej cechy szczególnie u nich nie znoszą (za to cenią tę cechę sprzedawcy), nie mogą wytrzymać napięcia związanego z czasem pomiędzy doznaniem jakiegoś pragnienia a jego realizacją. Muszą mieć ciastko czy konika natychmiast. Prowadzi to do zawstydzających sytuacji w sklepie, kiedy dziecię „ryczy i piszczy” i nie zamilknie dopóki nie dostanie upragnionej lalki Cindy. Dopiero około szóstego roku życia dzieci potrafią przytrzymać na wodzy swoje pragnienia i odczekać spokojniej do chwili otrzymania upragnionego artefaktu. Takie dzieci – pięcio-, sześć-, ośmioletnie – zaczynają już dostrzegać, że postaci pokazywane w telewizji nie są realne. Zaczynają się także dłużej koncentrować na jakiejś czynności albo przekazie (trzylatkom udaje się to średnio tylko przez 18 minut). W tym wieku (między piątym a ósmym rokiem życia) u dzieci następuje gwałtowny rozwój umiejętności społecznych, a zatem możliwość „wciskania” im towarów, które wiążą się z zabawą z innymi dziećmi: niemiłosiernie hałaśliwych trąbek, piłek służących do zbijania szyb, gier wszelakich i innych tego rodzaju rzeczy. Owo wciskanie udaje się zresztą całkiem dobrze, ponieważ w tym wieku dzieci potrafią już samodzielnie, choć w obecności rodzica, dokonać w sklepie wyboru (umie to już 74 procent pięcioletków). Między piątym a siódmym rokiem życia dzieci zaczynają biegać do sklepów same, bez rodziców, zwykle są to wyprawy do najbliższego sklepu osiedlowego, np. po chipsy i lody.

Dzieci między ósmym a dwunastym rokiem życia to klienci niemal doskonali, ponieważ pojawiają się u nich wszystkie z czterech wymienionych cech perfekcyjnego konsumenta. W tym wieku najpoważniejszą rolę w wyborach konsumenckich odgrywają już rówieśnicy. Dzieci chcą sobie posiadać to, czego używają ich koledzy i koleżanki, choćby były to przedmioty tak bezużyteczne z punktu widzenia dorosłych (przynajmniej większości dorosłych...), jak notesy z kartkami zadrukowanymi kolorowymi obrazkami, na których nie da się niczego zapisać, jak siedmiometrowa, zwinięta w ślimak, kwaśna guma do żucia, której się nie da żuć i tornistry w kształcie owcy, do których niczego nie da się zapakować (są to realne produkty, które swego czasu robiły wśród małych Polaków furorę). Dodatkowo dzieci w tym wieku zaczynają się skupiać na detalach produktów, krytycznie oceniają jakość towarów, a po 10. roku życia, co ciekawe, spada ich zainteresowanie produktami widzianymi w reklamie. To, co wśród takich dzieci jest modne, pochodzi nie z reklamy, a z opinii rówieśników. Wystarczy zatem zainfekować jednego, najpopularniejszego na podwórku podrostopka zamilowaniem do jakiejś rzeczy z „gatunku niekoniecznych”, aby moda się szybko rozpowszechniła, a sprzedaż urosła.

3. 0 perfidii marketingu kierowanego do dzieci

W związku z zamianą szkraba w klienta, w sklepach i w mediach toczy się nieustająca wojna o dziecko. Jedną z dwóch głównych sił w tej wojnie są koncerny, reklamodawcy, żyjące z reklam media dla dzieci, producenci programów dla dziecięcej widowni, właściciele supermarketów i sklepów branżowych, a zatem cała maszyna marketingowa obracająca miliardami dolarów rocznie, skupiająca całą swoją energię i pomysłowość tylko na tym, jak obmyślić doskonalszą strategię nakłaniania dzieci do kupna rzeczy niepotrzebnych. Dzieci stały się w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat tak ważnym rynkiem zbytu, że rocznie na marketing dla nich przeznaczana się w Stanach Zjednoczonych 15 miliardów dolarów. Jest to dwa i pół raza więcej niż w roku 1992, a zatem skala marketingowego urabiania dziecięcego audytorium gwałtownie się zwiększa. Jest o co walczyć. Dziecko w USA ogląda około 40 tysięcy reklam w ciągu roku (w Polsce zapewne połowę tej liczby z racji tego, że mały Polak spędza przed telewizorem mniej czasu niż jego rówieśnik za Atlantykiem). Dwie trzecie młodych Amerykanów między 8. a 18. rokiem życia ma w swoim pokoju odbiornik telewizyjny⁸. Amerykanie jeszcze młodszy nie pozostają pod tym względem bardzo daleko w tyle. Około 32 procent dzieci w wieku 2–7 lat posiada swój własny odbiornik telewizyjny i – uwaga! – aż 26 procent dzieci do lat dwóch. Dobrze, że jesteśmy tacy biedni – chciałoby się rzec – i nie stać nas na wstawianie odbiorników kolorowych do pokoi półtorarocznych Polaków (o ile takie dzieci mają w ogóle w Polsce swój pokój). Nie musimy się martwić, co nasze maleńkie dziecię ogląda, bo decydujemy za nie. Amerykanie nie bardzo decydują, ale wiedzą, że to źle. Około 90 procent amerykańskich rodziców uważa, że marketing w mediach czyni ich dzieci nastawionymi bardziej materialistycznie do świata. Sześćdziesiąt trzy procent sądzi, że ich dzieci wyznaczają swoją wartość poprzez to, co posiadają. Siedemdziesiąt procent rodziców uważa, że reklama w mediach zniekształca światopogląd ich dzieci. Dlatego rodzice stanowią drugą siłę w wojnie o dziecko. Jawią się swoim dzieciom w roli surowych strażników wrót do konsumenckich przyjemności, kiedy po raz enty odmawiają kupna wystawionego przy supermarketowej kasie batona albo lizaka. Tymczasem przemysł reklamowy wart 15 miliardów dolarów rocznie dwoi się i troi, żeby dorosły uległ i lizaka kupił. Nietrudno odgadnąć, kto odnosi częstsze zwycięstwa w tej wojnie.

Oczywiście bardzo trudno jest stanąć do walki z piętnastomiliardowym przemysłem. Dlatego nie można walczyć samotnie. Przekonana jest o tym Susan Linn, jedna z głównych orędowniczek ruchu społecznego wycelowanego przeciwko reklamie kierowanej do dzieci⁹. Sugeruje ona skonsolidowanie wysiłków wszystkich rodziców przerażonych tym, co się dzieje z ich totalnie skomerccjalizowanymi dziećmi. Chodzi o to,

⁸ Niniejsze dane, a także następne przytaczane tu liczby pochodzą z pracy Susan Linn pt. *Consuming Kids. The Hostile Takeover of Childhood*, New York–London 2004.

⁹ Zob. S. Linn, op.cit.

żeby razem powalczyć z metodami stosowanymi przez reklamę i sprzedawców do kuszenia i „wyciskania wszystkich soków” z dziecięcego klienta. A to „wyciskanie” częstokroć bywa bardzo bezwzględne. Dla przykładu, wiadomo, że matki instruuja dzieci, aby nie bawiły się jedzeniem. Specjaliści od dziecięcego marketingu rzecz jasna się tym nie przejmują i przedstawiają jedzenie jako fantastyczną zabawę. Rusza tedy medialna nawałnica zachwalająca takie rarytasy, jak frytki wypełnione czekoladą albo lizaki kręcące się na patyku w rytm muzyki, zasilane minibaterią. Innym opisywanym przez Linn chwytem jest wykorzystywanie **czynnika marudy**. Czynniki marudy znany jest każdemu rodzicowi w dowolnym kraju, gdzie istnieją jakiegokolwiek sklepy. Chodzi o dokuczliwe jęki i zawrodozenie przeplatane z błaganie w sytuacji, gdy dziecko czegoś gorąco pragnie i to coś rodzice mają mu kupić. Wielu rodziców nie ulega, narażając się na supermarketową drogę uslaną cierniami dziecięcych aktów ustnego molestowania o włożenie czegoś do koszyka, potem piskliwych krzyków, pojękiwania, płaczu, w końcu jazgotu przy kasach z uwieszaniem się półek i odmową opuszczenia sklepu włącznie. Dlatego znaczna część rodziców ulega, choćby po to, żeby reszta klientów mogła zrobić zakupy w spokoju. Są oczywiście tacy rodzice, którzy ulegają „marudom” chętniej. Do najchętniej ulegających należą rodzice rozwiedzeni, których dręczą wyrzuty sumienia o zaniebdywanie dziecka i ci, którzy po prostu mają jedno, pierwsze, małe dziecko. Generalnie można podzielić rodziców na cztery kategorie odnośnie podatności na dziecięce zawrodozenie w sklepach. Pierwsi to – specjaliści od marketingu nazywają ich zgoła brutalnie – „mięczaki”, poddają się zawsze i bez walki. Z tymi, jeśli jesteśmy specjalistami od marketingu, nie mamy żadnego problemu. Drugi to „przyjaciele królika” – bawią się razem ze swoimi dziećmi jak dzieci i robią dla zabawy wszystko. Z tymi także problem jest niewielki, wystarczy pokazać, że coś, co usiłujemy sprzedać, jak nic innego nadaje się do zabawy. Trzeci typ to rodzice „skłócenii”. Tu plasują się rozwodnicy albo pozostający w separacji, którzy chcą dziecko przekupić albo uspokoić sumienia. Czwarty typ to „rodzice-tylko-niezbędniki”. Tych akurat specjaliści od marketingu nie darzą sympatią, ponieważ nie mają za grosz wyrozumiałości dla marudzących pociech i kupują tylko to, co niezbędne.

Przemysł reklamowy robi zatem wszystko, aby czynniki marudy wykorzystać. Jeśli się takiego „marudę” przywiąże do siebie, to dla marki może to oznaczać niebagatelne zyski w przyszłości. Obliczono, że jeden klient wierny marce przez całe życie wart jest dla tej marki około 100 tysięcy dolarów. W związku z czym warto o niego walczyć, nawet za cenę skłócenia go z własnymi rodzicami. Co rusz obmyśla się nowe metody nakłaniania dziecka do marudzenia w sklepie, aby tylko umęczony rodzic wyciągnął z portfela więcej niż zamierzał. Rzec można, chyba bez przesady, że marketing podjudza dzieci przeciwko rodzicom, a rodziców przeciwko dzieciom. Metody podjudzania muszą być jednak na tyle subtelne, aby nie spowodować u rodziców ataków złości, a dziecięce marudzenie nie było zbyt natarczywe. Metody takie muszą być bardzo skuteczne, zważywszy ile kosztują najnowsze wyniki badań nad czynnikiem marudy. Linn podaje, że jedna z takich publikacji (*The U.S. Market for Infant, Toddler and Pre-*

school Products) kosztuje sześć tysięcy dolarów. Profesjonalne konferencje poświęcone marketingowi skierowanemu do dzieci, na których prowadzi się fachowe warsztaty doskonalące handlowców i pracowników reklamy, gdzie sprzedaje się profesjonalną wiedzę na temat nakłaniania dzieci do kupna rzeczy zbędnych, są porażająco wręcz drogie. Dla przykładu konferencja *Kid Power Food and Beverage Marketing 2004* kosztowała 2899 dolarów bez zakwaterowania i jedzenia. Dla porównania cały koszt udziału przeciętnego uczonego w Ogólnopolskim Zjeździe Socjologicznym w roku 2004 (wraz z noclegiem w domu studenckim i wyżywieniem) zamykał się w kwocie 500 złotych...

Powróćmy na chwilę do sklepowego marudzenia. Jak podaje Linn, w pewnym badaniu poproszono 150 matek dzieci w wieku od dwóch do ośmiu lat o sporządzenie dzienniczka i codzienne odnotowywanie w nim aktów sklepowego marudzenia dokonywanych w ciągu dwóch tygodni. Wszystkie badane kobiety odnotowały łącznie dziesięć tysięcy aktów nagabywania, co daje 66 aktów nagabywania na matkę i 4,7 sklepowego marudzenia dziennie. Jest o co powalczyć, skoro średnio co czwarty akt marudzenia jest skuteczny i towar ląduje w koszyku. Dziecięce marudzenie w sklepach wzrasta między 11. a 13. rokiem życia. Zdarza się, że w tym wieku dzieci męczą o kupno czegoś aż dziewięć razy, do skutku, aż rodzice się ugną i to coś kupią. To coś z reguły zabija w dziecku kreatywność, skłonność do twórczości i zabawy. To coś zabija także wyobraźnię. W strategiach marketingowych firm z branży dziecięcej nie ma miejsca na wolną przestrzeń niezbędną dzieciom do rozwoju wyobraźni. Każda wolna przestrzeń zostaje wypełniona jakimś artefaktem nadającym się do sprzedania. Jeśli już cokolwiek się dzieciom spodoba, to odnaleźć to można w książkach, komiksach, filmach, grach komputerowych, na płytach z muzyką, płytach DVD, na koszulkach, butach, sprzęcie sportowym, na paczkach z jedzeniem śniadaniowym, obiadowym i przekąskami pakowanymi do szkoły, na papierze toaletowym, ręcznikach, sprzęcie grającym, meblach z plastyku, zatopione w breloczkach, nadrukowane na tornistrach i zeszytach. Należy zatem postępować z dziećmi świadomie, jeżeli decyduje się na przeciwdziałanie perfidnym mechanizmom kultury konsumpcji.

Jak zatem przeciwdziałać? Jest to właściwie dosyć proste. Trzeba jedynie znać podstawowe mechanizmy marketingowe. Po pierwsze, jeżeli chce się coś sprzedać dzieciom, to trzeba to wystawić na ich widok. A co widzą dzieci? Oczywiście to, co jest na wysokości ich oczu, kiedy biegną po supermarkecie albo kiedy podróżują po tym samym przybytku w sklepowym wózku. Nie warto zatem brać dzieci do supermarketów w ogóle, a jeśli już trafi się taka konieczność, to należy je nosić na tyle wysoko („na barana” może być, byle nie w dziale z zabawkami, bo tam pokusy czyhają na każdej wysokości), aby widziały tylko te towary, które ich nie interesują. Po drugie, „perfidny marketing” doskonale wie, że dzieci są „istotami dotykalskimi”. Poznają świat towarów, rozpakowując je, dotykając, obracając i gryząc. Trzeba się zatem starać, aby dziecku nic nie wpadło do ręki, bo jeśli wpadnie, to narażenie na „zachowania marudne” jest wielce prawdopodobne. Po trzecie, należy się domagać, aby w sklepach, w których

codziennie robi się zakupy, kasy były wolne od cukierków, batonów, gum do żucia i lizaków, które w sposób oczywisty przyciągać mają uwagę dzieci. Są to towary impulsowe i powinny leżeć w dziale ze słodyczami, który w sklepie łatwo powinno się dać ominąć, tak jak stoisko z alkoholem. Oczywiście sprzedawcom takie zabiegi będą nie w smak, ale jeśli coraz więcej osób będzie po prostu nie przychodzić do sklepów z kasami „obwieszonymi” towarami impulsowymi, to może sytuacja ulegnie zmianie. Wiadomo rzecz jasna, że w Polsce, gdzie prawa konsumenta dopiero raczkują, gdzie konsument traktowany jest jak bezwolny przedmiot, którego jedynym zadaniem jest wysupłanie z portfela ostatniego grosza i gdzie nie ma on żadnych przywilejów, jest to zadanie trudne. Ale dopóki my, rodzice-klienci, nie weźmiemy spraw w swoje ręce, dopóty supermarkety, a nawet małe sklepiki będą z dziećmi (a za sprawą ich natarczywego marudzenia również i z nami) robiły, co chciały. Nadszedł najwyższy czas na narodziny polskiego ruchu świadomych konsumentów, w którego powstanie bez wątpienia powinni się włączyć zainteresowani badacze społeczni zajmujący się problemami wychowania.

LITERATURA:

- Baudrillard J., *Precesja symulaków* [w:] *Postmodernizm. Antologia przekładów*, (red.) R. Nycz, wyd. II, Kraków 1998.
- Buliński T., *Człowiek do zrobienia. Jak kultura tworzy człowieka: studium antropologiczne*, Poznań 2002.
- Castells M., *The Rise of the Network Society*, 2nd edition, Oxford 2001.
- Jackson S., *Heterosexuality in Question*, London 1999.
- Katz S., Marshall B., *New sex for old: lifestyle, consumerism, and the ethics of aging well*, „Journal of Aging Studies” 2003, vol. 17.
- Linn S., *Consuming Kids. The Hostile Takeover of Childhood*, New York–London 2004.
- Szacka B., *Proces reprodukcji i emancypacja kobiet*, „Odra” 2004, nr 11.
- Valkenburg P. M., Cantor J., *The development of a child into a consumer*, „Applied Developmental Psychology” 2001, vol. 22.



Eliza Czerka

ROLA MISTRZA W PROCESIE WKRACZANIA W DOROSŁOŚĆ

Odnalezienie własnego Mistrza wydaje się być wyjątkowym darem losu. Wielu młodych ludzi szuka go nieprzerwanie, tułając się od jednego do drugiego idola, z których żaden nie potrafi odpowiedzieć na zasadnicze życiowe pytania. Jest to szczególnie bolesne, gdyż jak twierdzi Levinson¹, znalezienie sobie mentora jest wyjątkowo ważnym zadaniem rozwojowym każdego młodego człowieka. We współczesnym świecie, który – jak dowodzi wielu badaczy² – naznaczony jest kryzysem autorytetów, rolę mentorów przejmują gwiazdy mediów albo tzw. eksperci, którzy będąc profesjonalistami w jakiejś dziedzinie, często nie posiadają życiowej mądrości koniecznej do pełnienia tej roli. Oparty na wzajemnym współodczuwaniu bezpośredni kontakt z mistrzem wyparty został przez oddziaływanie „amerykańskich naukowców”, którym można bezgranicznie ufać, przy jednoczesnym braku pytania o to, kim oni właściwie są? I chociaż prawdziwe jest przekonanie, że trudno być autorytetem w tak szybko zmieniającym się świecie, nikt nie zastąpi mistrzów w ich inicjacyjnej roli, o czym świadczą coraz częściej pojawiające się sygnały o problemach młodego pokolenia z realizowaniem zadań rozwojowych okresu dorosłości.

1. Mistrz inicjacji

W kulturach pierwotnych wkroczenie w dorosłość rozpoczynało się od symbolicznego zerwania z rodzicami (przede wszystkim z matką). Mężczyźni jako przedstawiciele społeczności dorosłych, przy symulowanych krzykach kobiet, „uprowadzali” chłopców do samotni lub na pustkowie, gdzie poprzez ascezę dorastający mieli doznać oczyszczenia. Po okresie odosobnienia powracający do wioski neofici symulowali utratę pa-

¹ Za: Z. Pietrasiński, *Rozwój człowieka dorosłego*, Warszawa 1990, s. 96.

² H. Arendt, *Między czasem minionym a przyszłym*, Warszawa 1994; J. Ortega y Gasset, *Bunt mas*, Warszawa 1994.

mięci (nie poznawali krewnych ani przyjaciół) po to, aby podkreślić, iż zaczęli nowe życie³. Inicjacja dojrzałościowa dotyczyła wszystkich członków społeczności (choć inicjacje kobiet przebiegały mniej spektakularnie) i często miała charakter grupowy. Istniały również inicjacje indywidualne, dla wybranych, u których odkryto powołanie i wyjątkowe właściwości. Ten typ wtajemniczenia wiązał się z kontaktem z mistrzem. W społecznościach plemiennych funkcją mistrzów inicjacyjnych było edukowanie młodzieńców na pustkowiu, nauczanie ich archaicznych technik zbieractwa i łowiectwa⁴. Podobną funkcję nauczyciela pełnili mistrzowie w starożytnej Grecji (oczywiście filozofowie), którzy edukowali do życia obywatelskiego. Szkoły mistrzów, czyli platońska Akademia i Liceum założone przez Arystotelesa, miały na celu wykształcenie przyszłej elity. A jak dowodzi Eliade⁵, nawet majeutyka, przez którą Sokrates starał się „urodzić” nowego człowieka, miała swój prototyp w pracy mistrzów inicjacyjnych. I chociaż w starożytnej Grecji relacja mistrz–uczeń była przede wszystkim relacją między mężczyznami, nie brakowało również mistrzyń, wśród których wślawiła się szczególnie Safona przygotowująca młode adeptki do życia świątynnego i rodzinnego.

Mistrz odgrywał szczególną rolę w kulturze judeochrześcijańskiej. Żydowski rabbi (dosł. mistrz), jako uczony w Prawie, poświęcał życie na nauczaniu w synagogach i gromadzeniu wokół siebie uczniów, których wychowywał w poszanowaniu Pisma. Funkcja rabbiego nie ograniczała się tylko do kształcenia, ale zawierała w sobie rolę doradcy w zakresie rozwiązywania problemów religijnych, jak i społecznych. Z kolei w religii chrześcijańskiej mistrz był bardziej przewodnikiem życiowym niż edukatorem i mimo iż Chrystus nazywany jest nauczycielem, relacja między Nim a Jego uczniami opierała się bardziej na specyficznej więzi emocjonalnej (sługi i Pana) niż na przekazywaniu i pobieraniu nauk⁶. Podobnie jeżeli chodzi o Jana Chrzciciela czy Pawła z Tarsu – uważanych za chrześcijańskich mistrzów.

Przytoczone przykłady mogłyby sugerować, że mistrz przede wszystkim przekazuje wiedzę o sacrum, czyli odgrywa istotną rolę we wtajemniczeniu religijnym, jednakże odniesienia do obrzędów inicjacyjnych widoczne były także w ceremoniale korporacji rzemieślniczych, kiedy to nowicjusz przy mistrzu uczył się rzemiosła, tradycji korporacji i symbolizmu sztuki, a na końcu składał przysięgę milczenia⁷.

Obecnie rola mistrza, prawdopodobnie ze względu na desakralizację życia codziennego, znacznie się zawężyła i obejmuje przede wszystkim sferę „doradztwa zawodowego”, jednakże tym, co odróżnia mistrza od przeciętnego nauczyciela, jest oddziaływanie tego pierwszego na wychowanka całą swoją osobowością i systemem wartości. Tak więc oddanie się pod opiekę mistrza polega „na uznaniu jego kompetencji, wiedzy,

³ M. Eliade, *Inicjacja, obrzędy, stowarzyszenia tajemne*, Kraków 1997, s. 105.

⁴ Ibidem, s. 159.

⁵ Ibidem, s. 165.

⁶ E. Zawiszewski, *Instytucje biblijne*, Pelplin 1995, s. 643.

⁷ M. Eliade, op.cit., s. 173.

doświadczenia, mądrości, inteligencji, a także walorów moralnych (wiarygodności, bezinteresowności, prawdomówności, odwagi, szlachetności, altruizmu, dobroci, godności, zgodności postępowania z wyznawanym i komunikowanym systemem wartości)⁸. Należy pamiętać, że mistrzem można być dla kogoś. Autorytet to nie tylko człowiek kompetentny, ale także „skłonny przedkładać dobro wspólne nad własny interes”⁹. Pomimo całego prestiżu i uznania, jakim cieszy się osoba mistrza, nie może być on postacią posągową, oddaloną od innych, przeciwnie, musi być osobą szukającą kontaktu z uczniem i próbującą ten kontakt podtrzymać. Jak trafnie zauważa ks. J. Tarnowski¹⁰, wypowiadając się na temat mistrzostwa nauczycieli, pomimo posiadania zawodowych kwalifikacji większość nauczycieli ma problemy z komunikacją interpersonalną. Nieumiejętność kontaktowania się z dziećmi utrudnia ich uczenie, a tym samym wprowadzanie w tajniki życia. Wydaje się, że właśnie pogorszenie się jakości kontaktów interpersonalnych we współczesnym świecie stanowi główną przyczynę zaniku inicjacyjnego charakteru relacji mistrz–uczeń.

2. Mistrz jako Inny

Tak jak w czasach minionych kontakt z mistrzem nadal służy wtajemniczeniu wychowanka w meandry dorosłego życia. Mistrz jest „tym, który wie”, a więc jego wiedza wykracza poza doświadczenie przeciętnego człowieka. Adept sztuki życia zaczyna szukać mistrza wtedy, kiedy najbliższe otoczenie nie potrafi już odpowiedzieć na nurtujące go pytania. Tak więc potrzeba kontaktu z mistrzem rodzi się z klęski autorytetu rodziców. Pójście za mistrzem to (symboliczne) zerwanie z rodzicami.

Mistrz pociąga swoją wiedzą, profesjonalizmem, co nie oznacza, że jest tylko i wyłącznie ekspertem w jakiejś dziedzinie. Ważną cechą mistrzostwa jest umiejętność emanowania stylem pracy i życia, rozpościerania pewnej specyficznej aury twórczej, która potrafi „zarazić” innych¹¹. Młody człowiek porażony fascynacją mistrzem wchodzi z nim w relację zależności. Jest to konieczne, gdyż mistrz ma być tym, który prowadzi, dlatego trzeba mu zaufać. Stąd też relacja z mistrzem rodzi silne emocje, zwłaszcza wtedy, kiedy do jego uznania pretendują jeszcze inni uczniowie. Zresztą walka o względy mistrza jest szczególnie trudna, gdyż nie może on zostać (roz)poznany. Można próbować tworzyć jego różne wizje, tłumaczyć zachowania, ale najczęściej jako ten, który przekracza nasze możliwości pojmowania, jest niezrozumiały. Dzieje się tak

⁸ M. Golka, *Kryzys autorytetów w cywilizacji współczesnej*, „Przegląd Socjologiczny” 2003, nr 52, s. 54.

⁹ Ibidem.

¹⁰ E. Osewska, *Wołanie o mistrza (wywiad z J. Tarnowskim)*, „Więź” 1995, nr 12, s. 81–95.

¹¹ L. Witkowski, *Mistrz jako obosieczna zasada komunikacji [w:] Elitaryzm. Mistrz w edukacji*, (red.) M. Szczepański, Słupsk 2001, s. 10.

dlatego, że mistrz funkcjonuje w formie Mistrza, co niekoniecznie musi oznaczać, że jest nieautentyczny. Przypuszczalnie prawdziwi Mistrzowie tworzą sobie swoją własną formę, która często może wyrażać się w pewnej ekscentryczności czy też dziwaczności zachowania. Dlatego czasami mistrz wręcz szokuje swoją postawą czy sposobem myślenia. W związku z tym nie zawsze musi budzić sympatię czy uwielbienie, ale z pewnością budzi podziw.

Rozterki dotyczące kontaktu z mistrzem przedstawia bardzo dobrze historia relacji Wilhelma z Baskerville i jego ucznia Adso z Melku, bohaterów *Imienia róży* Umberto Eco: „Nie wiedziałem wtedy, czego brat Wilhelm szuka i prawdę mówiąc nie wiem tego po dziś dzień, a przypuszczam też, że i on nie wiedział, jedynym bowiem pragnieniem, jakie nim kierowało, było pragnienie prawdy [...]. Jego misja pozostała mi nieznaną przez cały czas podróży, a on też o niej nie mówił. Już raczej dzięki urywkom rozmów [...] wyrobiłem sobie niejasny pogląd na naturę jego zadania”¹².

Adso nie tylko niewiele wie o wspólnej misji, ale także nie potrafi wyjaśnić przyczyn zachowania swojego mistrza, którego zaciekawienie uważa początkowo za „namiętność pożądlivej duszy”. Nie może także zrozumieć pewnych niekonwencjonalnych zachowań Wilhelma, które postrzega jako wykroczenia przeciwko zakonnej regule. Jednak charyzma mistrza jest na tyle silna, że uczeń przy nim trwa. A wytrwać jest niezwykle ciężko, głównie z tego powodu, że „terminowanie” wiąże się z trudem i cierpieniem. Mistrz niejednokrotnie obarcza ucznia obowiązkami, które przekraczają jego możliwości. Zabieg ten, jak dowodzi Witkowski¹³, „ma na celu pokazanie [przez mistrza – E. Cz.] własnego trudu i wysiłku w podążaniu obraną drogą”. Pełni więc funkcję wychowawczą. Relacja wychowawcza, która może zaistnieć między mistrzem a uczniem, zbliżona jest do niemieckiego XIX-wiecznego ideału wychowania, określanego jako *Bildung* (czynność tworzenia, kształtowania, nadawania formy). Jak dowodzą Janion i Żmigrodzka, analizując koncepcję wychowania przedstawioną przez Goethego w *Latach nauki i latach wędrówki Wilhelma Meistra*, „*Bildung*, to nie tylko przekazywanie zasobu wiedzy ogólnej czy zawodowej [to także – E. Cz.] proces kształtowania charakteru, postawy moralnej młodego człowieka, jego wrastania w kulturę i dojrzewania do pełnienia różnorodnych ról społecznych”¹⁴. „Prowadzenie” przez mistrza ma charakter całościowy i wykracza daleko poza tę relację, gdyż wiedza przez niego przekazana powinna być przekształcona przez wychowanka w zasób własnych przekonań i sądów, a system wartości, w który wprowadza nauczyciel, powinien zostać uwewnętrzniony¹⁵. Korzystanie z dorobku intelektualnego mistrza nie polega więc na powielaniu jego nauk, ale na uczynieniu z nich podstawy, podbudowy pod własny, niezależny system przekonań. Coraz bardziej poszerzający się margines autonomii oddany uczniowi

¹² U. Eco, *Imię róży*, Warszawa 1987, s. 18–19.

¹³ L. Witkowski, op.cit., s. 17.

¹⁴ M. Janion, M. Żmigrodzka, *Odyseja wychowania*, Kraków 1998, s. 51–52.

¹⁵ Ibidem, s. 55.

prowadzi z czasem do przekształcenia relacji zależności w sytuację, w której mistrz staje się towarzyszem ucznia (nie partnerem). Przejście do tego typu relacji jest zresztą sprawdzianem dla mistrza – czy doceni inwencję ucznia i nie przytłoczy go swoim autorytetem? Czy będzie potrafił czasem zrezygnować z asekurowania ucznia, aby ten sam doszedł do pewnych prawd?

Jan A. Kłoczowski wyróżnia dwa typy mistrzów – mistrza otwierającego i mistrza zwieńczającego. Mistrz otwierający to ten, który inicjuje, wprowadza na nowe obszary. Niekoniecznie musi prowadzić ucznia w dalszej drodze, w zasadzie wystarczy, jak pokaże mu nową perspektywę świata. Takimi mistrzami są reformatorzy, innowatorzy, którzy pokazują nowe drogi, niekiedy całej ludzkości (Kłoczowski podaje przykład świętego Franciszka). Z kolei mistrz zwieńczający towarzyszy wychowankowi w dojrzewaniu. Taki mistrz „uporczywie uczy rzemiosła [...], otwierając młodemu człowiekowi drogę do trudnego zmagania się ze sztuką, niezależnie od tego, czy jest to rzemiosło w dosłownym sensie tego słowa, czy też w przenośnym, jak to odnosimy do pracy czysto intelektualnej”¹⁶. Mistrz zwieńczający nie tylko poszerza horyzonty, ale także wskazuje drogi, którymi adept ma podążać w stronę poznania. Pozwala również opanować chaos wieku młodzieńczego i zdobyć pewność, iż idziemy we właściwym kierunku. W taki sposób odkrycie swojej mistrzyni – Marii Janion – opisuje Kazimiera Szczuka: „Przeżyłam kilka takich lat, kiedy nie wiedziałam zupełnie, w którą stronę popłynie moje życie. Przeciągałam studia i szkołę w nieskończoność [...]. Przełom nastąpił, kiedy trafiłam na seminarium prof. Marii Janion na polonistycie. Nagle poczułam, że jestem na swoim miejscu. Skończyłam pracę magisterską i zdobyłam pierwszą nagrodę w ogólnopolskim konkursie”¹⁷.

„Pewność” uzyskana od mistrza nie ma bynajmniej charakteru ostatecznego i nie opiera się na jedynej „właściwej” wizji świata. Prawdziwy mistrz ma świadomość zmieniających się bardzo szybko warunków życia, dlatego swoją naukę opiera na zasadach. Etyka, jaką przekazuje mistrz, jest „etyką charakteru” w odróżnieniu od „etyki osobowości”, która skupia się na zewnętrznych aspektach zachowania¹⁸.

3. Mistrz jako „człowiek ukończony”?

W rozmowie-wywiadzie z Dominique de Roux Witold Gombrowicz używa następującego sformułowania: „Jestem kimś, zrobiłem siebie”¹⁹. Stwierdzenie to niesie za sobą możliwość nadania sobie ostatecznej formy, zakończenia procesu tworzenia Ja. Potocz-

¹⁶ J. A. Kłoczowski, *W poszukiwaniu mistrza*, www.mateusz.pl/czytelnia/jak-mistrz.htm.

¹⁷ A. Prokopowicz, *Mocne ogniwo feminizmu (wywiad z Kazimierą Szczuką)*, „Sukces” 2004, nr 1, s. 40.

¹⁸ R. S. Covey, *7 nawyków skutecznego działania*, Warszawa 2003, s. 14–15.

¹⁹ D. de Roux, *Rozmowy z Gombrowiczem*, Paryż 1969, s. 134.

nie „człowiekiem ukończonym” jest mistrz, gdyż w mniemaniu wielu osób jest to ktoś, kto odkrył tajemnicę egzystencji, a więc zakończył swój rozwój. Wydaje się nawet, iż jedynie taki człowiek ma prawo nauczać innych. Tymczasem L. Witkowski paradoksalnie twierdzi, że „mistrz nie może być dorosły”, przez co rozumie postulat, by mistrz nie zastygał [...], nie zamykał się w swojej postawie ustanawiającej kanon²⁰. Jest to nie do pogodzenia z obowiązującą w naszym społeczeństwie i dającą poczucie egzystencjalnego bezpieczeństwa wizją dorosłości jako ostatecznej pewności. Dorosłość często utożsamiana jest z dojrzałością, czyli osiągnięciem pewnej wewnętrznej integracji psychicznej obejmującej sferę intelektualną, uczuciową, społeczną i moralną. Jednak czy te dwa pojęcia muszą być tożsame? W ujęciu prakseologicznym dorosłość jest kategorią społeczną. Osiągnięcie statusu dorosłego to zdobycie członkostwa w systemie społecznym, a co za tym idzie wypełnianie określonych społecznych zadań. Jak dowodzi w dyskusji nad dorosłością M. Piłśniak²¹, „dorosłość jest pewną rolą społeczną, podobnie jak rola żołnierza, który musi być zdolny do wykonywania rozkazów, bo kiedy próbuje działać po swojemu, wprowadza destrukcję. Człowiek dorosły jest w stanie się zdecydować na wejście w konieczną rolę w imię uznawanych wartości”. Bycie dorosłym, w tym ujęciu, to działanie na rzecz społecznego dobra, czyli kierowanie się grupowym konformizmem. Natomiast dojrzałość jest cechą, która nie musi być związana z wypełnianiem określonej społecznej roli. Nie jest z pewnością związana także z dorosłością rozumianą jako osiągnięcie określonego wieku metrykalnego. Z doświadczenia historycznego wiemy, że dojrzałi stają się ludzie po traumatycznych przejściach, czyli ci, którzy w pewnym momencie musieli odrzucić złudzenia i otworzyć się na rzeczywistość taką, jaka ona jest, a może raczej taką, jaką może się nam ona objawić. Dojrzałość zatem to otwartość na to, co przyniesie życie, i świadomość tego, że sami siebie możemy jeszcze wielokrotnie zaskoczyć. Jak to opisuje Piłśniak²²: „Człowiek prawdziwie dojrzały jest otwarty naprawdę, a to znaczy, że nie zatrasnął w sobie żadnej furtki poszukiwań. Właśnie po to był mu potrzebny cały proces dojrzewania, nauka radzenia sobie z samym sobą, żeby mógł pozostać otwarty”. Natomiast „człowiek dorosły może bronić swoich wyborów, swoich poglądów politycznych czy dorobku naukowego, nawet jeżeli nie jest zupełnie pewien ich słuszności, bo chce zostać partnerem wnoszącym coś do dyskusji”²³. O ile dorosłość jest wejściem w społeczną rolę (także świadomym i uzasadnionym), o tyle dojrzałość może oznaczać zdolność do wyjścia z roli. Osoba dorosła, ale niedojrzała, w większym stopniu będzie skłonna podlegać społecznej presji związanej z utrzymaniem *status quo*. Nie oznacza to oczywiście, że

²⁰ Ibidem, s. 15.

²¹ M. Piłśniak, *Dorośle dzieci? (Dyskusja z udziałem A. Radziwiłł, J. Hołówki, M. Piłśniaka oraz A. Karoń-Ostrowskiej)*, „Więź” 2003, nr 12, s. 22.

²² Ibidem, s. 24.

²³ Ibidem.

dorosłość i dojrzałość wzajemnie się wykluczają. Jednak w kontekście rozważań Witkowskiego mistrz jest niedorosły w tym sensie, że nie tworzy jedynej, fundamentalnej wizji świata. Jest otwarty i elastyczny. Nie jest „skończony”, tylko „staje się”. Jak zatem pogodzić wizję mistrza nieustannie tworzącego siebie ze wzorcem osobowym wychowawcy, jakim powinien być dla swojego ucznia? Jak dowodzi M. Maciejewska²⁴, „spotkanie Mistrza z Uczniem tworzy pewną przestrzeń poznawczą, estetyczną i moralną. Podstawą przestrzeni moralnej staje się intuicyjnie wyczuwana lub świadomie podejmowana odpowiedzialność”. Jest to przestrzeń subiektywna, w ramach której mistrz przekazuje uczniowi tyle, ile uważa za stosowne. Nie wzbudza u ucznia relatywizmu poznawczego czy braku zaangażowania. Jego przekazy mogą być jednoznaczne, co nie oznacza, że w odpowiednim czasie nie zostaną zweryfikowane. Wydaje się, że prawdziwy Mistrz przekazuje wiedzę dostosowaną do poziomu rozwoju poznawczego wychowanka i jego rozumienia rzeczywistości. Nieustannie poznawanie siebie przez mistrza nie oznacza także, że jest on człowiekiem bez tożsamości. Według Kłoczowskiego²⁵ mistrzem jest ten, kto jest pewny tego, co osiągnął, i kto panuje nad sobą (co nie oznacza, że musi panować nad warunkami zewnętrznymi). Zatem mistrz jawi się jako osoba „będąca w drodze”, która jednocześnie jest świadoma tego, kim jest i co osiągnęła. Dlatego też relacja Mistrz–Uczeń nie jest linią prostą, a bardziej labiryntem, w którym niejednokrotnie trzeba się zatrzymać, aby zdecydować, w którą stronę iść, a czasem zawrócić, kiedy wybrało się błędną drogę.

4. Uwolnienie się od Mistrza

Relacja między Mistrzem a Uczniem jest relacją wychowawczą. Wychowanie jako działanie intencjonalne zawiera w sobie plan wychowawczy, który powinien prognozować rozwój wychowanka, jak również określać moment zakończenia tego procesu. Nie zawsze można precyzyjnie przewidzieć, kiedy obopólne zobowiązania tracą rację bytu, niemniej jednak mistrz powinien mieć świadomość tego, że uczeń w pewnym momencie wybierze własną drogę.

Zdarza się jednak, że wspólna relacja przeobraża się w uwiedzenie²⁶, kiedy to mistrz odkrywa w sobie pokusę bycia podziwianym, a uczeń staje się wyznawcą mistrza i jego wierną kopią. Groźba uzależnienia pojawia się wtedy, kiedy „mistrz jest przeświadczony o tym, że posiada wiedzę na temat siebie i drugiego, co jest rezultatem potrzeby

²⁴ M. Maciejewska, *Odpowiedzialność moralna nauczyciela-mistrza* [w:] *Elitaryzm. Mistrz w edukacji...*, op.cit., s. 39.

²⁵ J. A. Kłoczowski, *W poszukiwaniu...*, op.cit.

²⁶ L. Witkowski, op.cit., s. 14.

wywierania wpływu²⁷. Postulat utrzymania przez mistrza swojej „niedorobłości” nie wydaje się więc bezpodstawny. Można powiedzieć, że prawdziwy mistrz nie kreuje siebie tylko po to, aby zyskać uwielbienie ucznia. Jak dowodzi psychoterapeuta Wojciech Eichelberger²⁸, prawdziwy mistrz, w odróżnieniu od fałszywego, nigdy nie poszukuje uczniów. Na uzasadnienie tej tezy autor podaje przykład pierwszego patriarchy zen Bodhidharmy, który „miał jednego ucznia, a i to tylko dlatego, że ten nie dał się przepędzić”. Z drugiej strony, istotne wydają się również rzeczywiste przesłanki skłaniające ucznia do poszukiwania mistrza. Zdaniem Barbary Skargi²⁹ ludzie żyjący współcześnie poszukują autorytetu z „poczucia lęku, niepewności co do własnego życia [...]”. Myśląc o drogach wybawienia, szukamy przewodnika, kogoś, kto by pokazał, co czynić należy, kogoś, kto by stan rzeczy rozjaśnił, poprowadził, a przynajmniej wskazał kierunek”.

Zbyt wielu ludzi oczekuje, że na swojej życiowej drodze znajdą kogoś, kto będzie ich ochraniał i w jego chwale będą mogli się pławić. Dlatego przy dużych chęciach i potrzebie posiadania autorytetów prawdziwych mistrzów odnajdą ci, dla których posiadanie mistrza nie jest celem samym w sobie, a jedynie początkiem drogi do poznania prawdy. Parafrazując słowa Anthonego de Mello, będą to ci, którzy będą chcieli się wyleczyć, a nie tylko ukoić nieprzyjemne objawy choroby.

Tak więc rolą mistrza jest doprowadzenie do sytuacji, w której uczeń odkryje w sobie wiedzę, a nawet, w jakimś sensie, przekroczy swojego nauczyciela poprzez krytyczne ustosunkowanie się do jego nauk. W związku z tym cel oddziaływania wychowawczego zostaje osiągnięty dopiero wtedy, kiedy uczeń, uruchamiając własne niezależne myślenie, zweryfikuje nauki mistrza. Według Habermasa uczeń poprzez swoją refleksję może przełamać dogmatyczne siły, które zostały mu wpojone przez nauczyciela³⁰. Dlatego w takim znaczeniu autorytet i poznanie nie idą ze sobą w parze³¹. Wyzwolenie ucznia ku prawdzie jest więc w jakimś stopniu klęską autorytetu. Adso z Melku traci mistrza w momencie, kiedy Wilhelm nie potrafi ani zaprzeczyć, ani potwierdzić prawdziwości pierwszego postawionego przez Adso teologicznego wniosku³² i odpowiada swojemu sekretarzowi pytaniem na pytanie: „Jakże uczony mógłby przekazywać nadal swoją wiedzę, gdyby odpowiedział twierdząco na twoje pytanie?”³³. Sposób postawienia

²⁷ A. Doda, *Dyskurs mistrza w perspektywie poststrukturalistycznej – implikacje dla pedagogiki* [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie. Materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, (red.) E. Malewska, B. Śliwerski, Kraków 2002, s. 185.

²⁸ R. Arendt-Dziurdzikowska, *Kto jest mistrzem? (Rozmowa z Wojciechem Eichelbergerem)*, „Zwierciadło” 2003, nr 2.

²⁹ B. Skarga, *Co nam po autorytetach?*, „Tygodnik Powszechny” 2004, nr 7.

³⁰ Gdyż nawet najbardziej postępowy Mistrz jest zawsze nośnikiem tradycji.

³¹ Za: A. Szahaj, *Moc refleksji a siła tradycji autorytetu i przesądów: prezentacja polemiki między J. Habermasem i H. G. Gadamerem*, „Studia Metodologiczne” 1990, nr 25, s. 206.

³² Adso wypowiada wniosek teologiczny o ograniczoności Boga.

³³ U. Eco, *op.cit.*, s. 568–569.

pytania przez Adso dowodzi jego dojrzałości, tak więc cel nauki został osiągnięty, a udzielenie odpowiedzi przez Wilhelma w zasadzie nie ma już znaczenia. Ich drogi się rozchodzą.

Dopiero po zerwaniu kontaktu mistrza z uczniem możliwe jest dostrzeżenie rzeczywistej funkcji, jaką mistrz pełnił w tej relacji – a mianowicie sługi, który dzieli się swym doświadczeniem po to, aby doprowadzić ucznia do odkrycia nowych obszarów. Mistrz pobudza, cytując za Kłoczowskim³⁴: „Mistrzem jest ten, kto potrafi przełamać niewiarę w to, że jest możliwe inne życie niż tylko przeciętne. Mistrzem jest ten, kto potrafi obudzić – przynajmniej aspirację do życia bardziej twórczego i wykraczającego poza przyjęte standardy”.

Tak więc oddziaływanie Mistrza powinno przyczynić się do wyrobienia u wychowanka potrzeby samodzielności i niezależności. Zbyt wielu pojawia się jednak ostatnio pseudomistrzów, dla których wychowanie to nie nauka krytycznego myślenia, tylko rządzenie uczniami na zasadzie autorytarnego dogmatyzmu³⁵. Racjonalny wydaje się więc pogląd, że nie mistrzem, a agitatorem jest ten, kto twierdzi, że ma monopol na głoszenie Prawdy. Mistrz powinien doprowadzić do takiej sytuacji, że uczeń zostanie, dosłownie i w przenośni, „uwolniony” i stanie się autonomiczną osobą, która nie będzie już potrzebowała przewodnika, tylko sama będzie potrafiła rozstrzygać dylematy swojego życia. W tym znaczeniu mistrz wprowadza ucznia w dorosłość. Człowiek dorosły (i przede wszystkim dojrzały) nie potrzebuje mistrza, gdyż zdobywa świadomość tego, że każdy, nawet największy autorytet, nie jest wszechwiedzący. Osoba dojrzała przesuwa akcenty z wiary w mądrość innego na wiarę w samego siebie, w wiarę własnego rozumu. Jak to wyjaśnia, mówiąc o sobie, B. Skarga³⁶: „Sama nie mam autorytetów i ich nie lubię. Wydaje mi się, że w stosunkach międzyludzkich wystarczy wzajemny szacunek – Kantowskie poszanowanie godności. Sądzę też, że należy, tak jak to uczynił św. Augustyn, rozum przeciwstawić autorytetowi. Tylko rozum powinien mieć autorytet, on rzadziej zwodzi”.

Posługując się terminologią E. Fromma³⁷, proponuję, żeby przez dorosłość (i dojrzałość) rozumieć przejście od autorytetu zewnętrznego do autorytetu wewnętrznego, będącego swoistym sumieniem podpowiadającym jednostce, jak kierować własnym życiem. Wydaje się, iż jedynie znalezienie pewności w sobie gwarantuje człowiekowi zachowanie suwerenności i pozwala na dalszy rozwój.

³⁴ J. A. Kłoczowski, op.cit.

³⁵ M. Golka, op.cit., s. 61.

³⁶ B. Skarga, op.cit.

³⁷ L. Golka, op.cit., s. 63.

5. Konkluzja

W kontekście powyższych rozważań pojawia się problem, czy mistrz jest współczesnemu człowiekowi potrzebny? Czy wie więcej, skoro tak samo jak inni uczestniczy w szybko zmieniającej się rzeczywistości? Według słów Gadacza³⁸, mistrzowie są potrzebni tam, gdzie przyjmuje się platoński obraz świata. Jest to świat, w którym prawda, dobro i piękno są stopniowalne aż do samej idei, coś jest zatem lepsze od czegoś i piękniejsze, a obok wiedzy istnieje mądrość pomagająca odróżnić to, czemu warto poświęcić życie, od tego, czemu nie warto. Współczesny świat, w którym wszystko potrafi być oceniane na zasadzie dychotomii OK – nie OK, niekoniecznie mieści się w tej definicji. Nie oznacza to jednak, że mistrz jest niepotrzebny. Być może nie jest on już w stanie przekazywać najnowszej wiedzy, ale głównym jego zadaniem jest wprowadzenie wychowanka w świat wartości. W tym znaczeniu jest inicjatorem. Mistrz pozwala zrozumieć, że pomimo tego, iż wiele dróg może prowadzić do prawdy, dobra i piękna, nie oznacza to równości prawd, dóbr i piękna³⁹. Być może takiej umiejętności stopniowania wartości można nauczyć się w toku zdobywania życiowego doświadczenia, ale duża liczba osób szukających wsparcia w sektach i grupach terapeutycznych wskazuje na to, że nie jest to takie łatwe i że potrzeba posiadania mistrza jest cały czas aktualna.

LITERATURA:

- Arendt H., *Między czasem minionym a przyszłym*, Warszawa 1994; J. Ortega y Gasset, *Bunt mas*, Warszawa 1994.
- Arendt-Dziurdzikowska R., *Kto jest mistrzem? (Rozmowa z Wojciechem Eichelbergerem)*, „Zwierciadło” 2003, nr 2.
- Covey R. S., *7 nawyków skutecznego działania*, Warszawa 2003.
- Doda A., *Dyskurs mistrza w perspektywie poststrukturalistycznej – implikacje dla pedagogiki* [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie. Materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, (red.) E. Malewska, B. Śliwerski, Kraków 2002.
- Eco U., *Imię róży*, Warszawa 1987.
- Eliade M., *Inicjacja, obrzędy, stowarzyszenia tajemne*, Kraków 1997.
- Gadacz T., *W poszukiwaniu utraconego mistrza*, „ResPublica Nowa” 2002, nr 11.
- Golka M., *Kryzys autorytetów w cywilizacji współczesnej*, „Przegląd Socjologiczny” 2003, nr 52.

³⁸ T. Gadacz, *W poszukiwaniu utraconego mistrza*, „ResPublica Nowa” 2002, nr 11.

³⁹ Ibidem.

- Janion M., Żmigrodzka M., *Odyseja wychowania*, Kraków 1998.
- Kłoczowski J. A., *W poszukiwaniu mistrza*, www.mateusz.pl/czytelnia/jak-mistrz.htm.
- Maciejewska M., *Odpowiedzialność moralna nauczyciela-mistrza* [w:] *Elitaryzm. Mistrz w edukacji*, (red.) M. Szczepańska, Słupsk 2001.
- Osewska E., *Wołanie o mistrza* (wywiad z J. Tarnowskim), „Więź” 1995, nr 12.
- Pietrasiniński Z., *Rozwój człowieka dorosłego*, Warszawa 1990.
- Piłśniak M., *Dorośle dzieci?* (Dyskusja z udziałem A. Radziwiłł, J. Hołówiki, M. Piłśniaka oraz A. Karoń-Ostrowskiej), „Więź” 2003, nr 12.
- Prokopowicz A., *Mocne ogniwo feminizmu* (wywiad z Kazimierą Szczuką), „Sukces” 2004, nr 1.
- Roux D. de, *Rozmowy z Gombrowiczem*, Paryż 1969.
- Skarga B., *Co nam po autorytetach?*, „Tygodnik Powszechny” 2004, nr 7.
- Szahaj A., *Moc refleksji a siła tradycji autorytetu i przesądów: prezentacja polemiki między J. Habermasem i H. G. Gadamerem*, „Studia Metodologiczne” 1990, nr 25.
- Witkowski L., *Mistrz jako obosieczna zasada komunikacji* [w:] *Elitaryzm. Mistrz w edukacji*, (red.) M. Szczepańska, Słupsk 2001.
- Zawiszewski E., *Instytucje biblijne*, Pelplin 1995.

KOMUNIKATY–SPRAWOZDANIA

Czesław Banach

SZANSE I ZAGROŻENIA ROZWOJU EDUKACJI W POLSCE

„Uczyć się, aby **wiedzieć**, tzn. aby zdobyć narzędzia rozumienia; uczyć się, aby **działać**; uczyć się, aby **żyć wspólnie**, aby uczestniczyć i współpracować z innymi na wszystkich płaszczynach działalności ludzkiej [...]; uczyć się, aby **być**”.

Raport UNESCO pt. *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*

1. Wstęp

Świat na początku XXI wieku jest światem stojącym „na rozdrożu” w obliczu potężnych wyzwań regionalnych i globalnych, takich jak: pokój, ekologia, demografia, edukacja, życie społeczeństw, rozwój ekonomiczny, bezrobocie, wyżywienie, rewolucja informacyjna, tendencje integracyjne, ale także nacjonalizm i fundamentalizm.

W Europie i Polsce rodzą się nowe szanse dla edukacji szkolnej i równoległej, ale także nowe wyzwania i zagrożenia. Następują znaczące zmiany w treściach i sposobie uczenia się młodzieży i dorosłych oraz w planach edukacyjnych, zawodowych i życiowych ludzi.

Funkcje i zadania polskiej edukacji, jako podstawowego prawa człowieka i uniwersalnej wartości oraz inwestycji społecznej i gospodarczej, wiążą się ściśle z procesami globalizacji, integracji europejskiej, a także transformacji ustrojowej. Przechodzenie do społeczeństwa postindustrialnego i informacyjnego – opartego na wiedzy, wymaga głębokiej reformy systemu edukacji.

2. Kierunki reformy edukacji w Europie

Raport Komisji Europejskiej pt. „Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa” określił pięć podstawowych celów uczącego się społeczeństwa:

- zachęcanie do zdobywania nowych umiejętności;
- zbliżanie szkoły i sektora przedsiębiorstw;
- walka ze zjawiskami marginalizacji;
- upowszechnianie biegłej znajomości trzech języków używanych we Wspólnocie;
- równorzędne traktowanie inwestycji materialnych i edukacyjnych¹.

W postulowaniu modelu „społeczeństwa uczącego się” przez całe życie Komisja uznała dwa główne cele procesu kształcenia:

„**Koncentrację na kulturze ogólnej.** W przyszłości człowiek będzie coraz bardziej zmuszany do rozumienia sytuacji kompleksowych, które rozwijają się w sposób nieprzewidywalny [...]

Rozwój przydatności do zatrudnienia i zdolności do aktywności ekonomicznej. [...] Człowiek powinien mieć dostęp do kształcenia przez całe życie. [...] Należy życzyć sobie partnerskiej współpracy pomiędzy przedsiębiorstwami i instytucjami edukacyjnymi”².

Warunkami funkcjonowania i reformowania edukacji są:

- konieczność rzetelnego poznawania teraźniejszości i wyzwań przyszłości,
- konieczność rozwijania badań nad programami nauczania – uczenia się oraz formami, metodami i środkami pracy dydaktyczno-wychowawczej,
- przewidywanie i antycypowanie zmian społecznych i ekonomicznych oraz efektywne przystosowanie się do zmian rynków pracy,
- kształtowanie osobowości uczących się przez dominację uczenia się innowacyjnego i antycypacyjnego oraz wyrabianie kluczowych kompetencji i umiejętności życia w systemie demokracji,
- zapewnienie odpowiednich warunków ekonomicznych i społeczno-politycznych oraz kadrowych,
- prowadzenie stałego dialogu społecznego ze wszystkimi partiami, związkami zawodowymi, stowarzyszeniami zawodowymi i przedsiębiorstwami oraz organizacjami pozarządowymi.

Zbliżenie systemów edukacji następuje w Europie przez przyjmowanie **priorytetów w dziedzinie edukacji**, a w szczególności: równości szans edukacyjnych, poprawy jakości kształcenia, europejskiego ideału wychowania i wspólnych wartości cywilizacji

¹ *Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa. Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia*, Komisja Europejska, WSP TWP, ITE–Radom, Warszawa 1997, s. 57–58.

² *Ibidem*, s. 26–41.

europiejskiej oraz statusu nauczyciela. Te kierunki zbliżone są do polskiej reformy systemu edukacji. Uzasadnione jest wydłużanie edukacji ogólnokształcącej i zbliżanie kształcenia ogólnego i zawodowego, różnorodność dróg kształcenia absolwentów gimnazjów oraz szkół ponadgimnazjalnych przez rozwój szkolnictwa pomaturalnego, wyższego zawodowego i magisterskiego. Edukacja powinna być czynnikiem stymulującym wzrost gospodarczy, badania i innowacje oraz konkurencyjność, a także kształtować postawy obywatelskie.

Rada Europejska przyjęła w 2002 roku „program prac dotyczący realizacji przyszłych celów systemów edukacji” w takich dziedzinach, jak: wzrost gospodarczy, konkurencyjność i dynamizm, społeczeństwo wiedzy, zwiększenie możliwości zatrudnienia, zapobieganie marginalizacji społecznej, aktywne postawy obywatelskie, polityka regionalna, globalizacja i światowa konkurencja, rozszerzenie Unii Europejskiej, demografia³.

Dążą się w Europie do uelastycznienia i modernizacji modelu procesu dydaktyczno-wychowawczego, zdobywania umiejętności, wiedzy i kształtowania postaw kreatywnych i aktywnych oraz posługiwania się nowoczesnymi technikami informatycznymi. Umacnia się związki szkoły i systemu edukacji ze zmieniającym się rynkiem pracy oraz przedsiębiorstwami i instytucjami poradnictwa zawodowego. Ważną tendencją jest rozwój powszechnej opieki przedszkolnej do granic 80–90% populacji w krajach najbardziej rozwiniętych.

Następuje także rozbudowa funkcji samokształceniowych szkoły oraz innych organizacji i instytucji edukacji równoległej.

Coraz powszechniejsza jest znajomość dwóch języków obcych. Postępuje realizowanie europejskiego ideału wychowania oraz kształtowanie mobilności pomiędzy różnymi kulturami.

Strategicznym celem jest modernizacja edukacji nauczycielskiej i wspieranie rozwoju zawodowego nauczycieli.

W szkolnictwie wyższym rozwijane są różne formy szkół o charakterze bardziej praktycznym i zawodowym.

Procesy integracji europejskiej i transformacji ustrojowej mają duże znaczenie dla edukacji. Otwieranie się na Europę i świat – to poszerzanie nauki języków obcych oraz pogłębianie wiedzy o historii, geografii i gospodarce oraz kulturze narodów i państw zrzeszających się i współpracujących ze sobą.

Elity polityczne i ekonomiczne nie zawsze umieją i chcą korzystać z nauki i mądrości ludzi. Powstaje zjawisko kapitalizmu politycznego, tzn. zrastania się władzy politycznej z decydentami ekonomicznymi, finansowymi, a także medialnymi. Dochód niektórych korporacji ponadnarodowych jest większy od dochodów wielu państw.

³ *Komunikat Komisji: Skuteczne inwestowanie w edukację: imperatyw dla Europy*, Komisja Wspólnot Europejskich, Bruksela 2003, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2003, s. 5–10.

Mass media, grupy rówieśnicze i wspólnoty młodzieżowe często uzyskują większe wpływy na młodzież niż rodziny, szkoły, uczelnie, kościoły i inne organizacje wychowawcze.

Istnieje niebezpieczeństwo zagubienia się w świecie opanowanym przez rynek, reklamę, mass media oraz zmieniające się wartości i konsumpcyjne modele – style życia. Edukacja więc powinna ukazywać to, co niosą z sobą globalizacja, integracja europejska i transformacja ustrojowa w obszarze szans, ale także zagrożeń.

3. Współpraca nauczycieli i rodziców w realizacji reformy systemu edukacji

Kompetencje zawodowe nauczycieli wiążą się ściśle z celami edukacji oraz przyrostem wiedzy i rosnącą rolą środków informacji. Stanowią je: posiadanie i rozwijanie odpowiednich umiejętności, wiedzy oraz postaw i doświadczeń.

U podstaw edukacji nauczycielskiej i pracy nauczycieli powinna występować świadomość **zasadniczych grup (rodzajów) ich funkcji i zadań**:

- 1) nauczanie i organizowanie procesu uczenia się dzieci, młodzieży i dorosłych, uczenie ich realnego życia przez wielostronną aktywność poznawczą i praktyczną,
- 2) wychowywanie, wpływanie na postawy wychowanków i wspieranie ich w rozwoju osobowościowym,
- 3) opieka nad młodzieżą, diagnozowanie, socjalizacja i resocjalizacja,
- 4) wspomaganie uczących się w kształtowaniu ich planów oraz programów edukacyjnych i życiowych,
- 5) współpraca z rodziną i środowiskiem lokalnym,
- 6) sprawdzanie i ocenianie osiągnięć i niepowodzeń szkolnych i uczelnianych młodzieży,
- 7) działalność nowatorska i badawcza.

Przemianami funkcji i postaw nauczycieli powinny być:

- 1) indywidualizacja i personalizacja,
- 2) przechodzenie od postaw pewności naukowej do poszukiwania oraz tworzenia wniosków wpływających z wiedzy naukowej,
- 3) dominacja postawy empatii, dialogu i negocjacji, otwieranie się na zmiany społeczne i edukacyjne oraz potrzeby uczących się.

Szkole i uczelni współczesnej potrzebny jest nauczyciel o szerokich horyzontach.

Nauczyciele i rodzice oraz młodzież powinni pamiętać stwierdzenie raportu „Edukacja dla Europy”, że: „Przyswajamy sobie 20% tego, co widzimy; 40% tego, co widzimy i słyszymy; a 70% tego, co widzimy, słyszymy i sami robimy”⁴.

⁴ *Edukacja dla Europy. Raport Komisji Europejskiej*, tłum. I. Wojnar i J. Kubin, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, Warszawa 1999, s. 145.

Reakcje nauczycieli na innowacje pedagogiczne i reformy edukacyjne prowadzą do formowania się 4 typów zachowań: akceptacji zmian, obojętności, biernego oporu i czynnego oporu. Sami nauczyciele nie sytuują swego zawodu zbyt wysoko w hierarchii zawodów, a jego materialno-ekonomiczny status jest przedmiotem powszechnej krytyki.

Nauczyciele mają świadomość słabości pracy szkoły oraz szans i zagrożeń rozpoczętej reformy edukacji, czego dowodzą wyniki badań Instytutu Spraw Publicznych z początku 1999 roku. E. Putkiewicz w raporcie zbiorowym pt. *Nauczyciele wobec reformy* pisze: „Więcej niż 50% respondentów uważa, że szkoły nie uczą samodzielnego myślenia, 50%, że nie rozwijają zainteresowań, 40%, że nie zapewniają równego startu uczniom pochodzących z różnych środowisk. Prawie co piąty nauczyciel wątpi w to, iż szkoła zapewnia uczniom wysoki poziom wiedzy”⁵.

Nauczyciele są krytyczni wobec rodziców, ale rzadko próbują prowadzić z nimi dialog. Rodzice zaś oczekują pomocy pedagogiczno-psychologicznej od szkoły i nauczycieli. Nauczyciele, którzy podejmują się akcji informacyjno-pedagogicznej, osiągnęły zmiany w postawach rodziców i wdzięczność za uzyskaną pomoc.

Warto w tym miejscu przypomnieć wypowiedź – „zażalenie” pewnego kandydata przystępującego do egzaminu dojrzałości.

„Pragnąłem mleka matki, a dostałem butelkę ze smoczką.

Pragnąłem rodziców, a dano mi zabawkę.

Pragnąłem rozmowy, a dostałem książkę.

Pragnąłem się uczyć, a wystawiono mi świadectwo.

Pragnąłem myśleć, a otrzymałem wiadomości.

Pragnąłem mieć szersze spojrzenie, a otrzymałem krótkie informacje.

Pragnąłem szczęścia, a dano mi pieniądze.

Pragnąłem sensu, a umożliwiono mi karierę.

Pragnąłem nadziei, a dostałem niepewność.

Pragnąłem się zmienić – obdarzono mnie współczuciem.

Pragnąłem żyć...”⁶

4. Reforma systemu edukacji w Polsce i najpilniejsze problemy do rozwiązania w systemie edukacji w latach 2005–2015

Reforma systemu edukacji z 1998 ma być drogą do osiągnięcia trzech głównych celów:

- „– podniesienia poziomu edukacji społeczeństwa przez upowszechnienie wykształcenia średniego i wyższego,

⁵ E. Putkiewicz, E. Siellawa-Kolbowska, A. Wilkomirska, M. Zahorska, *Nauczyciele wobec reformy edukacji. Raport z badań*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 1999, s. 74.

⁶ P. Pellegrino, *365 okruchów. Myśli na każdy poranek*, Warszawa 1993, s. 148–149.

- wyrównania szans edukacyjnych,
- sprzyjania poprawie jakości edukacji, rozumianej jako integralny proces wychowania i kształcenia⁷.

Są to cele strategiczne. Nie określały one jednak w pełni innych celów wynikających z europejskich trendów edukacyjnych oraz zadań polskiej szkoły i transformacji ustrojowej. Dopiero w 2000 r. przedstawiono koncepcję „Szkołnictwa ponadgimnazjalnego”, a programu rozwoju szkolnictwa wyższego i ustawy o szkolnictwie wyższym nie mamy jeszcze na początku 2005 roku.

Przyjmowaniu koncepcji reformy systemu edukacji oraz jej realizacji nie towarzyszyło jasne określenie zadań trzech kompleksów edukacyjnych: badań i innowacji pedagogicznych, praktycznej działalności pedagogicznej i systemu kierowania (zarządzania) szkolnictwem.

W realizacji reformy edukacji występuje wiele zagrożeń zewnętrznych oraz wewnątrz samego systemu. Brakuje ciągle długofalowego programu rozwoju całego systemu edukacji. Punktem wyjścia takiego programu powinny być prace Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN i Rządowego Centrum Studiów Strategicznych oraz dokumenty Komisji Europejskiej: „Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010”; „Komunikat Komisji: Skuteczne inwestowanie w edukację: imperatyw dla Europy”.

W pracy pt. *Edukacja w procesie przemian społecznych* A. Bogaj, S. M. Kwiatkowski i M. J. Szymański przedstawiają trzy obszary zagrożeń występujących w procesie przemian i reformy systemu edukacji.

Pierwszy obszar – to polityka społeczna i oświatowa:

- przewaga w dyskusjach nad edukacją problemów finansowych nad merytorycznymi związanymi z koncepcją reformy systemu oświaty,
- brak zharmonizowania reformy oświaty z reformą gospodarki, instytucji politycznych i społecznych,
- niejasność i zmienność przesłanek aksjologicznych reformy oraz priorytetów polityki edukacyjnej i społecznej, a także strategii reformy oświaty, niedoinwestowanie edukacji.

Drugi obszar – to skutki społecznych reform dokonujących się w Polsce:

- powolność procesów demokratyzacji i usamorządowienia w systemie edukacji,
- ograniczanie socjalnych funkcji szkół i innych placówek edukacyjnych,
- obniżanie się poziomu nauczania oraz degradacja szkół na obszarach wiejskich,
- zła sytuacja finansowa nauczycieli,
- niedostateczny rozwój kadry nauczycieli akademickich,
- wzrost wydatków na edukację w budżetach rodzin.

⁷ *Reforma systemu edukacji. Projekt*, MEN, Warszawa 1998, s. 10.

Trzeci obszar tkwi w samej świadomości społecznej Polaków. Wyrażają je obawy przed procesem „urynkowienia” edukacji, które może utrudnić wielu ludziom osiągnięcie dobrego wykształcenia i wysokiej pozycji w hierarchii społecznej⁸.

Dekada lat 90. – mimo wielu pozytywnych dokonań w systemie edukacji, przyniosła również wiele zagrożeń i oznak regresu edukacyjnego (spadek udziału edukacji w PKB, zmniejszenie procentu dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym, błędy w zmianach sieci szkół). Dynamiczny ilościowy rozwój kształcenia na szczeblu średnim i wyższym nie może przesłaniać nam niezadowolającego poziomu jego jakości.

Trzy główne cele reformy i kierunki działań zasługują na aprobatę, chociaż podobne cele i idee przyświecały także poprzednim reformom. Teraz w społeczeństwie informacyjnym i wobec procesu integracji z Unią Europejską nabierają one pilnego charakteru i szczególnej wagi.

Reformę trzeba projektować i oceniać w dwóch układach: instytucjonalnym – od przedszkola do wyższych uczelni i instytucji edukacji dorosłych oraz problemowym – od celów i programów nauczania, demokratyzacji szkolnictwa, edukacji nauczycielskiej, potrzeb rynku pracy, badań pedagogicznych i warunków pracy w relacji do krajów UE.

Realizacja trzech głównych celów-idei reformy edukacji jest procesem i działaniem wielowarstwowym oraz wymagającym odpowiednich nakładów finansowych, a także zintegrowanych działań wszystkich podmiotów edukacji. Reformą objęto do roku 2004 tylko system szkolnictwa, bez szkolnictwa wyższego. Pominięto pozaszkolny tor edukacji równoległej, a program edukacji ustawicznej uchwalono w 2003 r.

W realizacji pierwszego celu reformy edukacji – podnoszeniu poziomu edukacji społeczeństwa – osiągnięto już w latach 90. wskaźniki ilościowe bliskie niektórym krajom UE. Możliwe więc będzie do roku 2020 objęcie ok. 80% młodzieży w wieku szkoły średniej kształceniem kończonym maturą oraz osiągnięcie wskaźnika skolaryzacji na poziomie szkoły wyższej w granicach 45–50%. Chodzi jednak już dziś nie tylko o ilość, ale przede wszystkim o nową jakość kształcenia.

W realizacji drugiego celu reformy – wyrównywania startu i szans edukacyjnych dzieci, młodzieży i dorosłych, zwraca uwagę wiele zjawisk zagrażających efektywności systemu edukacji, należy usuwać regres w wychowaniu przedszkolnym, obniżyć wiek obowiązku szkolnego z 7 do 6 lat i wyrównywać szanse już w przedszkolu i szkole podstawowej.

Gimnazjum powinno zaś rozwijać zainteresowania uczniów i przygotowywać ich do racjonalnego kierowania swoimi drogami edukacyjnymi, zawodowymi i życiowymi. Trzeba wykorzystać niż demograficzny do poprawy warunków pracy uczniów i nauczycieli. Potrzebne jest wzmocnienie roli samorządów w zapewnieniu środków na realizację reformy w szkole i pomoc dla uczących się.

⁸ A. Bogaj, S. M. Kwiatkowski, M. J. Szymański, *Edukacja w procesie przemian społecznych*, Warszawa 1998, s. 211–213.

W realizacji trzeciego celu reformy – sprzyjaniu poprawie jakości edukacji – należy ustabilizować prace nad programami i planami nauczania oraz rynkiem podręczników szkolnych, a także nad ukształtowaniem komplementarnego systemu ocen wewnętrznych i zewnętrznych. Priorytetowym obszarem działań jest reformowanie obecnego systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli oraz poprawa wyposażenia szkół. Niezbędne jest także monitorowanie i badanie przebiegu reformy oraz przyczyn jej rezultatów. Takie działania mogą sprzyjać motywacji do pracy nauczycieli oraz polepszać odbiór reformy edukacji w opinii wszystkich podmiotów edukacji.

Jakościowa zmiana systemu edukacji, której powinniśmy dokonać w okresie od akcesji do UE do roku 2015, wymaga opracowania długofalowego programu rozwoju całościowego systemu edukacji i wyeksponowania w nim najpilniejszych problemów do rozwiązania. Są nimi:

1. Zadania edukacji w społeczeństwie informacyjnym.
2. Rola i zadania edukacji w okresie integracji Polski z Unią Europejską.
3. Edukacja a gospodarka i rynek pracy.
4. Wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci, młodzieży i dorosłych.
5. System edukacji nauczycielskiej i status zawodowy nauczyciela.

Polska powinna dostosować system edukacji do potrzeb społeczeństwa informacyjnego i gospodarki opartej na wiedzy.

Osiągnięty w latach dziewięćdziesiątych dynamiczny wzrost wskaźników skolaryzacji na poziomie średnim (80%), a w wyższych uczelniach 3,5-krotny, stanowi duże osiągnięcie organizacyjne. W latach 2005–2015 należy jednak pilnie skoncentrować uwagę na jakości kształcenia i jego adekwatności do potrzeb gospodarczych oraz aspiracji edukacyjnych i życiowych ludzi.

W edukacji szkolnej i równoległej (pozaszkolnej) należy dążyć do kreowania i upowszechniania modeli edukacji refleksyjnej, ukierunkowanej na kształcenie i rozwój wartości, kształtowanie kompetencji oraz dobór treści. Otwieranie się na świat jest możliwe przez poszerzanie nauki języków obcych, pogłębianie wiedzy o historii, geografii, gospodarce oraz kulturze narodów i państw. Obowiązkowe nauczanie dwóch języków obcych na różnych szczeblach edukacji wymaga już dziś przygotowania odpowiedniej liczby nauczycieli oraz podnoszenia jakości tego kształcenia.

W prowadzonej w Polsce edukacji europejskiej powinniśmy ukazywać szanse wynikające z integracji, ale także potrzebę walki ze zjawiskami nacjonalizmu, fundamentalizmu religijnego i politycznego, ksenofobii i rasizmu. Edukacja europejska powinna obejmować nie tylko informowanie i nauczanie o Unii Europejskiej, ale przede wszystkim poznawanie zagadnień związanych z życiem społecznym, prawami człowieka, praktyką demokracji, sprawami cywilizacji europejskiej, a także problemami mobilności zawodowej i przestrzennej ludzi.

Transformacja gospodarcza w Polsce, restrukturyzacja całych gałęzi produkcji i usług oraz zanikanie tradycyjnych i pojawianie się nowych zawodów, a także przemieszczanie się ludności czynnej zawodowo, przede wszystkim do rosnącej sfery usług,

wymaga mobilności zawodowej i zmiany kwalifikacji. Uzasadnione jest więc wydłużanie kształcenia ogólnego i zbliżanie kształcenia ogólnego i zawodowego oraz różnorodność dróg kształcenia absolwentów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych.

Obraz edukacji przyszłości w Europie i Polsce jest projekcją otwartą, która kształtuje złożony układ zmieniających się różnych warunków i czynników pozaedukacyjnych. Trzeba więc prowadzić dialog i negocjacje przy programowaniu rozwoju edukacji i monitorować jej reformowanie oraz dokonywać uzasadnionych korekt. W świetle Traktatu Amsterdamskiego nie istnieją bowiem w sensie formalnym „europejskie standardy w edukacji” i nie ma także „unijnego systemu edukacji”. Rozwijane są natomiast różne formy integracji edukacji.

Młodzież uczestniczy w wielu zmianach lub się do nich przygotowuje oraz robi bilans szans i zagrożeń. Powstają u młodzieży nowe hierarchie wartości i style życia oraz wzrastają jej aspiracje życiowe i edukacyjne. Proces transformacji ustrojowej powoduje jednak wiele niekorzystnych zjawisk, takich jak: bezrobocie, które osiąga młodzieży już na starcie życia i stanowi jeden z najważniejszych lęków społecznych w rodzinie i środowiskach lokalnych: niezadowolający stan zdrowia i zagrożenia patologiami: sytuacja edukacyjna i wychowawcza: zmieniająca się sytuacja rodzin wpływa na kondycję młodych oraz ich aspiracje edukacyjne, zawodowe i życiowe.

W społeczeństwie polskim okresu transformacji istnieje wysoki poziom nieufności do przedstawianych programów oraz elit tworzących je.

Lata 2001–2005 w Polsce oznaczają szczytowy przyrost zasobów pracy, ponieważ 3,3 miliona młodych ludzi osiągnie wiek zdolności do pracy. Będzie to 1/3 całego przyrostu zasobów pracy w Europie. Po roku 2005 nastąpi spadek przyrostu zasobów pracy i ich stagnacja.

Co trzecie dziecko żyje w Polsce poniżej granicy ubóstwa. Następuje destabilizacja wielu rodzin i rosną obawy przed teraźniejszością i przyszłością, w tym przed komercjalizacją kształcenia i trudno przewidywalnym rynkiem pracy. Dlatego problemy młodzieży powinny być przedmiotem skoordynowanych działań polityki edukacyjnej, społecznej, kulturalnej i gospodarczej.

5. Konstatacje

1. Na progu XXI wieku głównym środkiem produkcji są wiedza i edukacja. Pozwalają one lepiej zrozumieć świat i kierować sobą oraz sprzyjają rozwiązywaniu różnych problemów, a także przygotowują ludzi do korzystania z cywilizacji i świadomego uczestnictwa w dalszym procesie jej rozwoju. Dlatego w systemie edukacji należy położyć nacisk przede wszystkim na świat wartości i postawy uczących się, na niezbędne umiejętności i kompetencje oraz właściwy dobór treści programowych.

2. Istotą reform edukacyjnych w Polsce w XX wieku było dążenie do upowszechnienia wykształcenia wśród szerokich rzesz młodzieży i wyrównywania ich szans edukacyjnych.. Niestety, cele osiągnięte odbiegały znacznie od założonych. Zapewnienie dostępności młodzieży i dorosłym do wszystkich rodzajów szkół oraz ich jakości napotykało i napotyka dziś na różne przeszkody.
3. Reforma systemu edukacji nie powinna być ograniczona tylko do szkoły i uczelni, ale obejmować także organizacje, instytucje i środowiska edukacji równoległej (nieszkolnej) i ustawicznej, a szczególnie media.
4. Podstawą polityki edukacyjnej powinny być wspólne wartości cywilizacji europejskiej, którymi są według raportu „Edukacja dla Europy”: „prawa człowieka (godność osoby ludzkiej), podstawowe swobody, demokratyczna prawomocność, pokój i odrzucanie przemocy jako środka do osiągnięcia celu, poszanowanie innych ludzi. Solidarność międzyludzka [...] rozwój zrównoważony, równość szans, zasady myślenia racjonalnego, ochrona ekosystemu, odpowiedzialność jednostkowa”⁹.
5. Skumulowanie się wielu wyzwań i zadań transformacji ustrojowej, a także konieczność podejmowania wielu ważnych i trudnych reform społecznych w Polsce stanowi dla reformy systemu edukacji duże utrudnienie, ale zarazem przemawia za jej koniecznością.
6. Zasadniczą rolę w reformie systemu edukacji odgrywa szkoła i uczelnia jako jej podstawowe ogniwa i systemy organizacyjne oraz środowiska społeczno-wychowawcze obejmujące wiele podmiotów. W efektywnym modelu szkoły i uczelni niezbędne są takie cechy, jak: otwartość i humanizm w stosunkach interpersonalnych, wielostronna aktywność i rozwój uczniów i studentów, polimetodyczność, polimedialność i perspektywność oraz porozumienie i współpraca wszystkich podmiotów edukacji.
7. Strategicznymi czynnikami przemian edukacyjnych i społecznych powinny być:
 - koncentracja na kulturze ogólnej oraz realizacja wspólnych wartości cywilizacji europejskiej;
 - rozwój przydatności do zatrudnienia i zdolności do efektywności ekonomicznej;
 - strategia powszechnego „uczenia się przez całe życie”;
 - otwarty dialog i partnerstwo podmiotów przy podejmowaniu decyzji oraz ich realizacji i ocenie efektów.
8. Obecny okres wyzwań globalnych, integracji europejskiej i długofalowego rozwoju Polski wymagają opracowania strategii i programu rozwoju edukacji na lata 2005–2013–2015. Prognozy i programy kształtowania przyszłości nie są

⁹ *Edukacja dla Europy...*, op.cit., s. 16–17.

wyłączną misją edukacji, wywierają bowiem na nie duży wpływ środowiska naukowe i polityczne oraz masowe środki komunikacji społecznej.

9. Badania naukowe oraz praktyka wprowadzania reform edukacyjnych potwierdzają, że powodzenie lub niepowodzenie ich zależy przede wszystkim od postawy kadry nauczycielskiej, jej kompetencji, motywacji i aktywnego włączania nauczycieli do poczynań reformatorskich oraz zapewnienia odpowiedniego statusu zawodowego.

* * *

Europa i Polska stanęły wobec nowych wyzwań i zadań, nadziei i niepokojów oraz głębokich i koniecznych przewartościowań, a także poszukiwania współczesnej tożsamości narodowej i europejskiej.

Przyjęte w ostatnich latach strategiczne hasła edukacyjne: „Rozumieć świat – kierować sobą”, „Społeczeństwo uczące się” oraz „Gospodarka oparta na wiedzy” oznaczają określenie nowego stosunku ludzi do rzeczywistości, egzystencjalną zdolność jednostki oraz wspólnot ludzkich do sterowania i kierowania własnym rozwojem, a także rzeczywistością społeczną i społeczeństwem obywatelskim.

Edukacja może i powinna wносить znaczący wkład w rozwój gospodarczy i kulturalny oraz międzynarodową współpracę.

„Edukacja nie jest – jak stwierdza Raport UNESCO „Edukacja: jest w niej ukryty skarb” – wyłącznie wydatkiem społecznym, lecz również inwestycją gospodarczą i polityczną”.

LITERATURA:

Banach Cz., *Z polską edukacją w XXI wiek. Wyzwania i zadania*, Jelenia Góra 2000.

Banach Cz., Rajkiewicz A., *Najpilniejsze problemy do rozwiązania w systemie edukacji w latach 2004–2015* [w:] *Strategia dla Polski po wejściu do Unii Europejskiej na lata 2004–2015*, Kancelaria Prezydenta, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, Warszawa 2002.

Bogaj A., Kwiatkowski S. M., Szymański M. J., *Edukacja w procesie przemian społecznych*, Warszawa 1998.

Denek K., *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998.

Edukacja dla Europy. Raport Komisji Europejskiej, tłum. I. Wojnar i J. Kubin, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, Warszawa 1999.

Edukacja: jest w niej ukryty skarb, Raport dla UNESCO, (red.) J. Delors, tłum. W. Rabczuk, SOP, Warszawa 1998.

- Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010*, Komisja Europejska, Luksemburg 2002, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2003.
- Edukacja wobec ładu globalnego*, (red.) T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, T. Pilch, S. Tomiuk, WSP ZNP, Warszawa 2002.
- Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, (red.) I. Wojnar i J. Kubin, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, Warszawa 1996.
- Komunikat Komisji: Skuteczne inwestowanie w edukację: imperatyw dla Europy*, Komisja Wspólnot Europejskich, Bruksela 2003, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2003.
- Kupisiewicz Cz., Banach Cz., *Strategia rozwoju edukacji do roku 2020 [w:] Strategia rozwoju Polski do roku 2020, t. II, Studia eksperckie na temat 20-lecia 2001–2020*, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, Warszawa 2000.
- Lewowicki T., *Przemiany oświaty*, Warszawa 1994.
- Mayor F., we współpracy z Z. Bindem, *Przyszłość świata*, Raport UNESCO, FSIBE, IBE, Warszawa 2001.
- Melosik Z., Szkudlarek T., *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 1998.
- Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa. Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia*, Komisja Europejska, WSP TWP, ITE-Radom, Warszawa 1997.
- Pachociński R., *Oświata w XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*, Warszawa 1999.
- Pachociński R., *Strategia reform oświatowych na świecie. Szkolnictwo podstawowe i średnie*, Warszawa 2003.
- Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, Materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, (red.) E. Malewska i B. Śliwowski, Kraków 2002.
- Pellegrino P., *365 okruchów. Myśli na każdy poranek*, Wydaw. Salezjańskie, Warszawa 1993.
- Pilch T., *Spory o szkołę*, Warszawa 1999.
- Przeclawska A., Rowicki L., *Młodzi Polacy u progu nadchodzącego wieku*, Warszawa 1997.
- Putkiewicz E., Siellawa-Kolbowska E., Wiłkomirska A., Zahorska M., *Nauczyciele wobec reformy edukacji. Raport z badań*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 1999.
- Rabczuk W., *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej na tle przemian w szkolnictwie krajów członkowskich*, Warszawa 1994.
- Raport na temat polityki edukacyjnej w Polsce*, OECD, WSiP, Warszawa 1995.
- Reforma systemu edukacji. Projekt*, MEN, WSiP, Warszawa 1998.
- Spoleczne skutki reformy systemu edukacji. Szanse edukacyjne społeczeństwa*, ZG ZNP, Warszawa 1999.

- Stan i struktura zatrudnienia nauczycieli w roku szkolnym 1998/99*, CODN, I. Stępniewski, Warszawa 1999.
- Strategia Państwa dla Młodzieży na lata 2003–2012*, MENiS, Warszawa 2003.
- Strategia rozwoju Polski do roku 2020. Synteza*, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, Warszawa 2001.
- Strategie reform oświatowych w Polsce na tle porównawczym*, (red.) I. Wojnar, A. Bogaj, J. Kubin, Warszawa 1999.
- Szkolnictwo ponadgimnazjalne. Projekt MEN*, Inowrocław 2000.
- Szymański M. J., *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Kraków 2001.
- Śliwerski B., *Jak zmieniać szkołę?*, Kraków 1998.
- Wojnar I., *Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa 2000.
- Wstępny projekt Narodowego Planu Rozwoju 2007–2013*, Rada Ministrów 2005.
- Zahorska M., *Szkoła: między państwem, społeczeństwem a rynkiem*, Warszawa 2002.
- Zmiany w systemie oświaty. Wyniki badań empirycznych*, Warszawa 2002.



Marek Sokołowski

SZTUCZNE RAJE, SZTUCZNE PIEKŁA. INTERNET A NOWE RUCHY RELIGIJNE

„Ma rację Mircea Eliade
jesteśmy – mimo wszystko
społeczeństwem zaawansowanym

magia i gnoza
kwitnie jak nigdy

sztuczne raje
sztuczne piekła
sprzedawane są na rogu ulicy”,

Zbigniew Herbert, *Pan Cogito o magii*

1. Nowe ruchy religijne

Od początku zmian społeczno-politycznych w Polsce jesteśmy świadkami powstawania nowych ruchów religijnych i parareligijnych. Sytuacja ta wzbudza różne emocje. W większości katolickie społeczeństwo polskie i Kościół traktują je jako groźne sekty, które stanowią poważny problem. Ale są też tacy, którzy akceptują je i uważają za pewnego rodzaju alternatywę wobec Kościoła. Religia jest uniwersalnym i niezbywalnym składnikiem ludzkiej kultury. Pozostaje zarazem najbardziej autonomiczną i samodzielnie działającą częścią każdego systemu aksjonormatywnego¹.

Słowo *religio* pochodzi z języka łacińskiego i w pierwotnym brzmieniu oznaczało dbałość i staranność oraz dokładność w przestrzeganiu moralnych zobowiązań, zwłaszcza wobec bożych przykazań, jednocześnie wyrażając niezwykle szacunek i bojaźń w działaniu, stąd ogromne podobieństwo znaczeniowe pomiędzy *religio* i *ritus* (z łac.

¹ T. Paleczny, *Sekty. W poszukiwaniu utraconego raju*, Kraków 1998, s. 9–10.

obrzęd). Pojęcie *religio* może też pochodzić od czasownika *religere* (z łac. sumiennie przestrzegać) lub od łacińskich słów *relegere* (często zwracać się, skrupulatnie rozważać), *religari* (przywiązywać się), *reeligere* (ponownie wybierać)².

Współczesny podręcznik *Prawo wyznaniowe* religię charakteryzuje jako formę świadomości społecznej, którą tworzy całokształt wierzeń, wyobrażeń, poglądów. Ich istota sprowadza się do wiary w istnienie nadprzyrodzonych sił, zjawisk, prawidłowości. Wierzenia i poglądy połączone są zwykle z praktyką i obrzędami odnoszącymi się do przedmiotów tych wierzeń. Zaspokajają one potrzeby emocjonalne i obyczajowe wyznawców oraz integruje wspólnoty wyznaniowe. Religia dostarcza też członkom grupy wyznaniowej określony zestaw poglądów wyjaśniających i tłumaczących zjawiska otaczającego świata i sens życia ludzkiego. Ważnym elementem składowym większości religii jest organizacja, ze swoistą strukturą organów wewnętrznych³.

Religioznawcy i socjologowie religii jako podstawowe typy organizacji religijnych wymieniają: kult, sektę, denominację, Kościół.

Pojęcie „kult” jest pojęciem nieostrym, można wyróżnić kilka obszarów, w których ono funkcjonuje, jak też wskazać na wywołane przez to pojęcie emocje (pozytywne, neutralne i negatywne). W perspektywie teologicznej „kult”, rozumiany pozytywnie, to oddawanie czci poprzez obrzęd lub rytuał. W rozumieniu socjologicznym (neutralnym) kult to – generalnie – mała grupa religijna, która znajduje się w stanie napięcia względem dominującej religii. O kulcie w sensie negatywnym mówią przedstawiciele tradycyjnych Kościołów oraz media (bardziej zachodnie – ze względu na językową tradycję). Współcześnie termin „kult” używany jest, zwłaszcza w kręgu kultury anglosaskiej (Wielka Brytania, USA), analogicznie jak termin „sektą” na obszarze europejskim, na określenie grup religijnych wzbudzających negatywne emocje⁴.

Według *Małej encyklopedii teologicznej* termin „denominacja” używany jest głównie w nazewnictwie kościelnym i to w podwójnym znaczeniu:

- 1) w Ameryce Północnej o wyznaniu zorganizowanym i zarejestrowanym mówi się jako o denominacji;
- 2) w państwach zachodniej Europy, szczególnie w Anglii i na terenach jej wpływów, tą nazwą są określane tzw. wolne kościoły jako grupy wyznaniowe, które oderwały się od Kościoła macierzystego, nazywa się je też tam sektami⁵.

Termin „denominacja” wprowadzono w Stanach Zjednoczonych dla uniknięcia negatywnych skojarzeń z terminem „sektą” oraz w wyniku nawiązania kontaktów ekumenicznych. W Polsce zjawisko denominacji nie występuje. Polska socjologia religii na użytek badań rodzimych rozróżnia dwa typy organizacji religijnych: Kościół i sektę. W polskim prawie wyznaniowym nie wyróżnia się takich typów organizacji religijnych,

² M. Szostak, *Sekty destrukcyjne. Studium metodologiczno-kryminalistyczne*, Kraków 2001, s. 45–46.

³ M. Pietrzak, *Prawo wyznaniowe*, Warszawa 1995, s. 7.

⁴ M. Libiszowska-Zółtkowska, *Nowe ruchy religijne w zwierciadle socjologii*, Lublin 2001, s. 21–23.

⁵ M. Rode, *Mała encyklopedia teologiczna*, t. 1, Warszawa 1988, s. 409–410.

jak w socjologii, lecz mówi się ogólnie o związkach wyznaniowych. Niektórzy badacze wprowadzają rozróżnienie między wyznaniem a sektą.

Etymologia terminu „kościół” w języku polskim jest myląca, prowadzi bowiem do czeskiego słowa *kostel* i łacińskiego *castellum*, które to słowa oznaczają gród, warownię. Dopiero na płaszczyźnie rozważań teologicznych można uchwycić właściwe znaczenie tego terminu. Polskiemu wyrazowi „kościół” odpowiada greckie słowo *ekklesia* oznaczające zgromadzenie, całość powołanych, pozwanym w jakimś celu na wspólne zebranie (pierwotnie zgromadzenie uprawnione do głosowania w greckim mieście-państwie). W Pismie Św. słowem tym (gr. *ekklesia*, łac. *ecclesia*) określano:

- w Starym Testamencie wspólnotę żydowską, wspólnotę Izraela, tzw. Lud Boży powołany do służby Bogu;
- w Nowym Testamencie termin ten staje się słowem samookreślenia chrześcijan.

W trakcie dalszego rozwoju chrześcijaństwa i w związku z jego wewnętrznym rozłamem termin kościół zaczęto odnosić też do innych organizacji religijnych grupujących wyznawców danej religii bądź też poszczególnych jej odłamów.

Związek wyznaniowy jest pojęciem ogólnym i służy na określenie zarówno tradycyjnych związków wyznaniowych chrześcijańskich, jak i związków wyznaniowych niechrześcijańskich. Jest to więc każde wyznanie, również rzymskokatolickie⁶.

Trudno jest jednoznacznie określić, gdzie kończy się wyznanie, a zaczyna sekta. Najbardziej udaną próbę naukowej definicji, według Jacka Kubiaka, zaproponowali Max Weber i Ernst Troeltsch, używając wybiegu polegającego na przeciwstawieniu sekty Kościołowi. Według obu socjologów Kościół to instytucja zbawienia, która adaptuje się do potrzeb społeczeństwa i gotowa jest na kompromisy z państwem. Sekty zaś to instytucje podobne, które jednak sytuują się poza społeczeństwem i odmawiają dialogu z nimi i z państwem oraz z innymi religiami. Jeśli więc przyjąć tę definicję, mającą już sto lat, najważniejszą różnicą między Kościołem a sektą staje się ekumenizm⁷.

Słowo „sekta” pojawiło się jeszcze przed chrześcijaństwem. Pochodzi z łaciny i w judaizmie oznaczało grupy religijne przeciwne tradycji. Łacińskie *sequi* oznacza „iść za kimś”, a *sectare* – „odcinać się od kogoś”. Wszystkie definicje sekty podkreślają odrębność od ogólnie uznawanego kultu. Często słowo „sekta” używane jest dla określenia wszelkich ruchów nieuznawanych przez Kościół chrześcijański⁸.

Słowo „sekta” zdaje się odnosić w sposób bardziej bezpośredni do małej grupy, która odłączyła się od większej społeczności religijnej, najczęściej chrześcijańskiej, i której wierzenia oraz praktyki uważane są za odchylenie⁹.

⁶ W. Wysoczański, *Prawo wewnętrzne kościołów i wyznań nierzymskokatolickich w PRL*, Warszawa 1971, s. 11.

⁷ J. Kubiak, *Do diabła z sektami*, „Tygodnik Powszechny” 2001, nr 30.

⁸ G. Rowiński, M. Purzycka, *Inne niebo. Czy w sieci szalonego proroka*, Warszawa 1998, s. 17–18.

⁹ Kard. F. Arinze, *Sekty i nowe ruchy religijne jako problem duszpasterski*, „L'Osservatore Romano”, wyd. polskie 1991, nr 7 (134), s. 12.

Gabriel Witaszek podaje określenie sekty, które odnosi się do sekt wyrosłych na bazie różnych religii, nie tylko chrześcijańskiej. „Sekta to grupa, która charakteryzuje się własną wizją świata, różniącą się od wizji głoszonej przez ważniejsze religie świata. Wyznaje ona w absolutny sposób swoją wiarę doskonałości osobowej. Sprawuje całkowitą władzę nad adeptami i dyktuje w szczegółach reguły postępowania”¹⁰.

Według autorów *Słownika teologicznego* sekty to grupy religijne, wyodrębnione z jakiejś religii lub związku wyznaniowe, które oderwały się od jakiegoś Kościoła i przyjęły własne zasady organizacyjne. Przyczyną powstawania sekt jest zbiorowy protest przeciwko oficjalnej nauce danej religii czy Kościoła, formom kultu czy strukturom organizacyjnym. Cechami sekt są: silny przywódca, rygorystyczne wymagania moralne, izolacja od reszty społeczeństwa oraz niemożliwość prowadzenia z nimi dialogu¹¹.

Leksykon religioznawczy zamieścił dwa oddzielne hasła – definicje „sekty” i „sekty destrukcyjnej”.

Sekta – ze względu na genezę zjawiska wyróżnia się dwa typy sekt:

1. (łac. *secare* – odciąć się) powstałe w wyniku schizmy w ramach macierzystego wyznania czy szerszej religii. Zbiorowy protest przeciwko doktrynie, kultowi, tradycji obrzędowej bądź strukturze organizacyjnej macierzystej instytucji kościelnej daje impuls do powstania nowemu związkowi wyznaniowemu, który de facto jest odłamem konkretnej religii i sytuuje się w tej samej, co macierzysta, tradycji wyznaniowej.
2. (łac. *sequi* – iść za kimś) tworzone równoległe do istniejących wyznań jako samoistne, autonomiczne nowe religie.

Sekta destrukcyjna – grupa godząca w porządek prawny i społeczny przez całkowite podporządkowanie (uzależnienie, ubezwłasnowolnienie) sobie członków przez przywódców na drodze ich psychicznej destabilizacji i zerwania dotychczasowych więzi społecznych¹².

W tradycji Kościoła rzymskokatolickiego, zgodnie z prawem kanonicznym, do II soboru watykańskiego mianem sekt określano wszelkie wyznania pozostające poza Kościołem.

Wyróżnia się cztery typy sekt chrześcijańskich:

1. **Konwertyczne** – przekonane o możliwości uczynienia świata lepszym poprzez zmianę człowieka, misyjną działalność moralizatorską i wychowawczą – m.in. Ruch Zielonoświątkowców, Armia Zbawienia.
2. **Adwentystyczne** – głoszące bliski koniec świata. Opozycyjnie nastawione wobec Kościoła, zawodowego kapłaństwa, zasad ustrojowych, organizacji państwowych i militarnych – m.in. Świadkowie Jehowy.

¹⁰ G. Witaszek, *Chrześcijaństwo w obliczu fenomenu sekt*, „Homo Dei” 1988, nr 3, s. 188.

¹¹ W. Łydka, *Sekty* [w:] *Słownik teologiczny*, (red.) A. Zuberbier, t. II, Katowice 1989, s. 234.

¹² M. Libiszowska-Zółtkowska, *Sekta, sekta destrukcyjna* [w:] *Leksykon religioznawczy*, (red.) M. Nowaczyk, Z. Stachowski, „Przegląd Religioznawczy” 1998, nr 3–4, s. 185–186.

3. **Pietystyczne** – izolujące się od świata zewnętrznego, skoncentrowane na wspólnych, wewnętrznych przeżyciach – m.in. Kwakrzy.

4. **Gnostyczne** – ceniące wiedzę, wartości intelektualne. Chrystusa uznają jedynie za wzór moralny – m.in. chrześcijańska nauka (*Christian Science*)¹³.

Tadeusz Paleczny wprowadził własną typologię sekt i grup kultowych. Typologia ta obejmuje takie grupy wyznaniowe, które z jakichś – najczęściej doktrynalnych – powodów wyrażają krytyczny stosunek do zasad rządzących organizacją społeczeństw, kwestionują reguły zawarte w kulturze, prowadzące ich zdaniem do deformacji światopoglądowych i utrudniających spełnienie podstawowego celu ludzkości, jakim jest osiągnięcie zbawienia¹⁴.

Ewa Kosińska i Mariusz Gajewski uważają, że sekty różnią się między sobą co do sposobu powstania, charakteru działania, strukturą, głoszoną doktryną oraz celem istnienia. Wszelkie ich podziały są raczej umowne, uwzględniające pewne ich aspekty. Mówimy więc o sektach ekonomicznych, terapeutycznych, synkretycznych, odwołujących się do nowego objawienia itd.¹⁵

W 1986 r. powstał w Watykanie dokument *Sekty albo nowe ruchy religijne. Wyzwanie duszpasterskie*. W opracowaniu tym, określonym jako raporty, stwierdza się, że istnieją trudności w zdefiniowaniu pojęcia „sekta”, tym bardziej że słowa sekta czy kult mają zabarwienie negatywne. Dlatego w wielu przypadkach autorzy raportu sugerują posługiwać się bardziej neutralnymi pojęciami: nowy ruch religijny lub nowe grupy religijne. Oczywiście nie wyklucza to użycia w uzasadnionych wypadkach również terminu „sekta”. Podstawą do rozróżnienia między sektą pochodzenia chrześcijańskiego a Kościołem czy wspólnotą kościelną są źródła nauczania. Jeśli więc jakaś grupa:

- posiada poza Biblią również inne księgi objawione lub przesłania prorocze,
- wyłącza z Biblii pewne księgi protokanoniczne,
- radykalnie zmienia treść Biblii, wówczas staje się sektą w stosunku do jednego z Kościołów chrześcijańskich¹⁶.

Ksiądz B. Ferdek zwraca uwagę na pięć elementów pozwalających wyróżnić sekty powstałe na bazie chrześcijaństwa. Tymi elementami są:

- odrzucenie ekumenicznego dialogu,
- uzupełnianie Biblii o różne dodatkowe objawienia lub też interpretacja całości Biblii na podstawie jakiejś jej części,
- redukowanie możliwości zbawienia wyłącznie do członków danej sekty,
- brak ciągłości w historii chrześcijaństwa,
- odrzucanie wiary w Tróję Świętą i Jezusa jako Zbawiciela.

Do wymienionych pięciu elementów można by jeszcze dorzucić szósty element:

¹³ *Leksykon religioznawczy*, (red.) W. Tyloch, Warszawa 1988, s. 239.

¹⁴ T. Paleczny, op.cit., s. 143–164.

¹⁵ E. Kosińska, M. Gajewski, *Sekty – religijny supermarket*, Kraków 2000, s. 23.

¹⁶ www.punkt.bialystok.opoka.org.pl.

- orientacja eschatologiczna znamionująca prawie wszystkie sekty (przejawia się w głoszeniu bliskiego końca świata)¹⁷.

Według polskiej ustawy o gwarancjach sumienia i wyznania z dnia 17 maja 1989 roku dwanaście największych religii i zarejestrowanych Kościołów posiada nieco odrębny status prawny od pozostałych stu grup wyznaniowych¹⁸.

W polskim prawodawstwie nie stosuje się terminu „sekta”, wprowadzając w to miejsce określenia „związek wyznaniowy” lub „stowarzyszenie religijne”. W nauce, zwłaszcza w religioznawstwie i socjologii, najczęściej ostatnio stosowane są pojęcia „nowe ruchy religijne” czy „grupy wyznaniowe”. Jedynie reprezentanci Kościoła katolickiego konsekwentnie posługują się słowem „sekta”, przy czym konsekwencja ta kończy się w miejscu, w którym zaczynają się kwestie uznania praw określonej grupy ludzi do zachowania ich odrębności wyznaniowej. W Polsce nie do końca wiadomo, według jakich kryteriów i zasad poszczególne zbiorowości wyznaniowe nazywane są raz Kościołem, innym razem sektą, a jeszcze w innych kontekstach „nowym ruchem religijnym” czy „związkiem wyznaniowym”.

Czym są nowe ruchy religijne? Terminem tym, przyjętym obecnie w skali międzynarodowej, określa się powstające współcześnie, praktycznie od lat 60. organizacje, które proponują nauczanie i doświadczenie religijne (lub magiczne, w tym przypadku mówi się o nowych ruchach magicznych) różniące się zasadniczo od doktryn charakterystycznych dla wielkich, zakorzenionych historycznie tradycji religijnych, stanowiących większość liczebną na danym obszarze geograficznym¹⁹.

Zdaniem E. Barker, terminu „nowy ruch religijny” używa się dla określenia wewnętrznie zróżnicowanego zespołu organizacji, z których większość pojawiła się w dzisiejszej postaci w drugiej połowie XX wieku i które oferują zwykle pewien rodzaj odpowiedzi na fundamentalne pytania natury religijnej, duchowej i filozoficznej²⁰.

W religioznawstwie porównawczym nowe religie (względnie nowe ruchy religijne) to w zasadzie wszystkie religie, ruchy religijne powstałe w XIX i XX w., poza, względnie na peryferiach nurtu przemian, dokonujących się w łonie religii tradycyjnych. W dyscyplinach specjalizujących się w badaniach zjawisk religijnych określonego typu, zwłaszcza w psychologii religii, używa się tego terminu w znacznie węższym znaczeniu²¹.

Pozytywną cechą określenia „nowe ruchy religijne” jest neutralność, otwartość i powszechność. Natomiast negatywną cechą tego określenia jest brak konkretności.

¹⁷ Ks. B. Ferdek, *Sekty i nowe ruchy religijne jako problem teologiczny*, Wrocław 2000, s. 19.

¹⁸ Z. Pasek, *Charakterystyka Kościołów i związków religijnych zarejestrowanych w Polsce w latach 1988–1995*, „Nomos. Kwartalnik Religioznawczy” 1997, nr 11, s. 6.

¹⁹ P. Marchwicki SDB, *Nowe ruchy religijne*, „Seminare” 2000, nr 16.

²⁰ E. Barker, *Nowe ruchy religijne*, Kraków 1997, s. 51.

²¹ M. Nowaczyk, *Nowe religie*, „Ehumer – Przegląd Religioznawczy” 1986, nr 3–4, s. 369–381.

Są bowiem takie ruchy religijne, których specyfiką jest tylko ich „nowość”, a tylko częściowo są one „ruchami”, względnie ich religijność jest bardzo ograniczona²².

Według Europejskiej Konwencji o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności (art. 9) każdemu człowiekowi przysługuje prawo do wolności wyznania i sumienia tego, co chce wyznawać (choćby najbardziej kontrowersyjnej religii) – społeczeństwo powinno przejawiać postawę tolerancji, oczekując tego samego od tzw. „innowierców”²³.

Źródła katolickie szacują, że w Polsce działa ponad 300 sekt. Z nieoficjalnych danych policji wynika, iż pod wpływem sekt i nowych ruchów religijnych może się znajdować kilkadziesiąt tysięcy Polaków. Według socjologów w naszym kraju działa około 400 sekt religijnych oraz tysiąc mniejszych organizacji o strukturze i sposobach działania podobnych do sekciarskich. W kręgu funkcjonowania sekt znajduje się od kilkuset tysięcy do ponad miliona obywateli²⁴.

Problem sekt uwidacznia się w całym chrześcijaństwie. Jest to nie tylko problem Kościoła katolickiego, który z różnych przyczyn odczuwa go może najostrzej²⁵.

Sekty i nowe ruchy religijne z całą pewnością stanowią duże zagrożenie dla Kościoła. Z doktrynalnego punktu widzenia uderzają w same podstawy wiary, na których opiera się chrześcijaństwo. Tworzą one także nową wizję moralności odległą od ewangelicznych norm moralnych.

Według autorów artykułu *Sekty jak insekty*, zamieszczonego w Internecie, sekty są rywalem ideowym Kościoła katolickiego, odbierają mu wiernych i jest rzeczą naturalną i uzasadnioną, że Kościół z sektami walczy o wyznawców. Walczy również o dominację swej koncepcji wiary – co jest dobrym prawem każdej grupy religijnej. Ale jest to sprawa Kościoła, w którą państwo nie powinno się mieszać, dopóki nie zostaje naruszone prawo²⁶.

Zdaniem ks. Władysława Nowaka, nowe religie, sekty, kultury nie są tylko barwnym elementem współczesnego świata, świadectwem bogactwa duchowych i psychicznych pragnień ludzkiej natury. Dla młodych ludzi są niezwykle, egzotyczne i fascynujące²⁷. Jeżeli konwersja dotyczy osób dorosłych, świadomie dokonujących zmiany wyznania wiary, wówczas możemy zrozumieć taką sytuację. Natomiast jeżeli grupy religijne stosują różnego rodzaju techniki manipulacji w celu zwerbowania jak największej licz-

²² H. Gasper, *Sekty i nowe ruchy religijne w Niemczech*, „Communio” 1991, nr 3, s. 52.

²³ Europejska Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności, sporządzona 04.11.1950 r. w Rzymie, zmieniona Protokołami nr 3, 5, 8 oraz uzupełniona Protokołem nr 2, art. 9 par. 1.

²⁴ Z. Zborowski, *Sidla toksycznego proroka*, „Sztandar” nr 129 z 5–7.07.1996 r.

²⁵ K. Keler, SVD, *Nowe religie i sekty wyzwaniem dla Kościoła? Materiały z sesji misyjno-pastoralnej*, Referat Misyjny Seminarium Duchownego Księży Werbistów, Penieźno 26–28 listopada 1993, s. 7.

²⁶ http://republika.pl/uprzedzenia/opinie/sekty_jak_insekty.htm.

²⁷ W. Nowak, *Sekty w Polsce a młodzież*, Olsztyn 1995, s. 32–33.

by adeptów, a szczególnie młodych ludzi i wykorzystywania ich do swoich celów, wówczas możemy mówić o zagrożeniu społecznym²⁸.

Przyczyn atrakcyjności sekt wśród młodzieży należy upatrywać także w poszukiwaniu sensacji, ciekawostek i osobliwości. To, co obce, nieznanne, zakazane najbardziej pociąga i fascynuje. Inni bogowie, inny sposób myślenia, inne wierzenia i poglądy budzą ludzką ciekawość i chęć zasmakowania czegoś innego²⁹.

Specjaliści wymieniają trzy poziomy uwarunkowań atrakcyjności sekt wśród młodzieży. W pierwszym rzędzie są one związane z potrzebami i aspiracjami, których, jak sądzą młodzi ludzie, nie mogą zaspokoić w rodzinie, szkole, wojsku, pracy. Drugą podstawową przyczyną jest charakterystyczna w naszych czasach świadomość fundamentalnego kryzysu. Elementami tego kryzysu jest m.in. anonimowość w wielorakiej postaci. Ujawnia się ona w izolacji jednostki, w bezsilności wobec społecznie wielkich grup. W skład tego wchodzi także rozkład rodzin, dysfunkcjonalność instytucji państwowych jak również kryzys Kościołów chrześcijańskich. Trzeci poziom stanowią techniki werbowania i szkolenia stosowane przez sekty³⁰.

Zdaniem O. T. Alexiewicza OP sekty łowią osoby samotne, wyobcowane, studentów, podkradają ludzi rozbudzonych w ruchach odnowy³¹.

Jean Ritchie stwierdza, że głównym obiektem zainteresowania sekt są młodzi ludzie z klasy średniej. Po pierwsze, chętnie podróżują i łatwiej zgadzają się przebywać z dala od domu i przyjaciół. Podczas podróży czują się niekiedy samotni i zagubieni i choć nie zdają sobie z tego sprawy, stają się wówczas łatwym łupem dla werbowników. Wiele sekt zarzuca sieci na terenie kampusów uniwersyteckich, gdzie rejestrują się jako legalne organizacje studenckie. Studenci mają sporo wolnego czasu i, przy niewielkiej zachęcie, bez trudu dają się nakłonić do poszukiwania treści duchowych³².

Nowe ruchy religijne, powstające w kulturze zachodniej, prezentują siebie jako te, które dostarczają usilnie poszukiwanej prawdy i praktyki w sposób odmienny niż to robią kościoły tradycyjne lub sekty posiadające utrwalony status. To, co nowe ruchy głoszą – i co robiły również sekty w przeszłości w momencie, gdy były nowe – to twierdzenie, że właśnie teraz mają do zakomunikowania nową prawdę. Prezentują siebie jako właśnie powstałe, w tej terażniejszości, z implikacją, że cała historia jest preludium prowadzącym do tego momentu – momentu wyłonienia się sekty³³.

²⁸ T. Doktor, *Nowe ruchy religijne i parareligijne w Polsce. Mały słownik*, Warszawa 1999, s. 10.

²⁹ H. Smith, *Religie świata – śladami mądrości pokoleń*, Warszawa 1995, s. 10.

³⁰ I. Lewko, *Motywy przystępowania młodzieży do sekt w świetle transformacji ustrojowej w latach 1984–2000* [w:] *Sekty a młodzież w okresie przemian ustrojowych w Polsce*, (red.) W. Nowak, Olsztyn 2001, s. 124.

³¹ O.T. Alexiewicz OP, *Wiara w pigułce, czyli sekty*, Poznań 2000, s. 12.

³² J. Ritchie, *Tajemniczy świat sekt i kultów*, Warszawa 1994, s. 15–16.

³³ B. Wilson, *Czas, pokolenie i sekty* [w:] *Zjawisko wspólnoty*, (red.) T. Mikołajewska, Warszawa, 1989, s. 365.

Bernard Fillaire uważa, że do sekty się nie wstępuje, ale zostaje się przez nią schwytanym dzięki starannie opracowanym technikom manipulacji³⁴.

Według *Raportu o stanie bezpieczeństwa państwa* destrukcyjna rola sekt polega na stosowaniu wyrafinowanych i głęboko nieetycznych metod i technik manipulacji w celu pozyskania członków, narzucania im określonych stereotypów reakcji psychicznych, kontroli ich myśli, zachowań i uczuć, a także kształtowania bezwzględne go posłuszeństwa, uzależniając ich zarówno w sferze materialnej, jak i duchowej³⁵.

Do szkodliwych skutków działania sekt zalicza się m.in.:

1. W obszarze psychicznym – zmiany w osobowości.
2. W obszarze fizycznym – zmiany polegające na wyniszczeniu organizmu.
3. W obszarze społecznym – sekty hamują rozwój cywilizacyjny i kulturowy człowieka³⁶.

O działalności niektórych sekt i zagrożeniu, jakie niosą ze sobą, możemy dowiedzieć się z publikacji prasowych. Mooniści wielokrotnie byli oskarżani o stosowanie technik „prania mózgu” i rekrutowanie nowych członków za pomocą oszustw, a także o nielegalny handel bronią i narkotykami. „Podbili” nasz rynek, oferując po niskich cenach kursy angielskiego i zagraniczne wycieczki. Oficjalnie sekta Moona jest zarejestrowana w Polsce od 1990 roku. Scjentolodzy (członkowie Kościoła Scjentologicznego) pod przykrywką stowarzyszenia proponują – głównie studentom – kursy dianetyki (bardzo kosztowne). Najgłośniejszą rodzimą sektą był Zbór Leczenia Duchem Świętym „Niebo” założony przez uzdrowiciela Bogdana Kacmajora. Za pieniądze od pacjentów kupił dom w Majdanie Kozłowieckim i założył tam wspólnotę. Wszystkich obowiązywał zakaz kontaktu ze światem zewnętrznym, nikt nie chodził do pracy, dzieci nie posyłano do szkoły. By się utrzymać – kradli, za co kilku z nich trafiło do więzienia. Kacmajor stosował terror psychiczny i fizyczny: nieposłuszni niebianie byli skazywani na wielodniowe głodówki, a nieproszonych gości straszono zesłaniem choroby³⁷.

Media, w tym Internet, stanowią dziś podstawowe źródło informacji o nowych ruchach religijnych. Zgodnie ze specyfiką funkcjonowania mediów ich uwaga koncentruje się na tragicznych wydarzeniach, a nie na działalności ogromnej większości innych nowych ruchów religijnych. U odbiorców jednak dominujące w mediach wątki, związane z sensacją i tragedią, prowadzić mogą do powstania uogólnionego negatywnego stereotypu „groźnej sekty” i rozciągnięcia go na wszelkie mniejszościowe ugrupowania religijne.

³⁴ B. Fillaire, *Sekty*, Katowice 1999, s. 20.

³⁵ *Raport o stanie bezpieczeństwa państwa*, Biuro Bezpieczeństwa Narodowego, Warszawa 1995, s. 48.

³⁶ D. Bernhardt-Kowalska, *Zagubione dzieci innych Bogów*, „Niedziela”. Dodatek cotygodniowy „Życia Warszawy” z 30.11–1.12.1996.

³⁷ A. Katrynicz, *Sekty – w poszukiwaniu prawdy*, „Nowe Państwo” 2000, nr 10.

Autor artykułu *Trudności w definicji i ocenie sekt*, zamieszczonego na stronie www Fundacji Badań Mniejszości Religijnych, stwierdza, że nagłaśniane przez światowe i polskie media nadużycia zasady wolności religijnej, jakie miały miejsce w sektach i nowych ruchach religijnych, wymusiło na społeczeństwach i prawie międzynarodowym uważniejszy ogląd tych wspólnot. Tak w świecie, jak i w Polsce działa szereg stowarzyszeń i ruchów, których celem jest zdecydowane przeciwdziałanie sektom. Szeroko prowadzona przez różne przykościelne i społeczne punkty informacji akcja wymierzona w sekty spowodowała wiele szkód. Polskie mniejszości religijne czują się zagrożone mnożącymi się wobec nich atakami nietolerancji, o różnym stopniu nasilenia. W efekcie przedstawiciele tych mniejszości usiłują z różnym skutkiem dowieść, że nie są sektą³⁸.

2. Złapani w sieci. Nowe ruchy religijne w Internecie

Wraz z rozwojem Internetu w latach 90. XX wieku i wykorzystywaniem go w różnych celach przez osoby czy organizacje można zauważyć, że jest on również wykorzystywany przez nowe ruchy religijne do propagowania swojej religii. Prześledźmy obecność w Internecie kilku nowych ruchów religijnych³⁹.

Oficjalna strona Świadków Jehowy ukryta jest pod adresem www.watchtower.org⁴⁰. Strona ta jest stworzona przez centrum, które znajduje się w Stanach Zjednoczonych. Na stronie głównej możemy wybrać język, w którym chcemy przeczytać informacje oraz to, co zawierają, np.: artykuły z czasopism, broszur i traktaty.

Ze wskazanych stron możemy dowiedzieć się o powstaniu ruchu, działalności, specjalnych szkoleniach. Jak sami o sobie piszą, Świadkowie Jehowy nie różnią się od innych ludzi. Pojawili się na początku lat 70. XIX wieku w miejscowości Allegheny na terenie amerykańskiego stanu Pensylwania, jako niewielka grupa osób pragnących badać Pismo Święte. Głównym inicjatorem był Charles Taze Russell. W 1881 powstało Towarzystwo Traktatowe – Strażnica Syjońska, które później zmieniło nazwę na Towarzystwo Biblijne i Traktatowe – Strażnica. W 1931 roku dla odróżnienia się od nominalnego chrześcijaństwa przybrali nazwę Świadkowie Jehowy, opartą na Księdze Izajasza. Drukują czasopisma „Strażnica” (w nakładzie około 23 mln w 140 językach) i „Przebudźcie się!” (w nakładzie około 20 mln egzemplarzy w przeszło 80 językach). Obecnie na całym świecie jest około 700 000 kaznodziejów pełnoczasowych (głosicielili) i ponad 90 tysięcy zborów na całym świecie.

³⁸ <http://www.atena.hg.pl>.

³⁹ W. J. Radlińska, *Wykorzystywanie Internetu do propagowania nowych ruchów religijnych*, praca niepublikowana, Olsztyn 2004.

⁴⁰ http://www.watchtower.org/languages/polish/library/jt/article_03.html.

Osoby zainteresowane mogą literaturę otrzymać od miejscowych Świadców Jehowy lub pisząc pod odpowiednim z adresów ich oddziałów. Adresy te podane są na stronie internetowej, wystarczy kliknąć i wpisać adres zwrotny. Możemy również skontaktować się z oddziałami lub centralą tego ruchu pocztą elektroniczną (e-mail).

Internetowa strona Międzynarodowego Towarzystwa Świadomości Kryszny w Polsce znajduje się pod adresem www.iskcon.pl. Na stronie głównej widnieje spis zawartości stron oraz sonda, jak postrzegam ludzi z Ruchu Hare Kryszna. Okazuje się, że większość osób odwiedzających te strony uważa wyznawców Kryszny za poważne osoby zaangażowane w duchowość (30%), ale 20% uważa ich za groźną sektę⁴¹. Strony Towarzystwa odznaczają się prostotą, zawierają dużo informacji na temat powstania, założyciela ruchu, filozofii i praktyk, działalności w Polsce, a także programu charytatywnego, jaki realizują, i publikowanych wydawnictw. Oprócz czytania oficjalnych wiadomości na temat Towarzystwa, zapraszają odwiedzających stronę do słuchania fragmentów utworów z płyt wydanych przez Bhaktivedanta Book Trust. Są to fragmenty tradycyjnej muzyki wedyjskiej i wykłady wygłaszane przez starszych wielbicieli Kryszny. Są pliki do ściągnięcia – kalendarze Wajsznawa, a także archiwum wybranych artykułów z polskiej prasy dotyczących Towarzystwa.

Międzynarodowe Towarzystwo Kryszny (ISKCON – skrót od nazwy angielskiej) zostało utworzone w 1966 roku w Nowym Jorku przez A.C. Bhaktivedantę Swamiego Prabhupadę (Śrila Prabhupada), który urodził się w Kalkucie, w Indiach. Mając 69 lat opuścił Indie, udając się do Ameryki. Po roku pobytu założył Międzynarodowe Towarzystwo Świadomości Kryszny. Pod jego przewodnictwem Towarzystwo w ciągu 10 lat rozrosło się w światową konfederację prawie stu aśramów, szkół, świątyń, instytutów i społeczności farmowych.

Międzynarodowe Towarzystwo Świadomości Kryszny ma także swoją stronę pod adresem www.vrinda.w.interia.pl. Według informacji podanej na stronie, Vrinda to pierwsza w Polsce witryna o charakterze serwisu informacyjnego, mówiąca o tym, co dzieje się wewnątrz i wokół ISKCON-u. Z założenia Vrinda ma być źródłem informacji zarówno dla członków Ruchu Hare Kryszna, jak i dla osób pragnących zgłębić swą wiedzę na jego temat⁴².

Oprócz wymienionych, jest dużo stron domowych poświęconych Świadomości Kryszny stworzonych przez indywidualne osoby będące członkami lub sympatykami Ruchu Hare Kryszna.

W dużym stopniu wykorzystują Internet do propagowania religii wielbicieli Sai Baby. Po przeczytaniu stron znajdujących się pod adresem <http://republika.pl/sathyasai.html>⁴³ możemy dowiedzieć się, że prorok urodził się 23 XI 1926 r. w małej wiosce

⁴¹ <http://www.iskcon.pl/zalozyci.htm>.

⁴² <http://vrinda.w.interia.pl/intro.html>.

⁴³ <http://www.republika.pl/sathyasai/narodziny.html>.

Puttapparthi w środkowopółdniowych Indiach. Sai Baba uważa siebie za AWATAR – Wcielenie Boga Ojca.

Strony poświęcone Sai Babie posiadają ciekawą grafikę, dużo zdjęć z jego postacią, „przesłania” zawierające wybrane nauki, a także pytania zadawane jemu przez wielbicieli i jego odpowiedzi. Zwolennicy Sai Baby informują nas, że otrzymują z Indii z Saisri-systemu „przesłania”, którymi chcą się dzielić z czytelnikami ich strony internetowej.

Stron www poświęconych Sai Babie jest dużo. Na kilku z nich możemy przeczytać przesłania guru. Pod adresem http://republika.pl/sathya_saibaba/start.html wielbiciel Sai Baby zamieścili strony jemu poświęcone⁴⁴.

Na stronie www.punkt.bialystok.opoka.org.pl możemy przeczytać, że Sai Baba jest uważany przez swoich adeptów i sympatyków za „najbardziej fenomenalnego współczesnego guru”⁴⁵. Guru, aby udowodnić swoją boskość, czyni rzekome cuda, takie jak materializacje tj. stwarzanie przedmiotów materialnych, uzdrowienia czy nawet wskrzeszenia zmarłych. Swoich wyznawców poucza, że wszystko, na cokolwiek padnie jego wzrok, staje się ożywione i nabiera szczególnej mocy. Za niezwykle wyróżnienie uważana jest możliwość dotknięcia guru, na co ten jednak musi wyrazić zgodę.

Pod adresem www.universelles-leben.org/polski/index.html swoją religię propaguje Życie Uniwersalne⁴⁶. Życie Uniwersalne jest światową wspólnotą wiary, która nawiązuje do nurtu prachrześcijaństwa. Wiara ich opiera się na posłaniu, które odebrała od Boga prorokini i orędowniczka Gabriela w naszych czasach, 27 lutego 2001 roku. Posłanie Stwórcy ma charakter ekologiczny. Nakazuje ludziom przestać jeść zwierzęta, używać sztucznych nawozów, obornika, wycinać lasów, wypalać pól. Na stronach ruchu możemy zapoznać się z zasadami wiary ich członków, a przede wszystkim z ostrą krytyką instytucji kościelnych i hierarchii kościelnej. Poza tym możemy zamówić bezpłatne materiały, broszury, książki, które zostaną przysłane pod wskazany adres. Prachrześcijanie na swojej stronie zapraszają również do spotkania się z wyznawcami tej wiary, podając daty i adresy spotkań.

Internet wykorzystują także scjentolodzy do propagowania swojej filozofii. Pod adresem http://republika.pl/scjentologia/spis_tresci.html znajduje się Wolna Strefa Scjentologii w Polsce⁴⁷. Jej autorzy informują, że celem strony jest zapoznanie odwiedzających ich internautów z tematyką dianetyki i scjentologii. W tym celu udostępnione są materiały źródłowe. Możemy również zapoznać się z ofertą treningów i szkoleń, a także ofertą indywidualnych zajęć – auditingu.

Żołycielem Kościoła Scjentologicznego jest L. R. Hubbard. Napisana przez niego książka *Dianetyka – Współczesna Nauka o Zdrowiu Umysłowym*, wydana w 1950 roku, szybko zdobyła miano bestselleru. Pozycja ta stanowi podstawę filozofii i technik tera-

⁴⁴ http://www.republika.pl/sathya_saibaba/satrungasai.html.

⁴⁵ <http://www.punkt.bialystok.opoka.org.pl>.

⁴⁶ <http://www.universelles-leben.org/polski/dex.html>.

⁴⁷ http://www.republika.pl/scjentologia/spis_tresci.html.

pii stosowanych w scjentologii. Główna siedziba organizacji znajduje się w Los Angeles w USA. W wielu krajach działalność tego ruchu jest zakazana z powodu licznych skandali i nadużyć finansowych. Scjentolodzy określani są jako „mafia religijna”. Dużą popularnością cieszą się wśród aktorów hollywoodzkich.

Kolejnym ruchem, który wykorzystuje Internet do propagowania swojej religii, jest Kościół Zjednoczeniowy założony przez Koreańczyka Sun Myung Moona. Kościół ten prowadzi działalność pod różnymi organizacjami i nazwami. W Polsce działa jako Federacja Rodzin na Rzecz Pokoju Światowego i Zjednoczenia. Na stronie www.federacjarodzin.org.pl możemy zapoznać się z celami, założeniami i historią powstania Federacji, przeczytać list powitalny napisany przez Sun Myung Moona i jego żonę, dowiedzieć się o życiu założyciela⁴⁸.

Sun Myung Moon jest postacią kontrowersyjną, dla wielu jest nie tylko religijnym przywódcą, ale także biznesmenem, politykiem, potentatem finansowym, animatorem wielu inicjatyw o charakterze społecznym, artystycznym oraz licznych międzynarodowych konferencji i spotkań. Według niektórych źródeł jest jednym z najbogatszych ludzi na świecie. Wśród przedsiębiorstw i organizacji związanych z jego Ruchem znajduje się wiele firm wydawniczych (Paragon Press, The Washington Times), przedsiębiorstw rybackich, rozmaitych zakładów przemysłowych.

Sun Myung Moon urodził się w 1920 roku w Korei. W wieku 16 lat objawił mu się Jezus, który poprosił go, aby dokończył dzieło zbawienia i budowy Królestwa Bożego na Ziemi, które On zaczął, ale nie doprowadził do końca. W 1954 roku założył Ruch pod wezwaniem Ducha Świętego dla Zjednoczenia Chrześcijaństwa Światowego (popularnie nazywany Kościołem Zjednoczeniowym). Na Zachodzie Ruch stał się znany dopiero we wczesnych latach siedemdziesiątych, kiedy to Moon przeniósł się do Stanów Zjednoczonych. Obecnie Ruch Zjednoczeniowy działa już prawie we wszystkich państwach świata.

Wyznawcy Wiary Baha’i w Polsce mają swoją stronę internetową pod adresem www.bahai.org.pl⁴⁹.

Wiara Baha’i uczy, że Bóg, nazywany przez ludzi różnymi imionami, prowadzi ludzkość za pośrednictwem szeregu Uniwersalnych Nauczycieli, którzy kolejno objawiali swoją misję zgodnie z potrzebami czasu i miejsc, w których nauczali. Posłańcy ci, zwani Prorokami, przynosili nowe nauki, które z biegiem czasu dały podwaliny nowych cywilizacji. Należą do nich założyciele religii świata, tacy jak Kriszna, Mojżesz, Zaratustra, Budda, Chrystus, Mahomet. Bahaici uznają także dwóch nowych Nauczycieli – Baba i Baha’u’llaha, którzy pojawili się w XIX wieku w Iranie i wierzą, że ich nauki dane są ludzkości na dzień dzisiejszy.

⁴⁸ http://www.federacjarodzin.org.pl/cele_i_zalozenia.php.

⁴⁹ <http://www.bahai.org.pl/intro/index.html>.

Pod adresem: www.kz.pl swoją religię promuje Kościół Zielonoświątkowy⁵⁰. Strony te zawierają dużo informacji o kościele (historia, wyznanie wiary, akty prawne, prawo wewnętrzne, adresy zborów, kontakt i inne), jego agendach (duszpasterstwa, misje, uczelnie, wydawnictwa) i ośrodkach (rekolekcyjne, resocjalizacyjne). Jest czytelnia, w której możemy zapoznać się z publikacjami wydawanymi przez kościół, a także informacje i wydarzenia bieżące. Na łamach stron [www](http://www.kz.pl) możemy zapoznać się ze świadectwami wiary osób, które odnalazły Boga w Kościele Zielonoświątkowym.

3. Internet – nowe medium propagandowe?

Po dokonaniu analizy wybranych stron WWW można zauważyć, że nowe ruchy religijne wykorzystują w sposób aktywny Internet do propagowania swojej religii.

Strony [www](http://www.kz.pl), na których nowe ruchy religijne zapoznają internautów ze swoją religią, w zasadzie nie różnią się od pozostałych stron, niezwiązanych z polecanym wyznaniem. Odnajdziemy na nich ogólne informacje na temat danej strony, linki, czyli połączenia z innymi stronami na podobny temat, tekst, zdjęcia, czasami krótkie filmy lub dźwięk. Niektóre zawierają bogatszą grafikę, inne skromniejszą. Cechą charakterystyczną jest jednak to, że jest na nich dużo informacji tekstowych. Informacje te dotyczą opisu danego ruchu, jego struktury administracyjnej (ośrodki, miejsca spotkań itp.), często jest zamieszczany życiorys założyciela ruchu, zasady wiary lub filozofia, działalność i jej cel. Niektóre zawierają przesłania założyciela lub przemówienia skierowane do członków lub sympatyków ruchu. Uniwersalne Życie zamieszcza *Posłanie Stwórcy* do wszystkich ludzi, które odebrała prorokini Gabriela. Na niektórych stronach możemy zapoznać się z ofertą bezpłatnych publikacji (Uniwersalne Życie, Świadkowie Jehowy) lub płatnych (scjentologia), które możemy zamówić drogą elektroniczną. Czasami zamieszczone są fragmenty książek w wersji elektronicznej (*Boska Zasada*, zawierająca przekaz nauki S.M. Moona lub najślawniejsze pismo święte Indii *Bhagavad-gita* na stronie Ruchu Hare Krysna), które stanowią biblię danego ruchu. Większość ruchów zamieszcza komentarze dotyczące współczesności. Ich autorzy wskazują na zagrożenia w dzisiejszym świecie, np. rozpad rodziny, wojny, konflikty, pogoń za pieniądzem i destrukcyjny wpływ człowieka na przyrodę, które mogą doprowadzić do tragicznych skutków. Jedni namawiają do zaprzestania niszczycielskiej działalności, strasząc nadejściem globalnej apokalipsy (Uniwersalne Życie), inni nakłaniają do gorliwej modlitwy i studiowania Biblii, a przede wszystkim przystąpienia do ich ruchu, by zostać ocalonym, gdy nadejdzie Armageddon (Świadkowie Jehowy). Każdy nowy ruch zaprasza na spotkania, odwiedziny w ich siedzibie, różnorodne kursy mo-

⁵⁰ <http://www.kz.pl>.

gące pomóc w rozwiązywaniu problemów (scjentologia) lub konferencje. Kościół Zielonoświątkowy np. proponuje wykłady dla kobiet, rodziców i małżeństw, reportaże z podróży misyjnych po świecie, świadectwa przeżyć z Bogiem oraz koncerty pieśni chrześcijańskich. Na wielu stronach zamieszczone są szczytne hasła, idee, takie jak tworzenie pokoju na świecie, znoszenie barier etnicznych i rasowych, czystości seksualnej młodzieży (Federacja Rodzin), jedności Boga, jedności religii i jedności ludzkości (Wiara Baha'i), szczęśliwego życia i uzdrowienia (Sai Baba).

Każdy autor strony gotowy jest udzielić odpowiedzi na pytania, jeżeli takie mamy. Wystarczy je tylko wpisać i wysłać pocztą mailową. W późniejszym czasie nadejdzie odpowiedź, zaproszenie do wspólnego rozwiązywania problemów, wspólnej modlitwy, a może też zaproszenie na spotkanie?

Żeglując po Internecie, natrafiamy na wiele stron propagujących nowy ruch religijny, nowy sposób życia, wspólną modlitwę i jedyną prawdziwą drogę, którą możemy odnaleźć właśnie w tych ruchach.

Jednakże rację miał nie tylko wybitny rumuński religioznawca Mircea Eliade, stwierdzając, że sztuczne raje sprzedawane są na rogu ulicy, ale również poeta Zbigniew Herbert, pisząc, iż jesteśmy społeczeństwem zaawansowanym. Niewątpliwie tak, a w procesie tym wielką – ale zarazem bardzo zróżnicowaną rolę – odgrywa najdoskonalsze narzędzie komunikacyjne, jakim jest Internet⁵¹. Nowe ruchy religijne wykorzystują go jako doskonałe narzędzie propagandowe, służące do szerzenia ich prawd wiary i religii. Tanie, skuteczne, łatwo osiągalne i poza jakimkolwiek zasięgiem czyjejkolwiek cenzury. Ale czy tak wyobrażaliśmy sobie wolność wyboru wiary i wyznania?

LIERATURA:

Alexiewicz O. T. OP, *Wiara w pigułce, czyli sekty*, Poznań 2000.

Arinze F., *Sekty i nowe ruchy religijne jako problem duszpasterski*, „L'Osservatore Romano”, wyd. polskie 1991, nr 7 (134).

Barker E., *Nowe ruchy religijne*, Kraków 1997.

Doktor T., *Nowe ruchy religijne i parareligijne w Polsce. Mały słownik*, Warszawa 1999.

Europejska Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności, sporządzona 04.11.1950 r. w Rzymie, zmieniona Protokołami nr 3, 5, 8 oraz uzupełniona Protokołem nr 2, art. 9 par. 1.

Ferdek B., *Sekty i nowe ruchy religijne jako problem teologiczny*, Wrocław 2000.

Fillaire B., *Sekty*, Katowice 1999.

⁵¹ Zob. *Oblicza Internetu*, (red.) M. Sokołowski, Elbląg 2004 oraz R. Tadeusiewicz, *Ciemna strona Internetu*, Zamość 1999.

- Gasper H., *Sekty i nowe ruchy religijne w Niemczech*, „Communio” 1991, nr 3.
- Katrynicz A., *Sekty – w poszukiwaniu prawdy*, „Nowe Państwo” 2000, nr 10.
- Keler K., SVD, *Nowe religie i sekty wyzwaniem dla Kościoła? Materiały z sesji misyjno-pastoralnej*. Referat Misyjny Seminarium Duchownego Księży Werbistów, Pięńżno 26–28 listopada 1993.
- Kosińska E., Gajewski M., *Sekty – religijny supermarket*, Kraków 2000.
- Kubiak J., *Do diabła z sektami*, „Tygodnik Powszechny” 2001, nr 30.
- Leksykon religioznawczy*, (red.) W. Tyloch, Warszawa 1988.
- Lewko I., *Motywy przystępowania młodzieży do sekt w świetle transformacji ustrojowej w latach 1984–2000* [w:] *Sekty a młodzież w okresie przemian ustrojowych w Polsce*, (red.) W. Nowak, Olsztyn 2001.
- Libiszowska-Żółtkowska M., *Nowe ruchy religijne w zwierciadle socjologii*, Lublin 2001.
- Libiszowska-Żółtkowska M., *Sekta, sekta destrukcyjna* [w:] *Leksykon religioznawczy*, (red.) M. Nowaczyk, Z. Stachowski, „Przegląd Religioznawczy” 1998, nr 3–4.
- Łydka W., *Sekty* [w:] *Słownik teologiczny*, (red.) A. Zuberbier, t. II, Katowice 1989.
- Marchwicki P. SDB, *Nowe ruchy religijne*, „Seminare” 2000, nr 16.
- Nowaczyk M., *Nowe religie*, „Ehumer – Przegląd Religioznawczy” 1986, nr 3–4.
- Nowak W., *Sekty w Polsce a młodzież*, Olsztyn 1995.
- Oblicza Internetu*, (red.) M. Sokołowski, Elbląg 2004.
- Paleczny T., *Sekty. W poszukiwaniu utraconego raju*, Kraków 1998.
- Pasek Z., *Charakterystyka Kościołów i związków religijnych zarejestrowanych w Polsce w latach 1988–1995*, „Nomos. Kwartalnik Religioznawczy” 1997, nr 11.
- Pietrzak M., *Prawo wyznaniowe*, Warszawa 1995.
- Radlińska W. J., *Wykorzystywanie Internetu do propagowania nowych ruchów religijnych*, praca niepublikowana, Olsztyn 2004.
- Raport o stanie bezpieczeństwa państwa*, Biuro Bezpieczeństwa Narodowego, Warszawa 1995. D. Bernhardt-Kowalska, *Zagubione dzieci innych Bogów*, „Niedziela”. Dodatek cotygodniowy „Życia Warszawy” z 30.11–1.12.1996.
- Ritchie J., *Tajemniczy świat sekt i kultów*, Warszawa 1994.
- Rode M., *Mała encyklopedia teologiczna*, t. 1, Warszawa 1988.
- Rowiński G., Purzycka M., *Inne niebo. Czy w sieci szalonego proroka*, Warszawa 1998.
- Smith H., *Religie świata – śladami mądrości pokoleń*, Warszawa 1995.
- Szostak M., *Sekty destrukcyjne. Studium metodologiczno-kryminalistyczne*, Kraków 2001.
- Tadeusiewicz R., *Ciemna strona Internetu*, Zamość 1999.
- Wilson B., *Czas, pokolenie i sekty* [w:] *Zjawisko wspólnoty*, (red.) T. Mikołajewska, Warszawa, 1989.
- Witaszek G., *Chrześcijaństwo w obliczu fenomenu sekt*, „Homo Dei” 1988, nr 3.

Wysoczański W., *Prawo wewnętrzne kościołów i wyznań nierzymskokatolickich w PRL*, Warszawa 1971.

Zborowski Z., *Sidla toksycznego proroka*, „Sztandar” nr 129 z 5–7.07.1996 r.

adresy stron internetowych:

<http://www.atena.hg.pl>.

http://www.watchtower.org/languages/polish/library/jt/article_03.html.

<http://www.iskcon.pl/zalozyci.htm>.

<http://vrinda.w.interia.pl/intro.html>.

<http://www.republika.pl//sathyasai/narodziny.html>.

http://republika.pl/uprzedzenia/opinie/sekty_jak_insekty.htm.

http://www.republika.pl/sathya_saibaba/satrungasai.html.

<http://www.punkt.bialystok.opoka.org.pl>.

<http://www.universelles-leben.org/polski/dex.html>.

http://www.republika.pl/scjentologia/spis_tresci.html.

http://www.federacjarodzin.org.pl/cele_i_zalozenia.php.

<http://www.bahai.org.pl/intro/index.html>.

<http://www.kz.pl>.

<http://www.punkt.bialystok.opoka.org.pl>.

Karolina Mazurek

POSTAWY I DZIAŁANIA OBYWATELSKIE MŁODZIEŻY W POLSCE – W ASPEKTCIE ZMIANY SYSTEMOWEJ

1. Istota postaw obywatelskich

Pojęcie postawy jest istotnym czynnikiem pośredniczącym między informacją społeczną, spostrzeganą w określonym środowisku, a sposobem reakcji na nią, odgrywając tym samym ważną rolę na różnych poziomach analizy badań psychospołecznych i społecznych. Kształtując świat społeczny jednostek, grup społecznych i całych społeczeństw, postawy mają więc fundamentalne znaczenie dla życia każdego człowieka¹. Ich problematyka znajduje swoje miejsce zarówno w rozważaniach teoretycznych, jak i w badaniach empirycznych z zakresu psychologii społecznej, socjologii, pedagogiki. W myśleniu teoretycznym nauk o społecznym zachowaniu się ludzi pełni ona zarówno funkcję zmiennej niezależnej, wyjaśniającej ludzkie zachowania, jak i zmiennej pośredniczącej, modyfikującej związki między zdarzeniami i sytuacjami zewnętrznymi a zachowaniami przez nie wywoływanymi. W teoriach określających źródła postaw ludzi oraz czynniki natury społecznej i psychicznej, od których zależy ich kształt, postawy pojawiają się w charakterze zmiennych zależnych. Empiryczny sens pojęcia postawy pozwala nie tylko na wyjaśnianie zachowań, lecz także na względnie jednoznaczne określenie, kiedy zachodzą zjawiska czy procesy przez nie oznaczone². Z psychologicznego punktu widzenia pojęcie postawy okazuje się bardzo przydatne przy próbach wytłumaczenia wyboru motywu. Co więcej, jego formuła pozwala łatwo nim operować³.

¹ G. Böhner, M. Wanke, *Postawy i zmiana postaw*, Gdańsk 2004, s. 27.

² S. Nowak, *Wstęp* [w:] *Teorie postaw*, (red.) S. Nowak, Warszawa 1973, s. 7–8.

³ K. Obuchowski, *Psychologia dążeń ludzkich*, Warszawa 1965, s. 69.

W dobie renesansu idei społeczeństwa obywatelskiego posłużenie się kategorią „postawy” dla ujęcia problematyki „obywatelskości” jako zjawiska społecznego, którego uwarunkowania sięgają systemu wartości jednostki i motywują niektóre z jej zachowań (zaniechań) wydaje się więc ze wszelkich miar uzasadnione.

Według K. Przyszczyrkowskiego obywatelskość postrzegana jest jako postawa polegająca na uczestnictwie jednostek w zbiorowej samoświadomości społeczeństwa. Jedną z istotniejszych cech obywatelskości jest to, że jest ona postawą aktywną z wyboru, a nie z przymuszenia, gdyż polega na świadomym przyzwoleniu jednostki na uczestnictwo w osobowości zbiorowej oraz zobowiązaniu do działania na rzecz tego osobowego dobra wspólnego.

Ujmując treść postawy obywatelskiej strukturalnie, należy przyjąć, że jej **aspekt poznawczy** wyraża się zbiorową świadomością, że „inni uczestniczą wraz ze mną w tym samym”, **aspekt normatywny** to poczucie wspólnotowości i solidarności jako potrzeby i konieczności, **aspekt behawioralny** związany jest ze świadomością przynależności do takich instytucjonalnych przejawów działalności różnych wspólnot czy warstw, jak różnorodne organizacje czy stowarzyszenia⁴.

2. Postawa a działanie

Konsekwencją przyjęcia strukturalnej⁵ definicji postawy jest uznanie, że postawę stanowią procesy poprzedzające działanie oraz samo działanie, wpływające z wewnętrznej strony postawy.

Zewnętrzny przejawem postawy obywatelskiej, czy też jej działaniowym aspektem jest aktywność stanowiąca manifestację nie tylko własnych zdolności, lecz także potrzeb i przekonań. Podobnie jak inne działania społeczne jest ona często ujmowana jako udział w zinstytucjonalizowanych strukturach życia społecznego. Pełniąc wyznaczoną rolę, ludzie stają się narzędziami owych struktur, zaś ich osobista działalność ulega odpersonalizowaniu, jednak zasięg władzy i znaczenie w strukturze zostają wzmocnione. Przeciwnością takiej podporządkowanej formie aktywności społecznej jest bezpośrednia akcja człowieka wobec człowieka zrodzona z wewnętrznej potrzeby i pragnienia. Takie ujęcie działalności społecznej nie neguje potrzeby funkcjonowania instytucji i organizacji, jednak narzucone przez nie zewnętrzne ramy stanowią w nim tylko obiekt

⁴ K. Przyszczyrkowski, *Postawy obywatelskie Polaków* [w:] *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*, (red.) Z. Melosik, K. Przyszczyrkowski, Toruń–Poznań 1998, s. 125.

⁵ Por. S. Nowak, *Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych* [w:] *Teorie postaw*, (red.) S. Nowak, Warszawa 1973; S. Mika, *Postawy i ich badanie* [w:] *Materiały do nauczania psychologii*, (red.) L. Wołoszynowa, Warszawa 1966, s. 357–426; T. Mądrzycki, *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, Warszawa 1970.

tywny kształt tego, co jeden człowiek czyni dla drugiego (czy dla społeczności), nie są zaś istotą samego działania⁶. Można przyjąć, iż ów drugi rodzaj działania jest – posługując się terminem E. Fromma⁷ – społeczną aktywnością twórczą. Owa podmiotowa, refleksyjna, rzeczywiście zorientowana na społeczne cele aktywność stanowi istotę behawioralnego aspektu postawy obywatelskiej w najgłębszym jej rozumieniu.

W odniesieniu do związku postawy z działaniem, poza analizą behawioralnego (działaniowego) jej aspektu, należy zwrócić uwagę na wpływ czynników sytuacyjnych na relacje między tymi zmiennymi. Czynniki zewnętrzne modyfikują związek postawy z zachowaniem. Zależności istniejące „na zewnątrz” relacji między człowiekiem a danym obiektem oraz związki łączące człowieka i dany obiekt mogą być przyczyną rozbieżności zachowań. Stąd też postawy stanowią pewne dyspozycje do działania powstające pod wpływem społecznych potrzeb jednostki i społecznych sytuacji⁸.

Terminem opisującym zgodność treści postawy z zachowaniem wobec jej przedmiotu jest zwartość. Wpływające na nią czynniki można podzielić na osobowościowe i sytuacyjne. Do pierwszej grupy zalicza się istnienie innych postaw, sprzecznych z daną postawą, której związek z zachowaniem nas interesuje, sprzecznych z daną postawą motywów, umiejętności werbalnych i społecznych. Czynniki sytuacyjne to: obecność innych, ważnych osób, przepisy dotyczące ról, istnienie alternatywnych zachowań, zmiany w poziomie ogólności przedmiotu postawy, przewidywanie konsekwencji wydarzeń, występowanie nieprzewidzianych wydarzeń zewnętrznych uniemożliwiających ujawnienie istniejącej postawy. Zasadniczo więc zespół zachowań wobec określonego przedmiotu zdeterminowany jest wieloma różnymi czynnikami⁹.

Osobnym zagadnieniem jest trwałość zachowań składających się na aktywność społeczną. Może mieć ona podłoże biologiczne (temporalne). Cechy temporalne przejawiają się w działalności ludzkiej o każdej treści i kierunku, w związku z czym aktywność społeczna może być wyrazem cech indywidualnych lub ogólnej aktywności życiowej uwarunkowanej temporalnie. Drugą grupą warunków trwałości zachowań jednostki są czynniki świadomościowe. Wynikają one ze zinternalizowanych, zgeneralizowanych w systemie wartości doświadczeń społecznych regulujących zachowania człowieka. W tym ujęciu można mówić o świadomej aktywności społecznej ukierunkowanej na określone wartości społeczne.

Typ uwarunkowania aktywności społecznej, w tym także postaw obywatelskich, można traktować jako przejaw ogólnej prawidłowości rozwojowej. O ile we wcześniejszych okresach rozwojowych jej podłożem jest temperament, o tyle w miarę dojrzewania społecznego działalność staje się coraz bardziej świadoma i ukierunkowana na

⁶ L. Witkowski, *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego*, Kraków 2001, s. 208–209.

⁷ E. Fromm, *Mieć czy być?*, Poznań 1995, s. 149–152.

⁸ Cz. Kozak, *Postawy społeczno-moralne młodzieży licealnej*, Legnica 1986, s. 13.

⁹ S. Mika, *Psychologia społeczna*, Warszawa 1981, s. 121–126.

określone wartości społeczne. Zasadniczo jednak należy przyjąć, iż aktywność społeczną szczególnie silnie warunkuje współwystępowanie obu typów czynników¹⁰. Wiek, a dokładniej etap cyklu życiowego i rodzinnego, stanowi istotną determinantę społecznego uczestnictwa i współdziałania. Jest to związane tak z wypełnianiem określonych dla etapu życia ról społecznych, jak przyjmowaniem wzorców społecznego uczestnictwa i współdziałania. W tym świetle ogólnie ujmowany okres młodości jest czasem rozszerzonego zakresu społecznego uczestnictwa w kręgach pozaszkolnych oraz kształtowania się specyficznych wzorów współdziałania z rówieśnikami¹¹. Można go więc traktować jako okres, w którym także podejmowanie działań obywatelskich ma szczególne szanse na rozwój.

3. Zorganizowane formy obywatelskiego działania

Dla porównania postaw obywatelskich młodzieży w warunkach zdeterminowanych przez dwa różne ustroje państwa istotne jest podkreślenie różnic w definiowaniu postawy obywatelskiej, a tym samym obywatelskiej aktywności. Jak już wskazano współcześnie postawę obywatelską, a szczególnie jej behawioralny aspekt wyrażony aktywnością społeczną wiąże się najczęściej z działalnością w ramach organizacji pozarządowych¹², choć nie zawsze. Przed rokiem 1989 aktywność obywatelska definiowana była jako działanie wyrażające aprobatę istniejącego wówczas systemu władzy oraz utożsamianie się z postaciami reprezentującymi państwo. Oznaczała ona internalizację przez jednostki norm propagowanych przez władze oraz identyfikowanie się z przywódcami państwa¹³.

Niezależnie od systemu behawioralny aspekt postawy obywatelskiej mieści w sobie dwa rodzaje obywatelskiej aktywności: zinstytucjonalizowanej, ujętej w mniej lub bardziej sformalizowane ramy organizacji oraz niesformalizowanej, spontanicznej, która często jest skierowana „przeciw” i ma charakter protestu. Zasadniczo drugi z wymienionych typów działań cieszył się i cieszy znacznie większą popularnością¹⁴. W odnie-

¹⁰ D. Perczyńska, E. Żuchowska-Czwartosz, *Charakterystyka dzieci aktywnych społecznie ze względu na cechy temporalne oraz uznawane wartości społeczne* [w:] *Aktywność i aktywizacja społeczna*, (red.) A. Gurycka, Warszawa 1976, s. 12–13.

¹¹ B. Misztal, *Zagadnienia społecznego uczestnictwa i współdziałania*, Wrocław 1977, s. 231.

¹² Należy zaznaczyć, że nie zawsze postawa obywatelska i obywatelskie działanie musi przejawiać się w działaniu zorganizowanym, czego przykładem może być np. aktywność wyborcza.

¹³ A. Uhlig, *Aktywność i bierność obywatelska (typologia postaw w świetle wyników badania postwyborczego)* [w:] *Demokracja i wybory. Raport z badań „Opinie Polaków – jesień ‘85”*, (red.) S. Gebethner, Warszawa 1988, s. 333.

¹⁴ K. Podemski, *Uczestnictwo w życiu publicznym* [w:] *Jednostka wobec władzy*, (red.) M. Ziółkowski, B. Pawłowska, R. Drozdowski, Poznań 1994, s. 112–113.

sieniu do działania w obrębie organizacji (młodzieżowych) należy mieć na względzie różne warunki ich funkcjonowania w dwóch różnych ustrojach politycznych państwa. „Stare”, „stare zmodyfikowane” lub „nowe” organizacje młodzieżowe nie tylko działały w odmiennych typach społeczeństw, lecz także pełniły w nich różne role. Przed rokiem 1989 te z nich, które działały legalnie, stanowiły element socjalistycznego systemu politycznego¹⁵. Jednak młodzież zasadniczo podzielała przekonanie, że realizowany przez nie program nie był na tyle ważny, by osobiście angażować się w jego realizację. Jeśli już interesowała się nimi, to nie ze względu na ich program czy statut, lecz raczej „dla przyjemności”. Uczestnictwo młodzieży w organizacjach często ograniczało się do form jednostronnych, mało ambitnych. Wielu wstępowało do organizacji jedynie formalnie, nie czując się z nią emocjonalnie związanymi, o czym świadczyły między innymi opinie, iż rówieśnicy wstępują do organizacji dla ułatwienia załatwienia spraw osobistych, a tylko nieliczni – by wpływać na wydarzenia społeczno-polityczne w kraju¹⁶.

W aspekcie współcześnie pojmowanej postawy obywatelskiej trudno dziś jednak uczestnictwo w tego typu organizacjach traktować jako jej działaniowy przejaw, choć nie można wykluczyć, iż w jednostkowych przypadkach młodzi ludzie wstępowali w ich szeregi z chęcią działania na rzecz określonych społeczności, których czuli się członkami. Zasadniczo jednak brak autorytetu i zaufania młodzieży do tych organizacji skłonił pewną jej część, zwłaszcza studencką, do szukania pozaoficjalnych form działalności. Dlatego w odniesieniu do sformalizowanej działalności społecznej jako behawioralnego aspektu postawy obywatelskiej młodzieży w PRL należy wziąć pod uwagę także tę, która udzielała się w organizacjach opozycyjnych.

Dla aktywnej opozycyjnie młodzieży szczególnie pod względem podejmowania działań obywatelskich okazał się stan wojenny, który stanowił dla całego społeczeństwa polskiego duże doświadczenie, mające specjalne znaczenie dla wkraczającego dopiero w życie młodego pokolenia. Udział w demonstracjach ulicznych dla dużej części młodzieży, szczególnie w wielkich miastach, stanowił najważniejsze doświadczenie okresu dojrzewania. Był to jednak tylko jeden z wielu przejawów oporu młodzieży przeciwko reżimowi, do których należy zaliczyć także strajki szkolne, malowanie napisów i symboli antykomunistycznych, udział w kolportażu druków podziemnych oraz akcje ulotkowe¹⁷. Także korzenie rozmaitych form działalności studenckich grup samorządowych funkcjonujących w latach osiemdziesiątych na polskich uniwersytetach, które

¹⁵ B. Rogowska, *Rola i miejsce organizacji młodzieżowych w systemie politycznym. Analiza teoretyczna* [w:] *Młode pokolenie Polski*, (red.) B. Rogowska, Wrocław 2000, s. 15–16.

¹⁶ D. Kocięcka, *Młodzież, patriotyzm, obronność. Studium badawcze stosunku młodzieży do problematyki obronności kraju jako przejaw i perspektywa patriotyzmu*, Warszawa 1989, s. 14.

¹⁷ P. Piotrowski, *Udział młodzieży w demonstracjach ulicznych we Wrocławiu w okresie stanu wojennego* [w:] *Młodzież w oporze społecznym 1944–1989*, (red.) M. Kała, Ł. Kamiński, Wrocław 2002.

były przejawami aktywności społeczności studenckiej, tkwiły w oporze przeciw systemowi¹⁸.

Zmiany, które przyniósł 1989 rok, zapoczątkowały w Polsce proces budowania społeczeństwa obywatelskiego, tworzącego możliwość rozwoju różnych organizacji i pojawiania się rozmaitych ruchów młodzieżowych, co dało podstawy nowych zasad funkcjonowania organizacji społecznych w systemie politycznym. Warunki do nieskrępowanej aktywności i działalności stowarzyszeń i ugrupowań o charakterze sformalizowanym i niesformalizowanym spowodowały pewną aktywizację różnych grup młodzieżowych. W tradycyjnych organizacjach pojawiły się dążenia emancypacyjne, żądania i pragnienia wywalczenia większej samodzielności, decyzje o zmianie dotychczasowych programów, celów i sposobów oraz środków działania, skutkiem czego w kilku wypadkach z „dawnej” organizacji pozostała tylko nazwa¹⁹.

Należy mieć jednak świadomość, że pomimo wzrostu liczby młodzieżowych organizacji odsetek młodzieży do nich należących od lat pozostaje na niskim poziomie. Działania o charakterze opozycyjnym stanowiły w czasach PRL swoistą „wyspę aktywności” na tle bierności społecznej młodzieży. Także przełom związany ze zmianą ustroju w 1989 roku nie przyniósł tak istotnego ożywienia społecznego i obywatelskiego młodzieży, jakiego można by się spodziewać.

Przeprowadzone w połowie lat osiemdziesiątych przez D. Kocięcką badania wskazywały na utrzymującą się wówczas ogólną niechęć młodzieży do podejmowania działań społecznych. Według nich tylko 8% badanych odczuwało zdecydowaną potrzebę angażowania się w działania społeczne, 40,6% raczej odczuwało potrzebę, 37,8% raczej nie odczuwało takiej potrzeby, zaś 8,5% nie odczuwało jej zdecydowanie. Według autorki istotnym czynnikiem kształtującym ten stan było przekonanie młodzieży o braku realnego wpływu organizacji młodzieżowych na rzeczywistość społeczną²⁰.

Z drugiej strony badania z roku 1988 dotyczące angażowania się w sprawy społeczne wskazywały, że młodzież znajdowała uzasadnienie dla społecznej aktywności – 57,0% młodych warszawiaków wyraziło wówczas przekonanie o słuszności angażowania się w ulepszanie życia społecznego, zaś według 22,1% powinniśmy wykonywać to, co do nas należy bezpośrednio, gdyż i tak nie mamy wpływu na sprawy społeczne.

Wraz z wielkim otwarciem możliwości rozwojowych po roku 1989 oraz liberalizacją życia społecznego i gospodarczego zmianie uległ stopień zainteresowania normą zaangażowania społecznego. Różnice wyników badań w stosunku do roku 1988 wydają się paradoksalne: w roku 1991 49,1% badanej młodzieży uznało, że należy angażować się w bardziej ogólne sprawy społeczne i włączać się w ulepszanie życia społecznego wszędzie tam, gdzie jest to konieczne. Zaskakujące wydaje się odwrócenie tego trendu

¹⁸ J. Popińska, *Na pograniczu jawności i podziemia. Niezależna grupa samorządowa „Dwunastka” na Uniwersytecie Wrocławskim [w:] Młodzież w oporze...*, op.cit., s. 138.

¹⁹ B. Rogowska, op.cit., s. 21–23.

²⁰ D. Kocięcka, op.cit., s. 13.

w roku 1994, kiedy to liczba respondentów aprobujących sens włączania się w sprawy ogólne wyniosła ponad 70%. Dane te sugerują wzrost poczucia podmiotowości jednostki w latach 1988–1994, jednak nie potwierdzają tego badania dotyczące gotowości do osobistego angażowania się, które świadczą raczej o pewnej wstrzeźliwości i wyczekiwaniu. Na pytanie o odczuwanie potrzeby zaangażowania społecznego twierdzącą odpowiedź w roku 1988 udzieliło 45,4%, w roku 1991 – 42,7%, zaś w roku 1994 – 45,6%.

Autorzy przytoczonych powyżej badań zwracają uwagę, iż ich wyniki należy interpretować różnie, w zależności od okresu realizacji badania. Prawdopodobne jest, że na deklarowanie przez młodzież swej akceptacji dla powinności angażowania się w sprawy społeczne wpływ mają odmienne motywacje, zależne od różnych kryteriów oceny bieżącej sytuacji politycznej i gospodarczej kraju²¹.

4. Działalność obywatelska poza organizacjami

Interesujący nas problem nie ogranicza się tylko do form zinstytucjonalizowanych i grup formalnych. Wyniki badań z lat 1999/2000 wskazują na malejącą liczbę członków i słabe zainteresowanie ze strony młodych organizacjami młodzieżowymi. W porównaniu ze swymi rówieśnikami z krajów byłego bloku socjalistycznego polskie nastolatki są społecznie upośledzone: rzadziej uczestniczą w pracach samorządu szkolnego, organizacjach politycznych, związkowych, czy też działających na rzecz praw człowieka lub społeczności lokalnej. Ów przejaw deficytu obywatelstwa należy traktować jako wynik stanu, w którym dorośli nie zaszczepiają młodym potrzeby pracy społecznej. Jeśli zaś młodzież w ogóle podejmuje jakąś akcję kolektywną, to ma ona zazwyczaj charakter działania bezpośredniego. Należą do nich niekonwencjonalne formy aktywności politycznej, spontaniczne, krótkotrwałe i niemieszczące się w ramach organizacyjnych²².

Potwierdzają to badania M. Prokosz, według której aż 95% badanej przez nią młodzieży podejmuje taką aktywność w formie:

- zbiórki pieniędzy – 22,6 %,
- opieki nad dziećmi – 18,3 %,
- opieki nad chorymi – 15,0 %,
- udziału w akcjach społecznych – 12,2 %,
- opieki nad samotnymi – 7,8%,
- opieki nad uzależnionymi – 6,0%,

²¹ H. Banaszak, L. Rowicki, *Pamięć – Wiedza – Wyobraźnia*, Warszawa 20002, s. 84–85.

²² K. Koseła, *Młodzież wobec spraw publicznych*, [w:] *Rok 2005. Młodzi Polacy jako obywatele (analiza potencjału i możliwości społeczno-politycznych)*, (red.) K. Koseła, K. Pawlina, T. Żukowski, Gdańsk–Warszawa 2002, s. 22–25.

- pomocy bezdomnym – 4,3%,
- aktywności politycznej – 4,0%,
- pomocy ofiarom wojny – 2,8%,
- pomocy ofiarom żywiołu – 2,4%²³.

Według B. Misztala na zjawiska społecznego uczestnictwa i współdziałania, których pochodną jest społeczna aktywność, wpływają zmienne zachodzące w skali lokalnej oraz czynniki makrospołeczne, nawet jeśli owo współdziałanie i uczestnictwo nie przekracza ram lokalnej społeczności²⁴. Z badań przeprowadzonych przez M. Prokosz wynika, że częstym obszarem społecznego działania dla młodzieży jest szkoła, traktowana jako bliska społeczność lokalna. Co jednak charakterystyczne, aktywność ta nie jest związana z preferowanym systemem wartości, czego powodem może być albo traktowanie jej jako powinności, a nie uwarunkowanej wartościami potrzeby, albo chęć uzyskania nagrody lub uniknięcia kary w wewnątrzszkolnym systemie.

Te same badania pokazują, że wysoki poziom internalizacji wartości społecznych nie ma też dużego znaczenia dla działań młodzieży na rzecz pozaszkolnej, najbliższej społeczności lokalnej. Powodem, dla którego wysoki odsetek (ponad 62%) badanych nisko ceni wartości społeczne, będąc jednocześnie aktywnym w środowisku, może być obniżenie rangi wartości „aktywności społecznej” przez łączenie tego pojęcia ze zdevaluowanym „czynem społecznym” lub też uwarunkowanie swej działalności czynnikami zewnętrznymi (opinie rodziców lub sąsiadów). Specyficzna jest też jakość deklarowanej przez młodzież aktywności na tym obszarze: sprowadza się ona przede wszystkim do sporadycznej, jednorazowej, akcyjnej pomocy. Nie ulega jednak wątpliwości, że w zakresie działań społecznych młodzież najpełniej realizuje się w obszarach fizycznie i emocjonalnie najbliższych.

Okazuje się, że także przekonanie o działalności na rzecz kraju nie ma związku z rangą wartości społecznej w prywatnym systemie. Aktywność na tym obszarze wysokiego odsetka młodzieży uwarunkowana jest w dużym stopniu przez organizatorów akcji społecznych, na przykład Wielką Orkiestrę Świątecznej Pomocy. Tak więc także podejmowanie ponadlokalnych inicjatyw ma charakter okazjonalny (zaledwie 4,7% respondentów należy do organizacji o zasięgu krajowym).

Autorka badań konkluduje, iż „młodzież przy wyborze obszaru oddziaływań kieruje się bardziej spontaniczną reakcją na hasła nawołujące do pomocy niż rzeczywistym przekonaniem o słuszności reakcji opartej na własnym systemie wartości. Nie widać tu bowiem określania siebie jako Polaka, którego obowiązkiem jest pomoc innym obywatelom. Być może jednak w taki sposób przejawia się w obecnych czasach patriotyzm deklarowany przez ponad 15% respondentów”²⁵.

²³ M. Prokosz, *Aktywność społeczna młodzieży szkół średnich w środowisku wielkomiejskim*, Wrocław 2000, s. 142.

²⁴ B. Misztal, op.cit., s. 177.

²⁵ M. Prokosz, op.cit., s. 128–131.

Istotnym elementem działań obywatelskich jest uczestnictwo w wyborach parlamentarnych czy samorządowych. Okazuje się, że i na tej płaszczyźnie młodzi Polacy końca lat dziewięćdziesiątych są mniej aktywni od pokoleń - gorzej przecież wykształconych i mniej edukowanych do demokracji – swych rodziców i dziadków, a bliscy swymi zachowaniami wyborczymi dzisiejszym trzydziestolatkom. W rezultacie młodzież w znacznie mniejszym stopniu wpływa na wyniki wyborów niż to wynika z jej procentowego udziału w całym elektoracie²⁶.

5. Drogi obywatelskiej aktywizacji

Jedną z możliwości rozwoju behawioralnego aspektu postawy obywatelskiej jest włączanie młodzieży w proces podejmowania decyzji politycznych. Tego typu partycypacje traktować należy jako formę wychowania obywatelskiego i społecznego. Jakkolwiek postulat rozszerzenia partycypacji obywateli, w tym młodzieży, w życiu publicznym jest szeroko podzielany, to jednak nierozstrzygnięte pozostaje pytanie o jej przedmiot i formy.

Udział młodzieży w życiu publicznym wszystkich szczebli jest drogą jej społecznego i obywatelskiego wychowania, wymagającą jednakże wsparcia w następujących zakresach:

- „1. nabywania takich umiejętności, jak poczucie odpowiedzialności, sprawiedliwości społecznej, tolerancji i solidarności. (...);
2. wciągania młodzieży w demokratyczne struktury, które kształtują ich codzienne sprawy;
3. opartym na dialogu procesie rokowań mającym na celu emancypację i partycypację²⁷.

Niewątpliwie za istotną płaszczyznę uzewnętrzniania i rozwijania postawy obywatelskiej młodych osób należy uznać samorządy szkolne istniejące w niemal wszystkich szkołach już przed wojną. W życiu klasy (szkoły) opartej na zasadach demokracji, której przejawem jest działanie samorządu uczniowskiego, pozwala on rozwijać i utrwalać oraz integrować umiejętności niezbędne do czynnego udziału w życiu społecznym²⁸. Samorządy formalnie istniały w szkołach przez cały okres PRL, odgrywając często dwuznaczną rolę. Stanowiące w okresie stalinowskim swoiste przybudówki ZMP, po 1956 samorządy zaczęły realizować takie funkcje, jak: organizacja kółek zainteresowań, pomoc dla słabszych uczniów, współpraca z nauczycielami. Jednak zarówno wybory do nich, jak i sama działalność podlegały wówczas kontroli nauczy-

²⁶ T. Żukowski, *Polski wyż [w:] Rok 2005...*, op.cit., s. 47.

²⁷ P. Sałustowicz, *Udział młodzieży w samorządności lokalnej – na przykładzie Niemiec [w:] Przeciw bezradności społecznej*, (red.) P. Sałustowicz, Warszawa 2003, s. 65–66.

²⁸ Z. Napiórkowska, *Samorządna organizacja życia klasy*, Kraków 2002, s. 97.

cieli. Do reformy samorządu w niektórych szkołach doszło w latach 1980–1989, gdy czasami stawał się on narzędziem ruchu odnowy oraz próby zmiany szkoły według młodzieńczych pragnień i marzeń²⁹. Jak już wspomniano, szereg działań, głównie o charakterze opozycyjnym, podejmowały także samorządy studenckie. Współcześnie, gdy samorządność może być realnym filarem organizacji życia klasy, wpisując się w systemową działalność edukacyjną nastawioną na uczenie obywatelskości, wśród młodzieży zainteresowanie działaniem w ramach szkolnych samorządów jest raczej niskie. Samorządy okazują się jeszcze jednym niedostrzeganym przez młodych narzędziem wpływania na otaczającą ją rzeczywistość.

Jednym z pomysłów na rozwijanie postawy obywatelskiej wśród młodego pokolenia w aspekcie działaniowym w 1990 roku była idea powoływania w gminach młodzieżowych rad gmin, z których pierwsza powstała w Częstochowie. W roku 2003 takich młodzieżowych rad gmin i powiatów funkcjonowało już około 200. Ich działanie w 2001 roku wzmocniła nowelizacja ustawy o samorządzie gminnym, która określiła drogę powoływania, charakter i zasady wyboru, zaś zasady jej funkcjonowania pozostawiła w gestii gminy. Ogólnie rzecz ujmując, młodzieżową radę gminy tworzy młodzież szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych wybrana przez swych rówieśników w drodze demokratycznych wyborów. Jest to bezpartyjne ciało o charakterze doradczym, którego celem jest upowszechnianie wśród młodzieży idei samorządności oraz zwiększanie jej aktywności w danym środowisku. Powinna ona także prowadzić wśród młodzieży kampanię informacyjną na temat swojej roli oraz samorządu terytorialnego, a także umożliwiać młodzieży spoza rady włączanie się do realizacji podjętych inicjatyw. Istotnym utrudnieniem upowszechnienia i rozwoju działalności młodzieżowych rad gmin jest brak wiedzy na temat sprawdzonych mechanizmów ich działania. Stąd też, między innymi, w celu rozpowszechniania tej wiedzy powołana została Ogólnopolska Federacja Młodzieżowych Samorządów Lokalnych³⁰.

Szczególnie miejsce w systemie młodzieżowych organizacji, w ramach których działanie jest behawioralnym aspektem postawy obywatelskiej, zajmuje współczesne harcerstwo. Jego specyfika w świetle analizowanego zagadnienia wynika z faktu, iż jednym z podstawowych celów ZHP jest dziś aktywizacja młodzieży, rozbudzanie i rozwijanie postawy obywatelskiej. Na harcerskie wychowanie patriotyczne, obywatelskie i europejskie składają się między innymi: kształtowanie „patriotyzmu w codziennym życiu”, wzmacnianie poczucia odpowiedzialności za swój kraj, kształtowanie świadomości narodowej, np. dumy z polskiej kultury, budowanie przywiązania do symboli narodowych, kształtowanie otwartości na świat i drugiego człowieka, przygotowanie do świadomego i pełnego uczestnictwa we wspólnocie europejskiej, kształtowanie orientacji

²⁹ K. Kosiński, *Nastolatki '81. Świadomość młodzieży w epoce „Solidarności”*, Warszawa 2002, s. 180.

³⁰ S. Tkaczyk, *Standardy funkcjonowania w Polsce młodzieżowych rad gmin, młodzieżowych rad powiatu [w:] Przeciw bezradności społecznej*, (red.) P. Sałustowicz, Warszawa 2003, s. 71–78.

w problemach współczesnego świata. Realizacja tych zadań ma rozwinąć wśród harcerzy świadome oraz aktywne życie i uczestnictwo w otaczającym świecie i wśród ludzi. Zasadniczo cały obszar szeroko rozumianej edukacji obywatelskiej jest realizowany przez harcerski system wychowawczy. W tym procesie wykorzystuje się takie elementy harcerskiej metody jak: system małych grup, uczenie przez działanie. Dla edukacji patriotycznej, obywatelskiej i europejskiej w strukturach harcerskich ważną rolę odgrywa nie tylko treść realizowanych zadań, ale także ich forma. Stąd też dla nauki działań w społeczności lokalnej, umiejętności niezbędnych w życiu każdego człowieka i obywatela wykorzystuje się sejmiki, debaty, kuźnice, zadania, zwiady³¹.

Podsumowując, należy zwrócić uwagę na fakt, że postawy obywatelskie młodzieży w Polsce najsłabiej przejawiają się w ich aspekcie behawioralnym. Młodzież, która, jak wskazują badania, w dużym zakresie identyfikuje się ze swą grupą narodową i obywatelską, uznaje wagę wartości obywatelskich i narodowych, posiada przyzwoity zasób wiedzy obywatelskiej, nie podejmuje obywatelskich działań. Okazuje się też, że choć zmiana systemowa wpłynęła na formy działania aktywnej części młodzieży, to jednak nie spowodowała znaczącego wzrostu jej odsetka.

LITERATURA:

- Aktywność i aktywizacja społeczna*, (red.) A. Gurycka, Warszawa 1976.
- Banaszak H., Rowicki L., *Pamięć – Wiedza – Wyobraźnia*, Warszawa 20002.
- Böhner G., Wanke M., *Postawy i zmiana postaw*, Gdańsk 2004.
- Demokracja i wybory. Raport z badań „Opinie Polaków – jesień '85”*, (red.) S. Gebethner, Warszawa 1988,
- Fromm E., *Mieć czy być?*, Poznań 1995.
- Jednostka wobec władzy*, (red.) M. Ziółkowski, B. Pawłowska, R. Drozdowski, Poznań 1994.
- Kocięcka D., *Młodzież, patriotyzm, obronność. Studium badawcze stosunku młodzieży do problematyki obronności kraju jako przejaw i perspektywa patriotyzmu*, Warszawa 1989.
- Kosiński K., *Nastolatki '81. Świadomość młodzieży w epoce „Solidarności”*, Warszawa 2002.
- Kozak Cz., *Postawy społeczno-moralne młodzieży licealnej*, Legnica 1986.
- Materiały do nauczania psychologii*, (red.) L. Wołoszynowa, Warszawa 1966.
- Mądrzycki T., *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, Warszawa 1970.

³¹ P. Smardz, *Nasz barwny świat: wychowanie patriotyczne, obywatelskie i europejskie po harcersku*, Warszawa 2002, s. 4–5.

- Mika S., *Psychologia społeczna*, Warszawa 1981.
- Misztal B., *Zagadnienia społecznego uczestnictwa i współdziałania*, Wrocław 1977.
- Młode pokolenie Polski*, (red.) B. Rogowska, Wrocław 2000.
- Młodzież w oporze społecznym 1944–1989*, (red.) M. Kała, Ł. Kamiński, Wrocław 2002.
- Napiórkowska Z., *Samorządna organizacja życia klasy*, Kraków 2002.
- Obuchowski K., *Psychologia dążeń ludzkich*, Warszawa 1965.
- Prokosz M., *Aktywność społeczna młodzieży szkół średnich w środowisku wielkomiejskim*, Wrocław 2000.
- Przeciw bezradności społecznej*, (red.) P. Sałustowicz, Warszawa 2003.
- Rok 2005. Młodzi Polacy jako obywatele (analiza potencjału i możliwości społeczno-politycznych)*, (red.) K. Koseła, K. Pawlina, T. Żukowski, Gdańsk–Warszawa 2002.
- Smardz P., *Nasz barwny świat: wychowanie patriotyczne, obywatelskie i europejskie po harcersku*, Warszawa 2002.
- Teorie postaw*, (red.) S. Nowak, Warszawa 1973.
- Witkowski L., *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego*, Kraków 2001.
- Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*, (red.) Z. Melosik, K. Przyszczypkowski, Toruń–Poznań 1998.

Katarzyna Wasilewska

POCZUCIE ALIENACJI MŁODZIEŻY JAKO PRZEJAW KRYZYSU SPOŁECZNEGO

Postęp techniczny i rozwój gospodarki naszego kraju pozwala społeczeństwu na coraz szybszy dostęp do kultury, nauki i dóbr materialnych. Gwałtowne przeobrażenia społeczne mają swe odzwierciedlenie w zmianie sposobu myślenia i życia wielu ludzi. Proces ten widoczny jest zarówno w dużych miastach, jak i na wsiach, gdzie przemianom ulegają dotychczas akceptowane normy społeczne, wzory zachowań oraz systemy wartości.

Według U. Becka, mamy dziś do czynienia ze „społeczeństwem ryzyka”. Zdaniem autora, kraje zachodniej Europy przechodzą obecnie fazę, która z jednej strony przejawia się wzrostem form globalnego ryzyka (nieograniczonego ani czasem, ani miejscem), obejmującego wszystkich ludzi, niezależnie od płci czy wieku. Z drugiej zaś strony obywatele państw zachodnich podejmują to ryzyko w coraz większym stopniu w imię własnych refleksji¹.

Dynamika i szybkość zachodzących zmian społecznych w naszym kraju prowadzą do narastania konfliktów i kryzysów społecznych. Konfliktowy model społeczeństwa zakłada, że każde społeczeństwo w każdym momencie podlega procesom zmiany, zmiana jest wszechobecna. Podobnie wszechobecny jest konflikt społeczny, a każdy z elementów społeczeństwa przyczynia się do jego dezintegracji i zmiany². Jednocześnie zarówno w krajach Zachodu, jak i w Polsce obserwujemy proces pojawiania się kryzysów. Kryzys społeczny jest więc zjawiskiem globalnym, występującym wśród szerokiej rzeszy obywateli Europy.

Pojęcie kryzysu jest różnie rozumiane i interpretowane. W aspekcie socjologicznym kryzys oznacza skumulowany stan napięć i konfliktów społecznych³. Według

¹ K. J. Tillman, *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucje, upodmiotowienie*, Warszawa 1996, s. 45.

² R. Dahrendorf, *Teoria konfliktu w społeczeństwie przemysłowym* [w:] *Elementy teorii socjologicznych*, (red.) W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki, Warszawa 1975, s. 433.

³ *Encyklopedia Popularna*, Warszawa 1992, s. 56.

G. Caplana jednostka znajduje się w stanie kryzysu wówczas, gdy jej podstawowe zasoby psychospołeczne zostały zagrożone w związku z przekroczeniem w danym momencie jej możliwości adaptacyjnych. Przynajmniej przez jakiś czas osoba taka nie jest w stanie uporać się z powstałym stresem za pomocą typowych dla siebie strategii⁴. Wspólne jest przekonanie, że kryzys to taki stan psychiki i sytuacji, który ma charakter przełomowy, rozstrzygający, zwrotny, w którym rozstrzyga się stan zdrowia człowieka, jakość jego relacji z otoczeniem, kierunek jego dalszego rozwoju⁵.

Istnieje wiele przejawów kryzysu społecznego. Chciałabym skupić się na jednym z elementów tego zjawiska, jakim jest poczucie alienacji wśród młodzieży.

Dzisiejsza młodzież żyje w świecie innym niż ich rodzice czy dziadkowie. Przed młodymi ludźmi stają obecnie nowe zadania i role społeczne, muszą nauczyć się być aktywnymi poznawczo, społecznie oraz samodzielnie kreować swą przyszłość. W erze środków masowego przekazu, gdzie coraz więcej informacji ma charakter wizualny, jednostka wkraczająca w dorosłe życie musi radzić sobie z odbiorem wiedzy płynącej z różnych źródeł. Zdarza się jednak, że młodzież nie radzi sobie z tym i odczuwa dezorientację oraz bierność.

Młodzi są dziś często pozostawieni sami sobie, nie potrafią uczyć się od dorosłych wzorów życia, gdyż we współczesnych czasach przestają obowiązywać dotychczas aprobowane zasady i normy społeczne. Świat ludzi dorosłych jest światem aksjologicznie pomieszanym, często wręcz pustym. Dopuszcza się funkcjonowanie na pograniczu dobra ze złem, byle osiągnąć własne korzyści. Dorastające dziecko często nie widzi perspektyw na lepszą przyszłość, nie ma nadziei na zmianę i zaczyna odczuwać stan alienacji.

Alienacja oznacza świadomość człowieka odzwierciedlającą jego aktywność w sferze poznawczej (przeświadczenie o braku kontroli poznawczej i praktycznej oraz braku identyfikacji ze społeczeństwem i jego kulturą), a także towarzyszące temu oceny i emocje (aktywność w sferze emocjonalno-oceniającej)⁶. Zaprzecza idei indywidualności, to znaczy aktywności, twórczości, inicjatywie, zdolności i możliwości działania zgodnie z własnym systemem wartości. Człowiek wyalienowany to ten, który chwilowo lub trwale oddala swoje standardy, ulega, wycofuje się⁷.

Wystąpienie alienacji oznacza moment rozstrzygający, po którym mogą pojawić się konsekwencje pozytywne lub negatywne.

⁴ G. Caplan, *Środowiskowy system oparcia a zdrowie jednostki*, „Nowiny Psychologiczne” 1984, nr 2–3.

⁵ H. Sęk, *Leksykon Psychiatrii*, Warszawa 1993.

⁶ J. Miluska, *Alienacja: Kryzys jednostki czy społeczeństwa? O wyznacznikach i pokonywaniu alienacji* [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, (red.) Z. Kwieciński, L. Witkowski, Toruń 1990, s. 42.

⁷ P. Sztompka, *Socjologiczna teoria podmiotowości* [w:] *Podmiotowość: możliwość, rzeczywistość, konieczność*, (red.) P. Buczkowski, R. Cichoński, Poznań 1989, s. 14.

Pozytywna strona alienacji to rozwój człowieka i struktur społecznych, związany z ich reorganizacją, ustaleniem nowych systemów reguł działania w świecie nowych struktur i procesów społecznych⁸.

Do negatywnych zaliczyć można wszystkie zachowania będące różnymi formami biernego przystosowania się do sytuacji, jak np. wycofanie społeczne, a także uogólniony konformizm lub rytualizm, którym towarzyszyć może zadowolenie ze znoszącego odpowiedzialność uzależnienia⁹. To przemawia za brakiem dostatecznej możliwości decydowania o własnym życiu. Człowiek nie jest w stanie funkcjonować w społeczeństwie tak, jak by to zaplanował. Realizacja osobistych celów jest zastępowana koniecznością odseparowania od otoczenia społecznego. W przypadku młodzieży problem ten jest jeszcze bardziej złożony. Zaburzeniu ulega bowiem podmiotowość dorastającej osoby, a jej potrzeby są zazwyczaj niezaspokajane. Problem pojawia się także z rozwojem psychospołecznym i prawidłowym formowaniem poczucia tożsamości.

Dla lepszego zrozumienia istoty zjawiska alienacji pragnę posłużyć się koncepcją M. Seemana. Autor ten wychodzi z założenia, iż stan alienacji to syndrom pięciu poczuc: izolacji, obcości wobec siebie, anomii, bezsilności i utraty sensu¹⁰.

Poczucie izolacji wśród młodzieży objawia się trudnością w utrzymywaniu bliższych relacji z drugim człowiekiem. Dzieci mają problemy w zdobywaniu przyjaciół, okazywaniu uczuć i podtrzymywaniu znajomości. Związki z ludźmi stają się zbyt trudne, aby je podejmować. To dodatkowo sprzyja poczuciu samotności i przekonaniu o byciu kimś bezwartościowym.

Obcość wobec siebie u młodzieży przejawia się zanikaniem wspólnych wartości i więzi społecznych. Młody człowiek nie odczuwa bliskości uczuciowej, kulturowej ani społecznej z innymi ludźmi. Brak poczucia więzi społecznej przekłada się na życie i funkcjonowanie jednostki. Dorastającemu dziecku trudno odnaleźć łączność ze społeczeństwem i brakuje mu poczucia przynależności do niego. Trzymając się na dystans, jednostka próbuje radzić sobie z brakiem akceptacji dla siebie i otoczenia. Z czasem jednak zaczyna okłamywać samą siebie i niewłaściwie spostrzegać rzeczywistość, traci poczucie bezpieczeństwa i nieświadomie kieruje swoim życiem.

Zmiany społeczne, ekonomiczne i ustrojowe przyczyniają się także do przekształcania dotychczas aprobowanych wartości i norm społecznych. Rozchwianie porządku aksjonormatywnego powoduje konieczność wprowadzenia nowych sposobów wartościowania rzeczywistości społecznej. Rodzi to poważne problemy w zachowaniu człowieka, zwłaszcza młodzieży, która w okresie adolescencji musi pokonać trudności społeczno-moralne osobowości i stworzyć własne wzory i normy zachowań, które powinny być akceptowane przez większość społeczeństwa. Proces budowania orientacji moralnej młodzieży napotyka jednak na problemy wynikające z braku akceptacji

⁸ W. I. Thomas, F. Znaniecki, *Chłop polski w Europie i Ameryce*, Warszawa 1976, s. 56.

⁹ R. K. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 1982, s. 35.

¹⁰ J. Miluska, op.cit., s. 41–42.

norm moralnych oraz prawnych, co związane jest ze zjawiskami rozpadu więzi społecznych. To z kolei przyczyniać się może do powstawania anomii, która polega na tym, że dany system społeczny jednocześnie traci zdolności do zaspokajania podstawowych potrzeb swoich członków, zatracą społeczną akceptację dotychczasowych reguł jego organizacji, a także tracą aktualność cele i normy kulturowe dotychczas dominujące i obowiązujące¹¹. Poczucie anomii zaburzać może rozwój moralny i społeczny młodzieży, a co za tym idzie, nie dopuszcza do rozwoju osobowości w kierunku struktury psychicznej w pełni społecznie, moralnie i emocjonalnie dojrzałej¹².

Wzrastająca specjalizacja elementów technicznych i technologicznych, rewolucja naukowa, industrializacja, urbanizacja oraz ekspansja instytucjonalna powodują osłabienie kontroli poznawczej i praktycznej młodzieży. Następuje zerwanie widocznych związków między indywidualnym działaniem a systemem celów całej instytucji, co w konsekwencji przyczynia się do ograniczenia poczucia celowości własnej pracy i znosi kontrolę poznawczą nad otoczeniem¹³. Wszystko to w efekcie prowadzi do poczucia bezsilności i bezsensu. Młodzi ludzie nie odczuwają możliwości sprawowania kontroli nad tym, co aktualnie dzieje się w ich środowisku społecznym. Nie mają wpływu na bieg wydarzeń, a zmiany społeczne i nowe odkrycia naukowe sprawiają, że młodzież w tym świecie czuje się zagubiona. Brak ingerencji, lecz zgoda na rozwój i przeobrażenia społeczne kraju powodują, że dorastająca osoba ma poważne trudności z procesem własnego rozwoju osobowości i zdolności adaptacyjnych. W tym świetle jednostka staje się biernym odbiorcą rzeczywistości, zaś środowisko jest aktywnym elementem rozwojowym. Wprowadza to młodzież w stan kryzysu tożsamości, uniemożliwiającego rozstrzygnięcie podstawowych dla kondycji psychicznej i społecznej człowieka pytań: jak należy żyć, kim należy być, co jest ważne, czym należy się kierować¹⁴.

Na tym tle rysuje się nowa perspektywa praktyki wychowawczej i funkcji wychowawcy, którego głównym zadaniem staje się dziś pokazywanie wychowankowi świata ludzi dorosłych, wspieranie w rozwijaniu kompetencji osobowościowych i motywowaniu do pracy nad sobą, w poszukiwaniu wyższej jakości życia oraz pobudzaniu jednostki do jej wszechstronnego rozwoju. Mam tu na myśli, po pierwsze, rozwój umysłowy, to znaczy rozbudzanie potrzeby ciągłego uczenia się i rozwijania zainteresowań. Po wtóre, chodzi o rozwój społeczny wychowanka, jego kontakty z innymi ludźmi, zarówno w środowisku domowym, jak i szkolnym. Wychowawca musi pomagać jednostce w adaptacji do zmian społecznych, zintegrować życie człowieka z instytucjami społecznymi, a także zmotywować do podejmowania odpowiedzialnych decyzji i przejawiania tolerancji wobec innych. Po trzecie – to rozwój emocjonalny, w którym nale-

¹¹ Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Warszawa 1992, s. 33.

¹² H. Świda-Ziemba, *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*, Warszawa 1995, s. 28.

¹³ T. Tomaszewski, *Psychologia*, Warszawa 1975, s. 57.

¹⁴ K. Szafraniec, *Anomia – przesilenie tożsamości. Jednostka i społeczeństwo wobec zmiany*, Warszawa 1990, s. 43.

żyć nauczyć jednostkę umiejętności okazywania uczuć, przyjmowania ich i rozumienia, a także wyrażania emocji w sposób aprobowany społecznie. Po czwarte, trzeba zwrócić uwagę na rozwój moralny młodzieży, pomagać jej odkrywać dobro, piękno i prawdę, a także zachęcać do przestrzegania zasad etycznych w życiu.

I po piąte, wychowawca ma za zadanie pobudzać do szeroko rozumianej twórczości, motywować do rozwijania potencjału twórczego tkwiącego w jednostce.

Skuteczność wychowania jest więc istotnym warunkiem pokonania alienacji będącej przejawem kryzysu społecznego. Proces ten zależy od postawy osoby dorosłej, wychowawcy, który własnym przykładem pokazuje młodemu pokoleniu, jak żyć. Aby uzdrowić sytuację młodzieży, najpierw należałoby uporządkować świat aksjonormatywny ludzi dorosłych, bez tego trudno mówić o przemianach społecznych idących we właściwym kierunku.

LITERATURA:

- Caplan G., *Środowiskowy system oparcia a zdrowie jednostki*, „Nowiny Psychologiczne” 1984, nr 2–3.
- Dahrendorf R., *Teoria konfliktu w społeczeństwie przemysłowym* [w:] *Elementy teorii socjologicznych*, (red.) W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki, Warszawa 1975.
- Encyklopedia Popularna*, Warszawa 1992.
- Kwieciński Z., *Młodzież wobec wartości i norm ładu społecznego*, Toruń 1987.
- Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Warszawa 1992.
- Merton R. K., *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 1982.
- Miluska J., *Alienacja: Kryzys jednostki czy społeczeństwa? O wyznacznikach i pokonywaniu alienacji* [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, (red.) Z. Kwieciński, L. Witkowski, Toruń 1990.
- Sęk H., *Leksykon Psychiatrii*, Warszawa 1993.
- Szafranec K., *Anomia – przesilenie tożsamości. Jednostka i społeczeństwo wobec zmiany*, Warszawa 1990.
- Sztompka P., *Socjologiczna teoria podmiotowości* [w:] *Podmiotowość: możliwość, rzeczywistość, konieczność*, (red.) P. Buczkowski, R. Cichocki, Poznań 1989.
- Świda-Ziemba H., *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*, Warszawa 1995.
- Thomas W. I., Znaniecki F., *Chłop polski w Europie i Ameryce*, Warszawa 1976.
- Tillman K. J., *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucje, upodmiotowienie*, Warszawa 1996.
- Tomaszewski T., *Psychologia*, Warszawa 1975.

Elżbieta Orłowska

KULTUROWY WYMIAR EDUKACJI GEOGRAFICZNEJ O KRAJACH MUZUŁMAŃSKICH

„Dialog to jest zdolność takiego mówienia, żeby drugi mógł nas
słyszeć i rozumieć; i zdolność takiego słuchania, żeby rozumieć drugiego”
(Karol Wojtyła, 1978)

1. Wprowadzenie

Próba zrozumienia odmiennej kultury była zawsze wyzwaniem – nieco tajemniczym i nierzadko przerażającym (jak, np. doświadczenie spotkania majątnego „cywilizowanego” Europejczyka lub Amerykanina z orientalnym ulicznym tłumem), wyzwalającym odruch akceptacji lub odrzucenia. Ataki terrorystyczne w dniu 11 września 2001 roku ujawniły powszechnie płytką znajomość kultury muzułmańskiej, ograniczoną głównie do szkolnej wiedzy o terenach roponośnych na Bliskim Wschodzie oraz do egzotycznych mitów o haremach, pustyni i wielbłądach. Obecnie, zdaniem M. Dziekana¹, islam zaczął budzić emocje, nawet atawizmy, czasem wściekłość i przerażenie lub poczucie niemocy.

W obliczu masowego zagrożenia i lęku wzrosło zapotrzebowanie na mity i symbole oraz ich publiczne użycie, jak wskazuje L. Kołakowski². Użycie mitu, symbolu oraz semantycznie naznaczonego słowa stało się oczywistym orężem propagandowym³. Symbolika bądź metafora muzułmańska zawarta w organizacji życia jednostkowego i kolektywnego oraz sposobie zachowania, w odróżnieniu od symboliki Zachodu, nie

¹ M. Dziekan, *Dżihad kontra Mcświat: wojna fundamentalizmów?* [w:] *Wojna cywilizacji? Ameryka, Chiny, Europa, Indie, świat islamu*, „Miesięcznik Wyd. Znak” 2002, nr 560, Kraków, s. 103.

² L. Kołakowski, *Obecność mitu*, Wrocław 1994, s. 119.

³ M. Jeziński, *Medialna Apokalipsa i symboliczne zawłaszczanie dyskursu: przypadek Al Qaeda* [w:] *Islam a świat*, (red.) R. Bäcker, S. Kitab, Toruń 2004, s. 117.

pełni funkcji pomocniczej, lecz w swoisty dla siebie sposób pokazuje bezpośrednio samą rzeczywistość. Metafora jest zrozumiała wtedy, gdy wtopiona jest w tło kulturowe. Poza kontekstem przenośnia odsyła donikąd⁴.

Świat muzułmański sportretowany przez media zachodnie znalazł się w centrum uwagi świata jako personifikacja Zła; potencjalne zagrożenie, dostrzegane w wymiarach wręcz apokaliptycznych. Taki wizerunek nie ma nic wspólnego z większością społeczności muzułmanów (ummy).

Celem autorki niniejszych rozważań jest zwrócenie uwagi na potrzebę włączenia zagadnień dotyczących muzułmańskiego kręgu kulturowego w sferę szeroko pojętej edukacji szkolnej i akademickiej w zakresie geografii. Z badań socjologicznych na temat uprzedzeń i stereotypów narodowościowych u dzieci i młodzieży, prowadzonych na Opolszczyźnie od 1992 roku wynika, że najmłodsza generacja Polaków jest silnie naznaczona uprzedzeniami narodowościowymi. Podobne zachowania zaobserwowano w świecie dorosłych (nawet wśród ludzi z wykształceniem wyższym). Stereotypowe pojmowanie wieloetniczności i wielokulturowości świata prowadzi do zbiorowego napięcia i konfliktów między dążeniami do utrzymania równości szans a uznaniem dla kulturowej różnorodności. Narosłe uprzedzenia muszą być zastępowane, w procesie edukacji, myśleniem w duchu tolerancji. Wielokulturowość świata jest nieuniknioną koniecznością, zatem bezkonfliktowe, pokojowe współistnienie różnych społeczności zależy od ludzkiej zdolności do współżycia z innymi w poszanowaniu odmienności.

Wzajemny szacunek można budować tylko na rzetelnej wiedzy o innej kulturze. Tymczasem dla większości mieszkańców świata obce kultury i tradycje są mało interesujące albo nawet w ogóle nieistotne. Pośpiesznie i w oparciu o minimum informacji dokonują oni klasyfikacji kultur i obyczajów, nie zastanawiając się nad przyczynami i skutkami stanu rzeczy⁵. Stereotyp zastępuje często myślenie i usprawiedliwia działanie, daje iluzję wartości uniwersalnej. W opinii R. Kapuścińskiego⁶ – „W myśleniu europejskim, w jego tematyce, nie ma miejsca na rzeczywistości pozaeuropejskie. Jest ono zamknięte w obrębie własnej, wewnętrznej problematyki i przez uniwersalizm rozumie tylko podnoszenie tematu europejskiego do rangi planetarnej”.

Kontrowersyjna i pesymistyczna teoria S. P. Huntingtona⁷ o zderzeniu cywilizacyjnym nie musi się sprawdzić, jeśli zróżnicowanie kulturowe ziemskiej społeczności zostanie przez nią zaakceptowane, dzięki rozumnej tolerancji międzykulturowej. Zderzenie cywilizacji, jako nowy wzorzec konfliktu pomiędzy kulturami, rozgrywa się głównie w wymiarze symbolu i mitu, a więc sił oddziałujących na system społeczny

⁴ A. C. Leszczyński, *Powrót na Wschód. O kryzysie europejskiej tożsamości* [w:] *Wobec kryzysu kultury. Z filozoficznych rozważań nad kulturą współczesną*, (red.) L. Grudziński, Gdańsk 1993, s. 60.

⁵ P. Kłodkowski, *Wojna światów? O iluzji wartości uniwersalnych*, Kraków 2002.

⁶ R. Kapuściński, *Lapidarium IV*, Warszawa 2000, s. 44.

⁷ S. P. Huntington, *Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego*, Warszawa 1998.

i psychikę ludzką w sposób permanentny i totalny. Według M. Jezińskiego⁸, symboliczność jest wyrazem szerszych zjawisk mitycznych oraz ustawicznego sporu o definiowanie historyczności. Studia Klubu Rzymskiego doprowadziły do następującej konkluzji: „jeśli zależy nam na przeżyciu, jesteśmy zobowiązani do rozwijania nieograniczonego, dialogicznego i synergetycznego myślenia tak w sferze ekologicznej i ekonomicznej, jak i etycznej⁹. Wszelkie zjawiska i zdarzenia zachodzące w ziemskiej przestrzeni są powiązane siecią relacji kulturowych.

Zdaniem D. Lalak¹⁰, w dobie propagowanej etniczności, walki z rasizmem, ponadnarodowych układów zbiorowych i dialogu kultur, różnorodność kulturowa nie jest wartością samą w sobie, ale staje się narzędziem dyskryminacji i manipulacji politycznej. Na ten fakt zwrócono uwagę w środowisku psychologów i pedagogów w ramach opracowywania programu edukacji regionalnej w wielokulturowym społeczeństwie¹¹. Edukacja wielokulturowa – propagowana m.in. przez J. Nikitorowicza¹² – w oparciu o teorię pluralizmu kulturowego (który odrzuca idee asymilacji i uznaje trwałość kultur grupowych) zakłada walkę z monokulturalizmem. Zaangażowanie geografów w ten typ edukacji jest wciąż znikome – głównie na poziomie akademickim kształcącym nauczycieli.

2. Wizja stworzenia cywilizacji tolerancji w strefie wpływów kultury islamu

Kwestie kulturowe w ramach nauk geograficznych leżą w sferze szeroko pojmowanej geografii humanistycznej, sięgającej do doświadczeń ekologii i antropologii kulturowej. W kontekście niniejszych rozważań o tolerancji w zregionalizowanym – wielokulturowym świecie, interesuje nas muzułmański obszar kulturowy, który wraz z postępującą migracją wyznawców islamu przekształca się w synkretyczny region geograficzny. Największa koncentracja muzułmanów występuje na kontynencie euroazjatyckim i afrykańskim, co ilustruje ryc. 1.

W okresie największej potęgi Umajjadów – pierwszej dynastii kalifów (661–750) czy potem Abbasydów (rządzącej w latach 750–1258; formalnie przetrwałej w Egipcie do 1517 r.) imperium muzułmańskie rozciągało się od terytorium Iranu i części Indii

⁸ M. Jeziński, op.cit., s. 134.

⁹ A. King, B. Schneider, *Pierwsza rewolucja globalna. Jak przetrwać? Raport Rady Klubu Rzymskiego*, Warszawa 1992.

¹⁰ D. Lalak, *Różnice kulturowe – niszczą czy budują?* [w:] *O potrzebie dialogu kultur i ludzi*, (red.) T. Pilch, Warszawa, s. 84.

¹¹ W. Tulasiewicz, *Przygotowanie nauczyciela do pracy w wielokulturowym społeczeństwie* [w:] *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, (red.) J. Nikitorowicz, M. Sobecki, Białystok 1999.

¹² J. Nikitorowicz, *Spotkanie i dialog kultur – wymiar edukacji wielokulturowej* [w:] *O potrzebie dialogu kultur i ludzi*, (red.) T. Pilch, Warszawa 2000, s. 92.

przez Bliski Wschód i Afrykę Północną aż do Hiszpanii. Często twierdzi się, że jedną z przyczyn tak wielkiej ekspansji muzułmanów była tolerancja, cechująca islam jako system społeczno-polityczny. Życzliwe otwarcie na inne religie sprawiło, że w średniowiecznym imperium Abbasydów studiowano religioznawstwo porównawcze, ciesząc się ogromnym zainteresowaniem ówczesnych intelektualistów. Także nieustanne dążenie do zdobywania wiedzy i odkrywania nowych prawd naukowych cechowało islam niemal od początku – od jego narodzin. W żadnej innej kulturze podróże nie odegrały tak znaczącej roli, jak w kulturze arabsko-muzułmańskiej¹³, a wśród ich motywów na podkreślenie zasługuje motyw poznawczy. Wartość dokumentalna opisów podróży sporządzonych przez kupców, pielgrzymów i innych wiernych Allahu, była nierozłącznie związana z ich wartością literacką – przekazywaną dalej przez ówczesnych uczonych (*alimów*), wędrujących po świecie w poszukiwaniu wiedzy.

Nastąpiła też weryfikacja wiedzy geograficznej podróżników z poprzednich cywilizacji i jej wzbogacenie nowymi faktami z zakresu szeroko pojętej geografii kultur. Bogate piśmiennictwo geograficzno-podróżnicze dostarczyło podstawowej wiedzy faktograficznej o zróżnicowaniu regionalnym świata, wniosło wiele istotnych treści do zrozumienia regionalnych konfliktów na tle kulturowym. Było także ważnym elementem w ewolucji geografii opisowej i tworzeniu podstaw geografii regionalnej. Dla średniowiecznej wielokulturowej społeczności poszerzającego się imperium muzułmańskiego barwne opisy podróży były atrakcyjnym źródłem wiadomości o kulturze innych ludów – ich mentalności.

Zasady religijne umożliwiały muzułmanom akceptację szeroko pojętej idei nauki. Prorokowi islamu są przypisywane słowa: „Godzina medytacji nad dziełem Stworzyciela jest lepsza aniżeli 70 lat modlitwy”; „słuchanie słów uczonego i zachowanie w swym sercu lekcji jest lepsze niż religijna aktywność, jest lepsze od wyzwolenia setki niewolników”. Inne myśli to: „Uczniowi, który poszukuje wiedzy, Bóg wyznaczy wysokie miejsce w siedzibie rozkoszy”. Podobne sentencje padają z ust zięcia Proroka (spoczywającego w irackim mieście An-Nadżafie) – Alego Ibn Abi Taliba (604–661): „Największą ozdobą człowieka jest erudycja”¹⁴. Przesłanie islamu docierało na ziemię różnych kultur, do ludów mówiących wieloma językami i będących członkami rozmaitych narodów. Dopasowywało się do zastanej tradycji, dokonując przy tym jej nowej interpretacji religijnej. Prostota oferowanej nauki była zrozumiała dla mieszkańców trzech kontynentów, dlatego też islam stał się religią światową, liczącą dziś ok. 1,3 mld wyznawców.

Niezwykłym zjawiskiem, które zrodziło się i trwa do dziś w obrębie islamu, jest ruch mistyczny zwany sufizmem. Czerpał on wiele z innych tradycji – chrześcijaństwa,

¹³ E. Orłowska, *Geografia regionalna w kulturze arabsko-muzułmańskiej (VIII–XIV w.)*, Wrocław 2000, s. 97.

¹⁴ S. Ameer Ali, *The Spirit of Islam. A History of the Evolution and Ideals of Islam*, London 1967, s. 362.

hinduizmu, judaizmu, tyle że próbował przefiltrować elementy obcych religijnie cywilizacji przez sito filozoficznej bądź teologicznej doktryny islamu. W naukach sufich szczególną pozycję zajmował nadstawiający drugi policzek Jezus. Idee sufizmu próbował wcielić w życie trzeci i najwybitniejszy władca Indii z dynastii Wielkich Mogołów (wnuk zdobywcy Indii, Babura) – Akbar Abu al-Fath Dżalal ad-Din Muhammad (1542–1605). Zainspirowany naukami sufickiego nauczyciela o Człowieku Doskonałym, chciał stworzyć coś w rodzaju symbolu uniwersalnej prawdy, łączącej wyznawców wszystkich religii.

Akbar zbudował *dom modlitw*, gdzie obok muzułmanów głosili swoje poglądy Hindusi i chrześcijańscy misjonarze. Zapisał się w historii cywilizacji jako zwolennik ekumenizmu i twórca idei boskiej religii (*din-i ilahi*), łączącej elementy islamu i hinduizmu. W ten sposób chciał zjednoczyć skłócone społeczności muzułmańskie i hinduskie¹⁵. Pomysł dialogu religijnego postulowanego przez Akbara był próbą stworzenia *cywilizacji tolerancji*. Koncepcja ta nie spotkała się z uznaniem, a po jego śmierci została zapomniana, zaś Indie mongolskie zaczęły się chylić ku upadkowi.

3. Medialny wizerunek społeczności muzułmańskiej – stereotyp – mit – symbol

Interdyscyplinarność nauk geograficznych pozwala geografom na podjęcie misji przedstawiania rzeczywistego wizerunku muzułmańskiego regionu kulturowego - poza wszelkimi stereotypami, wykreowanymi przez media. Stereotypy nie sprzyjają poznaniu świata wyznawców islamu we właściwym świetle i będą też stanowić główną barierę utrudniającą nawiązanie otwartego dialogu międzykulturowego między następnymi generacjami mieszkańców Zachodu i muzułmanami. Według J. Rexa¹⁶, wielokulturowość w świecie obejmuje z jednej strony akceptację jednej kultury i jednolitego zbioru praw odnoszących się do jednostek w sferze publicznej, zaś z drugiej strony – akceptację różnorodności kultur ludowych w sferach: prywatnej i domowej oraz wspólnotowej.

Wielokulturowość to także poziom świadomości ogólnospołecznej lub lokalnej, dzięki której ludzie spostrzegają, że niektórzy ich sąsiedzi uznają inne niż oni sami wartości, przestrzegają innych norm, realizują inne praktyki kulturowe w życiu codziennym. O tym, jak ludzie odnoszą się w bezpośrednich kontaktach, np. do emocji i jak traktują subiektywne oraz obiektywne reakcje, decydują warunki kulturowe. W kulturze zachodniej nacisk kładzie się na obiektywizm, a w kulturze o podłożu arabskim – odwrotnie. Nierzadko ludzie Zachodu nazywają reakcje tych ostatnich – nie-

¹⁵ J. Danecki, *Kultura islamu. Słownik*, Warszawa 1997, s. 27.

¹⁶ J. Rex, *Nationalism, Multiculturalism and Migration* [w:] G. Montserrat, J. Rex, *The Ethnicity Reader*, Cambridge 1999.

dojrzałymi, przykładając do nich własny system wartości¹⁷. Błędem popełnianym przez ludzi pewnej kultury, mających do czynienia z inną, jest oczekiwanie cech właściwych swojej nacji u obcych. Odmienny sposób wpływania na odbiór rzeczywistości wiąże się z doborem słów i nazw. Arabowie bardzo skrupulatnie nadają nazwy miejscom, ludziom i wydarzeniom, wierząc, że nazwy te mają wielki wpływ na postrzeganie rzeczywistości. Dużą wagę przywiązują do osobistych rozmów – wierzą w ludzi, a nie w instytucje; istoty ludzkie są ważniejsze niż przepisy. Trudności w międzykulturowej wymianie poglądów ujawniają się przede wszystkim w języku pojęciowym i odmienności interpretacji. Aby lepiej zrozumieć muzułmańską społeczność, należy poznać podstawowe poglądy i wartości, którym hołduje, czyli jej przestrzeń ideologiczną. Przestrzeń ta, ilustrująca styl życia i funkcjonowanie społeczności, jest przedmiotem analizy geograficznej, zwłaszcza w kontekście zainteresowań geografii kultur.

Wyznawcy islamu prezentują bardziej jednolity od zachodniego i zgodny z tradycją światopogląd oraz nie są tak mobilni, jak przedstawiciele innych kultur – niezależnie od różnic państwowych. Islam jest religią, w której to, co boskie, łączy się bezpośrednio z tym, co ludzkie. Nie istnieje w niej oddzielenie świata *sacrum* od *profanum*. Religia muzułmańska, jak i chrześcijańska, ma charakter uniwersalny. Ale w przeciwieństwie do tej ostatniej, jej miejsce jest ponad różnorodnością miejscowych ludów oraz jest ważniejsze od ich wspólnej identyfikacji, lokalnej historii i geografii zajmowanego terytorium¹⁸.

Na początku trzeciego tysiąclecia człowiek pozostaje wciąż w niewoli stereotypów i paradygmatów będących źródłem nietolerancji, a ta jest przyczyną konfliktów społecznych i zbrojnych. Świat Orientu zawsze budził w Europejczykach mieszane uczucia z powodu ich powierzchownego wartościowania odmienności kulturowej. Stosowanie przemocy przynosiło pozornie szybsze rezultaty aniżeli próby nawiązania jakiegoś sensownego dialogu. Iluzja „misi białego człowieka” trwa nadal, tyle że zamieniła się teraz w ideę szerzenia na wszystkie kontynenty demokracji, rządów prawa, wolności jednostki bądź praw człowieka, które najlepiej odzwierciedlają iluzję wartości uniwersalnych. Postulowany uniwersalizm niektórych praw człowieka (jak chociażby budzącej kontrowersyjną opinię emancypacji kobiet muzułmańskich) pozostaje w wyraźnej sprzeczności z utrwalonym przez tysiąclecia systemem religijnym lub filozoficzno-społecznym wielu państw bloku muzułmańskiego, całkowicie odmiennego od tradycji judeochrześcijańskiej¹⁹.

W krajach omawianej tu cywilizacji stagnacyjnej zmiany wywołują dużo większy wstrząs. Łatwiej tam też odwołać się do mitycznego czasu przeszłego (czasu świetności klasycznego imperium), kiedy to ludzie bytowali rzekomo nie tylko w tradycyjnej

¹⁷ M. K. Nydell (Omar), *Zrozumieć Arabów*, Warszawa 2001, s. 49.

¹⁸ J. Hensens, *Medinas au Maghreb [w:] Present et avenir des Medinas (de Marrakech a Alep)*, F.10-11:93, E.R.A. 706, Tours 1982.

¹⁹ P. Kłodkowski, op.cit., s. 8–9.

harmonii, ale i w dobrobycie; łatwo też budować na tym wyobrażeniu resentment²⁰. Idee przywrócenia tradycyjnych wartości odżyły pod wpływem przyspieszenia globalizacyjnego, przybierając formę skrajnego fundamentalizmu. Jak wyjaśnia B. Tibi²¹, fundamentalizm jest zjawiskiem *stricte* politycznym, którego złożoności nie rozumiemy korzystając wyłącznie z wiadomości podawanych w telewizyjnych serwisach informacyjnych.

Tożsamość islamska jest efektem współczesnych walk w sferze politycznej, ekonomicznej i socjalnej, które angażowały zwykle społeczności migrujące, studentów i uchodźców z krajów zachodnich, a zostały ukształtowane przez geopolityczne wpływy i zagraniczną interwencję jak i rozwój regionalny i lokalny. Jeśli do tych zagadnień, stanowiących również przedmiot zainteresowań i badań geografów, dodamy czynniki kulturowe i religijne oraz kontekst historyczny, widzimy świat muzułmański z innej perspektywy. W opinii Sufyana El-Yaquba²² stereotypowe pojmowanie cywilizacji islamu jako zagrożenia nie znajduje uzasadnienia w sytuacji braku rzeczywistej zdolności mobilizacyjnej i koordynacji pośród wspólnot islamskich. Różnorodność konfliktów istniejąca wśród mieszkańców Sudanu, Afganistanu, Algierii, Bośni, Czeczenii, Iranu, Iraku, Libanu i Turcji wymusza potrzebę poznania zróżnicowania kulturowego i przyrodniczego poszczególnych krajów muzułmańskich oraz roli zachodniego kolonializmu w rozwoju wojującego fundamentalizmu.

4. Zakończenie

Potrzebę misji krzewienia rozumnej tolerancji podkreślają Haering i Salvoldi (2000). Elżbieta Orłowska²³ proponuje jedną z form jej realizacji poprzez wolną od uprzedzeń edukację geograficzną. Zdaniem K. Ujazdowskiego²⁴, każdy przejaw nietolerancji pogłębia ogólnoswiatowy kryzys wartości (w sferze świadomości i odpowiedzialności człowieka) obejmujący wszystkie generacje. Narastający egoizm jednostek staje się źródłem egoizmu narodów. W zaburzonej hierarchii wartości pojawia się prymat rzeczy nad istotą ludzką. Bez żadnej przesady można minione stulecie nazwać epoką totalitaryzmów. Był to w znacznej mierze czas podziałów dokonywanych w imię abstrakcyjnych ideologii oraz najokrutniejszych eksperymentów, które dotknęły wiele narodów.

²⁰ B. Wildstein, *Cywilizacyjne mity* [w:] *Wojna cywilizacji? Ameryka, Chiny, Europa, Indie, świat islamu*, „Miesięcznik Wyd. Znak” 2002, nr 560, s. 73.

²¹ B. Tibi, *Fundamentalizm religijny*, Warszawa 1997, s. 40.

²² Sufyan El-Yaqub, *Tożsamość islamska: mit, zagrożenie, czy czynnik mobilizujący?* [w:] *Wkraczając w XXI wiek między globalizacją a zróżnicowaniem*, (red.) E. Stadtmueller, Wrocław 2003, s. 129–130.

²³ E. Orłowska, *O potrzebie geograficznej misji krzewienia tolerancji w wielokulturowym świecie* [w:] I. Sagan, M. Czepczyński, *Wybrane problemy badawcze w geografii społecznej w Polsce*, Gdańsk 2001, s. 27–32.

²⁴ Ujazdowski K., *Tolerancja to za mało* [w:] *Rzeczpospolita*, 101, Warszawa 2000, s. 49.

Obecnie na Bliskim i Dalekim Wschodzie triumfuje fundamentalizm religijny i nacjonalizm. W wieloetnicznym Sudanie wojna, która pochłonęła już kilkadziesiąt tysięcy ofiar, jest nadal sposobem rozwiązywania problemów religijnych i społecznych. Afryka pogrążona jest w rzeziach międzyplemiennych i konfliktach etnicznych, niezrozumiałych dla świata i absurdalnych wobec ubóstwa ekonomicznego tego kontynentu. Tymczasem, zdaniem M. Jezińskiego²⁵ swoisty terror mityczny wyrażany za pomocą mediów jako nośnika wszelkich narracji, kreuje postawy i treści akceptowane społecznie. Jest on niejako manifestacją rozdarcia między poszukiwaniem tożsamości kulturowej, identyfikacją grupowej a samą narracją mityczną wzmacniającą owo rozdarcie i integrującą społeczeństwa. Medialna kreacja rzeczywistości – stanowiąca rytuał z udziałem uniwersalizującego mitu – podporządkowuje sobie wszelkie aspekty życia i kultury.

Współczesna organizacja przestrzeni geograficznej wymusza głębszą analizę zagadnienia tolerancji, a geografia umożliwia wszechstronne poznanie rzeczywistości. Jak nigdy dotąd istnieje potrzeba rozszerzenia badań i edukacji w zakresie geografii regionalnej i geografii kultur. Poprzez odpowiedni dobór treści o zróżnicowaniu kulturowym świata, przekazywanie uporządkowanej wiedzy przyrodniczo-humanistycznej o świecie otaczającym człowieka (która wpływała i wpływa na jego wyobrażenia o sobie samym i świecie bliźnich, a więc na stosunki międzyludzkie), można zmniejszać uprzedzenia etniczne i narodowościowe. Tak rozumiana edukacja geograficzno-kulturowa stworzy klimat sprzyjający otwartości wobec innych, gotowości poznania i nawiązywania kontaktów, nauczy, jak korzystać z tego, co inni mają nam do zaoferowania. Pomoże też młodzieży zbliżyć się do innych nie tylko poprzez wiedzę, ale także konkretne przeżycia i działania (między innymi przez systematyczną wymianę naukową grup studenckich – z powodzeniem realizowaną w niektórych ośrodkach akademickich). Edukacja geograficzna, zintegrowana spotkaniami przedstawicieli różnych narodów, sprzyja kształtowaniu spójnego obrazu świata.

Program studiów geograficznych powinien uwzględniać tak istotne dla misji krzewienia tolerancji zagadnienia, jak: podobieństwa i różnice między regionami kulturowymi Polski i świata, lokalna przeszłość kulturowa i narodowa związana z historią wielu państw sąsiednich, rozwój kontaktów z mniejszościami narodowymi, ugruntowanie poczucia tożsamości narodowej i regionalnej przy jednoczesnym kształtowaniu postaw otwartości (na inne społeczności i kultury) i tolerancji oraz działania na rzecz ochrony wszelakiego dziedzictwa kulturowego. Celem takiego kształcenia powinno być ukazywanie współzależności i przepływu wartości kulturowych, poznawanie nawet najbardziej egzotycznych kultur, narodów, mniejszości narodowych i etnicznych, dostrzeganie wartości tychże kultur.

²⁵ M. Jeziński, op.cit., s. 133.

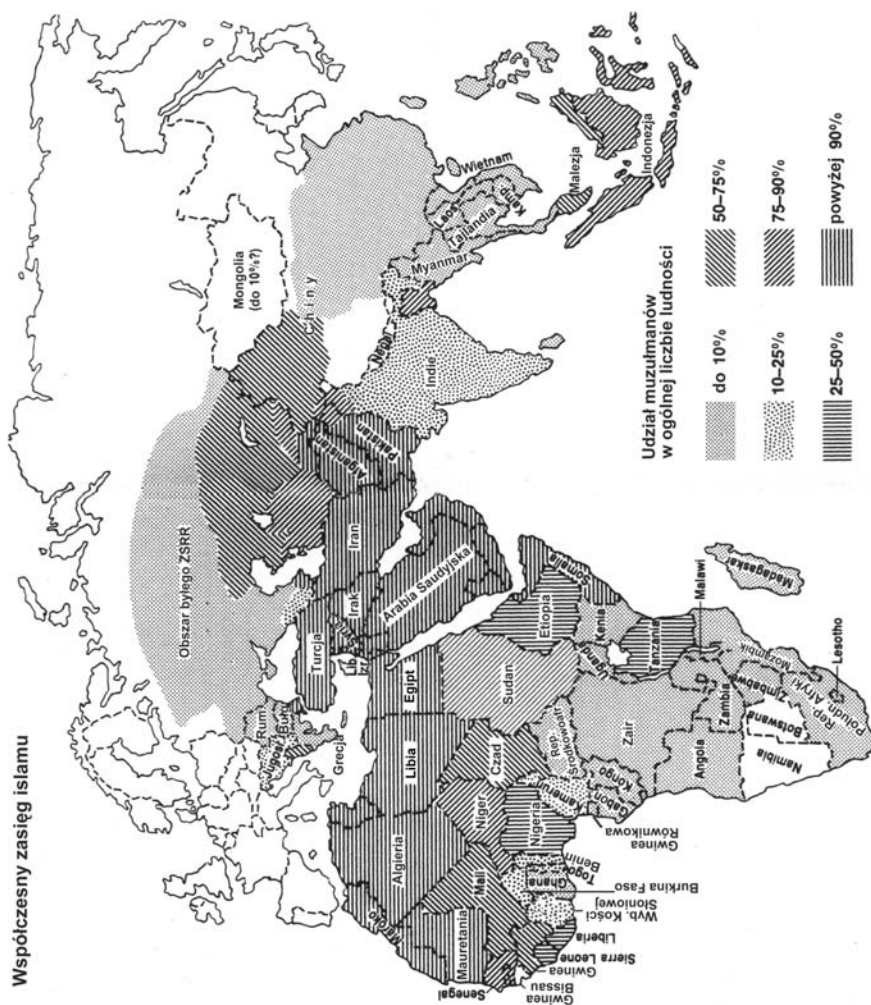
W ogólnopolskim programie edukacji geograficznej należy na stałe umieścić przedmiot, jakim jest geografia kultur. Nie sposób przecenić kultury (szczególnie tych regionów świata, których obraz wypaczają współczesne media), gdyż nie jest ona bytem odizolowanym od wpływów zewnętrznych, takich jak uwarunkowania geograficzno-historyczne, klimatyczne czy polityka. Najczęściej pomija się w programach edukacyjnych i badawczych znaczenie miejscowych składników kultury, niekiedy utrwalanych przez aktywną mniejszość narodową. J. Diamond²⁶ zwraca uwagę na potencjalną siłę kultury: „Mniej ważne cechy kulturowe bywają kształtowane przez mało znaczące, działające chwilowo i lokalnie czynniki. Cechy te jednak zostają utrwalone i predysponują społeczeństwo do dokonywania bardziej istotnych wyborów kulturowych”. Właściwy system edukacji o zróżnicowaniu kulturowym świata, daleki od narzucania dogmatów, pozwoli jednostkom samodzielnie docierać do prawdy.

LITERATURA:

- Ameer Ali S., *The Spirit of Islam. A History of the Evolution and Ideals of Islam*, London 1967.
- Danecki J., *Kultura islamu. Słownik*, Warszawa 1997.
- Diamond J., *Strzelby, zarazki, maszyny*, Warszawa 2000.
- Dziekan M., *Dżihad kontra Mcświat: wojna fundamentalizmów?* [w:] *Wojna cywilizacji? Ameryka, Chiny, Europa, Indie, świat islamu*, „Miesięcznik Wyd. Znak” 2002, nr 560.
- Hensens J., *Medinas au Maghreb* [w:] *Present et avenir des Medinas (de Marrakech a Alep)*, F.10-11:93, E.R.A. 706, Tours 1982.
- Huntington S. P., *Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego*, Warszawa 1998.
- Jeziński M., *Medialna Apokalipsa i symboliczne zawłaszczanie dyskursu: przypadek Al Qaeda* [w:] *Islam a świat*, (red.) R. Bäcker, S. Kitab, Toruń 2004.
- Kapuściński R., *Lapidarium IV*, Warszawa 2000.
- King A., Schneider B., *Pierwsza rewolucja globalna. Jak przetrwać? Raport Rady Klubu Rzymskiego*, Warszawa 1992.
- Kłodkowski P., *Wojna światów? O iluzji wartości uniwersalnych*, Kraków 2002.
- Kołąkowski L., *Obecność mitu*, Wrocław 1994.
- Lalak D., *Różnice kulturowe – niszczą czy budują?* [w:] *O potrzebie dialogu kultur i ludzi*, (red.) T. Pilch, Warszawa 2000.

²⁶ J. Diamond, *Strzelby, zarazki, maszyny*, Warszawa 2000, s. 417–419.

- Nikitorowicz J., *Spotkanie i dialog kultur – wymiar edukacji wielokulturowej* [w:] *O potrzebie dialogu kultur i ludzi*, (red.) T. Pilch, Warszawa 2000.
- Nydell M. K.(Omar), *Zrozumieć Arabów*, Warszawa 2001.
- Orłowska E., *Geografia regionalna w kulturze arabsko-muzułmańskiej (VIII–XIV w.)*, Wrocław 2000.
- Orłowska E., *O potrzebie geograficznej misji krzewienia tolerancji w wielokulturowym świecie* [w:] I. Sagan, M. Czepczyński, *Wybrane problemy badawcze w geografii społecznej w Polsce*, Gdańsk 2001.
- Rex J., *Nationalism, Multiculturalism and Migration* [w:] G. Montserrat, J. Rex, *The Ethnicity Reader*, Cambridge 1999.
- Sufyan El-Yaqub, *Tożsamość islamska: mit, zagrożenie czy czynnik mobilizujący?* [w:] *Wkraczając w XXI wiek między globalizacją a zróżnicowaniem*, (red.) E. Stadtmueller, Wrocław 2003.
- Tibi B., *Fundamentalizm religijny*, Warszawa 1997.
- Tulasiewicz W., *Przygotowanie nauczyciela do pracy w wielokulturowym społeczeństwie* [w:] *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, (red.) J. Nikitorowicz, M. Sobecki, Białystok 1999.
- Ujazdowski K., *Tolerancja to za mało* [w:] *Rzeczpospolita*, 101, Warszawa 2000.
- Wojtyła K., *Kazania*, (wypowiedź w dniu 25 XII 1965) 1978.
- Wildstein B., *Cywilizacyjne mity* [w:] *Wojna cywilizacji? Ameryka, Chiny, Europa, Indie, świat islamu*, „Miesięcznik Wyd. Znak” 2002, nr 560.



Ryc. 1.

RECENZJE–OMÓWIENIA

Wojciech Lipoński, *Dzieje kultury brytyjskiej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, ss. 832.

Wojciech Lipoński daje obszerną charakterystykę dziejów kultury brytyjskiej. Rzymska nazwa dwu największych Wysp Brytyjskich: Britannia Maior (dziś Wielka Brytania) i Britannia Hibernia (dziś Irlandia), zamieszkanych przez plemiona celtyckie (gł. Brytów), używana była najczęściej w odniesieniu do większej wyspy. Pod koniec IV w. p.n.e. jako pierwszy dotarł do Brytanii (i użył nazwy Brytania) żeglarz grecki Pyteasz z Massalii. W 55 i 54 r. p.n.e. wylądował tam Cezar, lecz nie udało mu się podbić wyspy. Podbój Brytanii zapoczątkowali Rzymianie za panowania cesarza Klaudiusza (43 r. n.e.). W latach 60–62 (za Nerona) stłumili powstanie plemienia Icenów i do 70 r. podbili dzisiejszą Anglię¹. Brytania opuszczona została przez ostatnie legiony rzymskie potrzebne do obrony Galii, pozostawała jednak do najazdów germańskich w V–VI w. pod wpływem kultury Rzymu. Nazwy Brytania używano potocznie od

1603 r. na określenie Anglii (z Walią) i Szkocji, połączonych za panowania Jakuba I Stuarta unią personalną. Od unii realnej obu królestw (1707 r. za Anny Stuart) powrócono oficjalnie do nazwy rzymskiej, nazywając państwo Zjednoczonym Królestwem Wielkiej Brytanii. Celtycką ludność Wysp Brytyjskich w ostatnich stuleciach p.n.e. nazywano „Brytami” (celtyckie Pritani, Priteni). Rzadko (np. w kulturze Arras) spotyka się tu cmentarzyska, których analiza jest podstawą datowania w archeologii. Ziemię Brytów Cezar określa jako kolebkę druidyzmu. Po podboju rzymskim ludność miast, urzędnicy i żołnierze poddani zostali romanizacji, ludność wiejska mówiła prawdopodobnie po celtycku. W IV w. daje się zauważyć pewne odrodzenie celtyckich zwyczajów religijnych. W IV–V w. rozpoczął się również proces chrystianizacji Brytanii. Na 449 r. datuje się tradycyjnie pojawienie się Anglosasów². Interesująco przedstawione zostały dzieje religii w Brytanii. Tajemnicze *kręgi kamienne* pionowo ustawionych głazów (słupy lub płyty) – *kromlechy* stanowiły prawdopodobnie miejsca kultu związanego być może z astronomią (kult solarny). Bada-

¹ Namiestnik Brytanii – Agrykola opanował obecną Walię (80) i pld. Szkocję (81). W 84 r. Brytania stała się ostatecznie prowincją rzymską. W latach 122–128 zbudowano umocnienia, tzw. Wał Hadriana, na granicy Anglii i Szkocji. Romanizacja Brytanii postępowała powoli, obejmując główne miasta. Utrzymały się języki i kultury celtyckie, w wielu dziedzinach życia doszło do połączenia elementów celtyckich i rzymskich w 410 r.

² Zwycięstwo Brytów ok. 500 r. w bitwie pod Mons Badonicus tylko chwilowo osłabiło ekspansję germanizacji Brytów. Spychani na północ i zachód stworzyli kilka państw w Kornwalii, Walii i w regionie Strathclyde (w Szkocji), część z nich wywędrowała do Armoryki, część do Irlandii. Podbojem rzymskim i germańskim oparła się północna część Wysp Brytyjskich (MEP, 2002).

nia kulturoznawcze i religioznawcze wskazują, że rozprzestrzeniła się religia, u której podstaw leżały przeświadczenia o walce Światła i Ciemności i w której oddawano kult zmarłym. Pod koniec epoki brązu ludy pochodzenia indoeuropejskiego – Celtowie odbyły wędrówkę z nadwołżańskich stepów. W II tysiącleciu p.n.e. osiadły one nad górnym biegiem Renu. Dunaju i Menu i rozprzestrzeniły się po Europie. W X–VI w. p.n.e. opanowali Wyspy Brytyjskie. Ludność pochodzenia celtyckiego utrzymała się do czasów współczesnych na Wyspach Brytyjskich i na Półwyspie Bretońskim. Celtowie wraz ze swoją kulturą wprowadzili nowe sposoby uprawy ziemi, przetwórstwa zboża, obróbki metalu. Posiadali własne wierzenia religijne, związane głównie z kultem sił przyrody. Języki celtyckie należą do zachodniej grupy języków indoeuropejskich i dzielą się na trzy podgrupy: najstarszą galijską, tzw. kontynentalną, z najwcześniej wymarłym językiem galijskim, oraz dwie podgrupy wyspowe: starszą – goidelską, obejmującą język irlandzki, szkocki i wymarły manx, oraz młodszą – brytańską (bretoński, walijski i korowalijski). Żywe języki celtyckie to: irlandzki (ok. 2%), walijski (ok. 800 tys.), bretoński (we Francji, ok. 0,5 mln osób) i szkocki (Szkocja i Kanada, ok. 75 tys. osób). Starożytnych kapłanów celtyckich pochodzących ze starych rodów, tworzących bractwo kapłańskie, będące w Galii w czasach Cezara i w Irlandii w IV w. rodzajem kościoła z najwyższym kapłanem na czele, nazywano *druidami*³. Religia Celtów (wierzenia politeistyczne) związana jest z kultem solarnym

³ Główny ośrodek druidów znajdował się w Brytanii, na wyspie Mona (dziś: Man), dokąd przybywali po naukę uczniowie z całej Galii (kandydaci na przyszłych druidów uczyli się 20 lat), zostając sędziami, uczonymi, lekarzami, wróżbitami i nauczycielami. Wywierali decydujący wpływ na politykę władców, ich działalność miała charakter ponadplemienny. Wśród niższych warstw ludności druidowie przetrwali do V w. mimo christianizacji Galii i Irlandii (IY-Y w.) (MEP, 2002).

zachowującym pozostałości wierzeń lunarnych oraz kult sił przyrody, płodności i wegetacji roślin. Znane są rzeźbiarskie przedstawienia bóstw celtyckich, np. dwugłowe posągi z Holzgerlingen w południowych Niemczech. Wojciech Lipoński omawia przedchrześcijańską literaturę i sztukę celtycką oraz walory i upadki „brytyjskich cesarzy”, narodziny brytońskiego chrześcijaństwa, dziedzictwo Artura i Hengesta. Inter mare et Barbaros, drogi podboju anglosaskiego. Charakteryzuje kulturę germańskich przybyszów, poezję i muzykę, staroangielską sztukę i architekturę anglosaską (Angłów – tereny północne, Sasów – Sussex i Jutów – Kent). W V w. nastąpił rozwój osadnictwa wiejskiego. Anglosasów powstrzymał legendarny król Brytów – Artur pod Mons Badonicus (ok. 500 r.). Z czasem powstało jednolite społeczeństwo anglosaskie. Stosunkowo popularną w VII w. formę grobowca stanowiły kurhany, do najbardziej znanych zabytków tego okresu należy grobowiec z Sutton Hoo. Pod wpływem chrześcijaństwa, na przełomie VII–VIII w., zrezygnowano ze zwyczaju wyposażania grobów zmarłych. W materiale archeologicznym wyróżnia Anglosasów prosta technicznie, ale bardzo bogato zdobiona ceramika. Wojciech Lipoński prezentuje działania Alfreda Wielkiego i Wikingów (skandynawskich rozbójników i zdobywców), którzy podejmowali w VIII–XI w. odległe wyprawy morskie (na długich łodziach) do krajów południowej i zachodniej Europy, a rzekami także w głąb kontynentu. Normanowie norwescy osiedlili się m.in. na Islandii, w części Szkocji i Irlandii. Rozwinęła się kultura normañskiej Anglii: architektura, tkactwo i haft artystyczny, metaloplastyka. Autor prezentuje też malarstwo tablicowe i ścienne, sztukę iluminatorską, witrażownictwo, języki i literatury Anglii normañskiej (literatura średnioangielska), kroniki średniowieczne i rozwój myśli teologicznej. Wędrowni kaznodzieje zwani „ubogimi kapłanami” lub lollardami byli ruchem religijnym

powstałym pod wpływem koncepcji oksfordzkiego profesora J. Wiclefa (ok. 1330–1384). Początkiem ruchu była decyzja opodatkowania duchowieństwa i przeprowadzenie na szeroką skalę sekularyzacji dóbr kościelnych, na skutek toczącej się wojny angielsko-francuskiej (stuletniej), oraz sformułowanie 18 tez głoszących idee kościoła ubogich. Tezy zostały potępione przez papieża Grzegorza XI w 1377 r., co przyczyniło się do ataku Wiclefa na dogmat) Kościoła, a w szczególności na dogmat o transsubstancjacji (przeistoczeniu). Podstawą religii chrześcijańskiej i obowiązującą normą lollardów było „prawo boskie” wg angielskiego przekładu *Biblii* Mikołaja z Herefordu. Zwalczali oni hierarchię kościelną i instytucję papieżstwa. Podstawową doktryną lollardów było apostołskie ubóstwo, głoszenie radykalnych reform społecznych: wspólnej własności dóbr, likwidacji podziałów społecznych i powszechnej równości. Za czasów króla Henryka IV rozpoczęło się masowe prześladowanie lollardów. W 1417 r. z rozkazu króla został osądzony i stracony jako „zdrajca i heretyk” ostatni protektor lollardów J. Oldcastel, lord Cobham. Lollardowie przetrwali w ukryciu do czasów reformacji.

Lipoński pokazuje paradoksy wojny stuletniej, złoty wiek literatury szkockiej, średniowieczną muzykę angielską po 1066 r. oraz ludyczność angielskiego średniowiecza (tańce zbiorowe, początki form teatralnych i inne formy ludyczne). Omawia epokę reformacji i teatru, początki wielkiej dynastii, reformację w Anglii, utopię More’a, rząd Edwarda VI. Lipoński prezentuje kulturę reformującej się Szkocji, początki nowożytnej architektury i muzyki szkockiej, okres panowania Elżbiety Hakluyr i narodziny angielskiej świadomości morskiej, legendę zwycięstwa nad armadą. Symbolem epoki stał się William Shakespeare, angielski dramaturg, poeta, aktor oraz jego tragedie, komedie. Niewiele wiadomo o początkach jego życia i twórczości. Dokonana rekonstrukcja biografii jest nie-

kompletna, często hipotetyczna⁴. Od romantyzmu do dzisiaj uznaje się Shakespeare’a za najwybitniejszego dramaturga literatury światowej, którego twórczość znacząco wpłynęła na kształtowanie się nowożytnego teatru europejskiego. Powstawały spółki dramaturgiczne. Narodziła się powieść elżbietañska i poezja.

W latach 1485–1603 panującą w Anglii dynastią byli Tudorowie (od 1541 r. także królowie Irlandii). Założycielem dynastii był Henryk VII, spadkobierca rodu Lancaster. Ród wygasł na Elżbiecie I Wielkiej, po śmierci której (1603) tron przeszedł na króla Szkocji Jakuba Stewarta, prawnuka córki Henryka VII – Małgorzaty. Panowanie Tudorów przyniosło Anglii wzmocnienie władzy królewskiej, ogłoszenie supremacji Korony nad Kościołem (1534) i reformację oraz zapoczątkowało ekspansję morską, handlową i kolonialną. Lipoński omawia muzykę epoki Tudorów, malarstwo i witrażownictwo, architekturę, obyczaje i ubiory oraz początki indywidualizmu. Charakteryzuje burzliwy wiek XVII, panowanie Jakuba I, dzieje Szkotów na emigracji, działalność Bacona i początek nowożytnego empiryzmu. Omawia takie zagadnienia, jak: brytyjskie Biblie, pirackie legendy, poeci metafizyczni, kawalerzy szpady i pióra, purytanizm, deklaracja sportów, boskie prawa i parlament, działalność Cromwella.

⁴ W latach 1588–1610 w Londynie był aktorem i autorem scenicznych przeróbek. Pierwsze poematy, dedykowane lir. Southamptonowi, *Wenus i Adonis* (1593) oraz *Lukrecja* (1594) przyniosły mu uznanie w kręgach dworskich. Do naszych czasów nie przetrwał ani jeden rękopis Shakespeare’a. Przyjmuje się, iż jest on autorem 37 sztuk (o nie do końca ustalonej chronologii), które dzieli się na: kroniki historyczne, związane z dziejami Anglii, tragedie i komedie. Shakespeare jest także autorem cyklu 154 sonetów (1609) uznawanych za perełki angielskiej liryki. W twórczości nawiązywał do Seneki Młodszeo, Plauta, Plutarcha, do średniowiecznych kronik. Początkowo wśród współczesnych mu była wysoko ceniona, jednak z czasem zaczęto wysuwać przeciw twórcy oskarżenia o prostacko i łamanie klasycznych reguł (MEP, 2002).

Hobbes Thomas (1588–1679), angielski filozof i teoretyk państwa, otrzymał staranne wykształcenie, ukończył uniwersytet w Oxfordzie zajmował się wychowaniem bogatych arystokratów⁵. Lipoński omawia pojawienie się satyry i odnowę teatru, jego uwagę przykuwają także powieści i pamiętnikarze, faworyty ostatnich Stuartów, ubiory, peruki, kosmetyki, muzyka okresu restauracji, malarstwo, rzeźba, architektura, rzemiosło artystyczne (zdobnictwo ścian i sufitów – boazerie i sztukaterie, tkaniny, meblarstwo, kowalstwo artystyczne, szkło i ceramika, sztuka drukarska i introligator-ska, zegarmistrzostwo), rozwój nauki (Newton), myśl polityczna Locke’a, trudne narodziny tolerancji, platonicy z Cambridge, początki prasy i walki o wolność słowa.

Lipoński charakteryzuje wiek rozumu, daje historyczne tło epoki, początki refleksji estetycznej, charakteryzuje neoklasycyzm Pope’a, rozwój prasy kulturalnej i codziennej, sztuki drukarskiej, zmagania o wolność słowa, narodziny literackiego reportażu, powieść listową, początek kwestii kobiecej, libertynizm erotyczny, lotrzykowskie tradycje, ponurą legendę Tyburn, teatr i dramaty,

⁵ W 1651 r. Hobbes ogłosił najwybitniejsze dzieło *Lewiatan*, w którym głosił pochwałę absolutyzmu. Podstawę jego rozumowania stanowiło pesymistyczne założenie, że człowiek jest z natury egoistą, chce mieć coraz więcej dóbr, zaszczytów i władzy, w konsekwencji prowadzi to do sporów i walk społecznych. Ludzie, dostrzegając bezsens takiego życia, uświadomili sobie konieczność zorganizowania się i zawarli umowę społeczną „każdy z każdym”, powierzając pełnię władzy suwerenowi. Poddani zrzekli się praw do naturalnej wolności. Powstało państwo zwane *Lewiatanem*, któremu wszyscy są bezwzględnie podporządkowani. Nie będąc stroną umowy, otrzymał władzę, która go do niczego nie zobowiązywała. Władza należąca do suwerena obejmuje wszystkie dziedziny życia, reprezentuje swych poddanych, organizację, zrzeszenia i związki obywateli z parlamentem łącznie i kościołem. W tak zorganizowanym państwie Hobbes widział też korzyści. Zabezpieczono ład i bezpieczeństwo, zagwarantowano poszanowanie prawa i prywatnej własności, zaspokajane są elementarne potrzeby i aspiracje każdego człowieka. Traktat Hobbesa spotkał się z ostrą krytyką zarówno monarchistów, burżuazji, jak i duchowieństwa. Trzy lata po śmierci Hobbesa, na wniosek uniwersytetu w Oxfordzie, traktat *Lewiatan* został publicznie spalony.

operę, angielskość Haendla, promenady, cyrk i sport, malarstwo, architekturę, rzeźbę, rzemiosło artystyczne (złotnictwo, jubilerstwo, ceramikę, porcelanę, szkło), ubiór i modę, wielkie kierunki i systemy filozoficzne (Berkeley, Hume), narodziny nowożytnej historiografii, edukację, słowniki i encyklopedie, początki muzealnictwa, postępy higieny, pocztę i komunikację, antykatolickie ostatki. Lipoński przedstawia brytyjski sentymentalizm, sztukę w nurcie sentymentalizmu i preromantyzmu, malarstwo topograficzne i akwarele, *picturesque*, duchy jako element brytyjskiej rzeczywistości, gotycką powieść grozy, ogród angielski, neogotyki, poetów preromantycznej wyobraźni, odkrycie folkloru, nobilitację literatury ludowej, malarstwo epoki romantyzmu, brytyjskich romantyków wobec kwestii wolności i rewolucji, geniuszy brytyjskiego romantyzmu – Blake’a i Byrona. Dzieło Byrona⁶ skupia się wokół dwóch gatunków: powieści poetyckiej i poematu dygresyjnego. Na pierwszy składają się m.in.: *Korsarz* (1814), *Naręczona z Abydos* (1813), *Więzień Chilomi* (1816), *Mazeppa* (1819) i *Giaur* (1813). Wszystkie utwory łączy powikłana i niejasna fabuła, gwałtowne zwroty akcji, niedomówienia i orientalna sceneria. Wspólny jest także typ bohatera, nazwanego bajronowskim – samotny, zbuntowany

⁶ Poeta i dramaturg – George Gordon Byron (1788–1824) był potomkiem arystokratycznej rodziny, absolwentem Cambridge, jako młodzieniec odbył trwającą 2 lata podróż po południowej Europie i Bliskim Wschodzie. Skandal, jaki wywołał romans Byrona z przyrodnią siostrą Augusta Leigh, zmusił poetę do opuszczenia Anglii na zawsze. Na krótko zatrzymał się w Szwajcarii i we Włoszech, gdzie spotkał ostatnią wielką miłość życia – Teresę Guiccioli, nacjonalistkę włoską. Pod jej wpływem zaangażował się w sprawę wyzwolenia i zjednoczenia Italii. Na wieść o powstaniu Greków przeciw Turcji, przejął ideę walki w imię wolności, poeta wyruszył do Grecji, gdzie wkrótce zmarł na febrę w Missolonghi. Dla pokolenia romantyków biografia Byrona stanowiła wzór do naśladowania. Fascynująca osobowość, skłonność do skandali i ekscentrycznych występów, połączone ze szczerym zaangażowaniem w ruchy narodowowyzwoleńcze, złożyły się na legendę poety zbuntowanego (IYIEP, 2002)

przeciw światu indywidualista, dumny i samowolny mściciel, który pod powierzchownym cynizmem kryje cierpienie i melancholię. W doprowadzonym przez Byrona do perfekcji poemacie dygresyjnym fabuła ustępuje miejsca autorowi, który co krok przerywa opis, by udzielić sobie głosu⁷. Byron wpłynął na rozwój romantyzmu we Francji (A. de Musset, A. de Lamartine), Niemczech (J. W. Goethe) i w Polsce (J. Słowacki, A. Mickiewicz). Lipoński prezentuje twórczość Wordswortha, Coleridge'a, Keatsa, Shelleya, Scotta, muzykę, ubiory, legendę Trafalgara, blaski i cienie brytyjskiej potęgi morskiej, moralny wymiar podboju Indii.

Królowa Wiktoria (1819–1901) była córką Edwarda, księcia Kentu, pochodziła z dynastii hano-werskiej. Okres jej panowania (1837–1901) nazywany epoką wiktoriańską charakteryzował się: hipokryzją, rygorystyczną postawą wobec ciała i seksualności, panowaniem się cenzury obyczajowej, traktowaniem seksu jako tabu, co ma wyraz także w sztuce. Był on także symbolem stałości i postępu, silnego rozwoju gospodarczego imperium, ekspansji kolonialnej, umocnienia się systemu demokratycznego (królowa, choć wywierała wpływ na politykę zagraniczną, zawsze stosowała się do woli większości w parlamencie). Wiktoria wzmocniła pozycję i popularność monarchii. Lipoński omawia pozycję kobiet i małżeństwa w wiktoriańskiej Anglii, porusza takie zagadnienia, jak: homoseksualizm, prostytutka, policja i prawo, sądownictwo i system penitencjarny, nowoczesna poczta, prasa (codzienna, kulturalna, kobieca, rodzinna, sportowa i in.), wiktoriańska powieść, poezja, muzyka, malarstwo, teatr i dra-

mat, biblioteki i towarzystwa naukowe, wpływ teorii ewolucji, odmiany brytyjskiego socjalizmu: utopijny, chrześcijański, municypalny, wiktoriański, etos sportu, rodzina wiktoriańska, obyczaje domowe i towarzyskie.

Lipoński przedstawia okres rewolucji przemysłowej. Na przełomie XVIII i XIX w. narodził się *ludyzm* – ruch robotniczy (kierowany przez A. Ludda), którego członkowie niszczyli maszyny w większych centrach przemysłowych jako przyczynę niskich zarobków i bezrobocia. W XVII w. nowa koncepcja etyczna – utylitaryzm – uznaje działanie za moralne, jeżeli chcąc zaspokoić własne przyjemności i potrzeby oraz zabiegając o własny interes, służy się dobru ogółu. Interes indywidualny i ogólny nie muszą być przeciwstawne, a w przypadku sprzeczności możliwe jest ich uzgodnienie. Epokę edwardiańską (od Edwarda VII, najstarszego syna Wiktorii) (do I wojny światowej) charakteryzuje dobra koniunktura i reakcja na sztuywność i obłudę epoki wiktoriańskiej. Rozwinęła się literatura i sztuka, teatr, dramat, malarstwo i muzyka, myśl społeczna, dwudziestolecie międzywojenne, egzotyka brytyjskiej kultury politycznej, komunizm i faszyzm. Następuje rozwój elektroniki. Najważniejszym wynalazkiem umożliwiającym rozwój radia było odkrycie fal radiowych przez J. C. Maxwella w 1864 r. W 1922 r. powstało British Broadcasting Corporation (BBC)⁸, a od 1936 r. zaczęła działać TV.

⁷ Do najwyżej cenionych utworów tego gatunku należą: *Wędrówki Childe Harolda* (1812) oraz niedokończony *Don Juan* (1819–1824). Byron jest także autorem dramatów *Kain* (1821) – bunt bohatera skierowany przeciwko niesprawiedliwemu Bogu – i *Manfred* (1817), klasycznych tragedii osnutych na historii Włoch *Marino Faliero* (1820). *Dwóch Foscari* (1821) oraz wierszowanych satyr politycznych *Beppo*, *Wizja sądu* i *Wiek brązu* (MEP, 2002).

⁸ BBC – jest organizacją autonomiczną, od 1938 r. nadaje programy dla zagranicy (obecnie w 36 językach). Sekcja Polska działa od 1939 r. BBC ma 5 programów radiowych nadających muzykę młodzieżową, audycje rozrywkowe i sportowe, sztukę, kulturę i programy naukowe, programy informacyjne, publicystyczne i oświatowe oraz programy z przewagą audycji dla dzieci i edukacyjnych, a także programy sportowe. Działają również dwa programy TV; BBC-1 (od 1936 r.) – zawierające głównie programy publicystyczne, oświatowo-kulturalne oraz filmy i BBC-2 (od 1964 r.) – emitujące bloki tematyczne. BBC prowadzi szeroką działalność edukacyjną i kulturalną (MEP, 2002).

Wojciech Lipoński omawia rolę, jaką odegrał Churchill, przemiany społeczno-kulturalne po II wojnie światowej i problemy monarchii. Rozwinięła się powieść detektywistyczna, edukacja i ekonomia, nastąpiła eksplozja telewizji, rozwinęły się: teatr, literatura, film, architektura i urbanistyka. Fenomenem jest rozwój kultury ludności kolorowej. Język angielski zyskał status języka międzynarodowego.

Książka W. Lipońskiego stanowi integrację problemów historii, rozwoju społecznego i rozwoju kultury brytyjskiej i powinna zainteresować wszystkich, którzy zetknęli się w jakikolwiek sposób z kulturą Wielkiej Brytanii lub mają zamiar pogłębić swoją wiedzę na ten temat.

Kazimierz Wieczorkowski

Jacek Kochanowski, *Fantazmat zróżnicowany. Socjologiczne studium przemian tożsamości gejów*, Universitas, Kraków 2004, ss. 322.

Istnieją zagadnienia, o których napisano tomy książek i wiele artykułów. Nie można tego powiedzieć o kategorii *queer*. Jacek Kochanowski w swojej książce zatytułowanej: *Fantazmat zróżnicowany. Socjologiczne studium przemian tożsamości gejów* pisze, że „Studia lesbijsko-gejowskie oraz teoria *queer* to wciąż nowinki w polskim życiu naukowym, nowinki przyjmowane nieufnie, a często niechętnie” (s. 95). W podobne tony uderzają naukowcy, którzy zajmują się feminizmem. Owa nieufność w stosunku do studium *querrowego* opiera się na nieartykułowanym uczuciu wstrętu, czy wstydu. Namysł nad ludźmi o mniejszościowych orientacjach seksualnych jest lepki, nie wyrwał się jeszcze ze stanu zbiorowej nieświadomości, wywołuje zakłopotanie, lęk, że przyłgnie do tego, kto się nim zajmuje. Przecież słownictwo, jakie towarzyszy temu dyskursowi, bywa obelgą,

a zatem, czy namysł ten jest już dyskursem naukowym, czyli „zbiorem podnajednostowych kategorii językowo-praktycznych zawierających koncepcje rzeczywistości społecznej i będących symboliczną podstawą relacji społecznych?”¹ Twierdzącej niejako odpowiedzi udziela Autor omawianej tu pozycji. Dyskurs ów widzi jednak nie jako uniwersalną teorię socjologiczną, lecz jako polilogiczną teorię społeczną (s. 152–157).

W Polsce dopiero niedawno *odmieniec* otrzymał imię, do czego przyczynił się Jerzy Krzyszczyński, który proponując takie tłumaczenie angielskiego terminu *queer*, podąża za pewną tradycją – obecnością w polskim krajobrazie teksów tomów *Odmieńcy* w serii „Transgresje” wydanych pod redakcją Marii Janion i Zbigniewa Majchrowskiego. Opieram się tu na uwadze, jaką o odnajdywaniu swojego imienia² przez ludzi o nienormalnych orientacjach seksualnych poczynili redaktorzy pracy zbiorowej pt. *Odmiany odmieńca. Mniejszościowe orientacje seksualne w perspektywie gender*, czyli Tomasz Basiuk, Dominika Ferens i Tomasz Sikora. Fakt ten jest ważny w artykulacji zagadnień dotyczących omawianej tu problematyki. Książka Jacka Kochanowskiego nie mogłaby powstać bez wysiłku i pracy innych osób, których zasługi pozostają często niezauważone.

Jacek Kochanowski, oferując teorię dekonstrukcji tożsamości gejowskiej, a zatem odejście od pozytywnego etykietowania jako mechanizmu w gruncie rzeczy wykluczającego, dokonuje więcej niż tylko przecieranie szlaków niechcianemu dyskursowi. Owszem, zagadnienie nieobecności odmieńca

¹ K. Gawlicz, M. Starnawski, *Budzenie dyskursu: analiza debaty o prawach gejów i lesbijek na internetowym forum „Gazety Wyborczej”* [w:] *Homofobia po polsku*, (red.) Z. Sypniewski i B. Warkocki, Warszawa 2004, s. 28.

² Zwrot zaczerpnięty od Richarda Cleavera, który opublikował książkę pt. *Know My Name. A Gay Liberation Theology*, Louisville, Kentucky 1995, jest parafrazą Wildowskiego określenia „miłość, która nie śmiała wymawiać swego imienia”.

w przestrzeni społecznej, jak również „odnajdywanie swego imienia” jest wciąż ważne nie tylko w porządku emancypacyjnym, ale także w sferze teoretycznych badań. Warto podkreślić, że to właśnie Autor niniejszej pracy podjął zagadnienie nieobecności/obecności seksualnych odmieńców w publikacji pt. *Problem społecznej (nie)obecności lesbijek i gejów w Polsce z perspektywy socjologicznej studiów queer* [w:] *Socjologia a przemiany współczesnego świata*, red. I. Krzemiński, A. Jelonek, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2004 (w druku), zaś konspekt wystąpienia o podobnej treści, wygłoszonego na Festiwalu Nauki Polskiej we wrześniu 2003 roku, jest dostępny na stronie internetowej pod adresem: http://www.queer-republika.pl/t_kon.htm. Sam fakt nieobecności ludzi o mniejszościowych orientacjach seksualnych w społeczeństwie polskim, a także nieobecność dyskursu o homoseksualności jest nadal wart analizy i problematyzacji. Milczenie o zagadnieniach queerowych, jak i brak badań dotyczących ludzi o nienormatywnej orientacji (tożsamości) zadziwia wielu. Jest to swoisty pat, kto zrobi pierwszy krok. Otóż, pierwszy krok został już zrobiony. I tak np. Edyta Zierkiewicz przypominała, że kategoria odmieńca (*queer*) podważa ostatnią nienaruszoną opokę nauki, a mianowicie **heteronormatywizm**³? Jeśli weźmiemy pod uwagę fakt, iż norma heteroseksualna to nieuświadomiony, lecz ważny filar kultury, to przedsięwzięcie, jakim jest tego typu studium, wymaga odwagi. Czasami jest niebezpiecznie, o czym mówią eufemicznie pio-

nierzy badań queerowych we wstępie tomu *Odmian odmieńca*.

Jacek Kochanowski poprzez omawianą pracę, którą uważam za przełomową, dokonał kilka kroków naprzód, wytyczając nowe pole dyskursu i praktyki emancypacyjno-edukacyjnej. Pierwszy krok to ten, że już nie tylko chodzi tu o niewidoczność homoseksualistów w społeczeństwie; drugi krok, bo ani nawet o legitymizację odmieńca w przestrzeni społecznej, lecz wreszcie trzeci krok, że Autor dokonuje dekonstrukcji *quasi*-etnicznej tożsamości gejów i w ten sposób poszerza pole refleksji i wskazuje na inny kształt praktyki emancypacyjnej, co wedle radykalnego pedagoga, Henry Giroux jest niczym innym niż edukacją. Według niego bowiem: „edukacja ma bezpośrednio powiązanie z kreacją **alternatywnej sfery publicznej** (podkreśl. P.S.) i reprezentuje zarówno ideał, jaki i strategię w służbie walki o społeczną i ekonomiczną demokrację. [...] Innymi słowy, edukacja w powyższym znaczeniu występuje **poza ustawionymi instytucjami i sferami** (podkreślenie P.S.)”⁴. Tak, więc pozycja ta jest jak najbardziej pedagogiczna w swym przesłaniu i winna być przyswojona przez pedagogów. Poza tym, książka ta jest ważna, gdyż studia nad kulturowym uwarunkowaniem płci są nowością na polskich uniwersytetach, zaś kolejne wydawane teksty dotyczące tej problematyki nadal stanowią, nie bez przesady mówiąc, ważne wydarzenie w historii recepcji myśli zachodniej, czy kreacji rodzimej twórczości. W ten sposób studia queerowe przestają być nieobecnym dyskursem, jednak wciąż wymagają legitymizacji i popularyzacji. Niniejsza pozycja jest realizacją postulatu zawartego w wstępie *Odmian odmieńca*, gdzie redaktorzy piszą, że: „Chcielibyśmy przybliżyć polskim naukowcom

³ E. Zierkiewicz przywołuje ten pogląd w artykule: *O konieczności włączenia problematyki płci kulturowej orientacji seksualnej dla zawodowego przygotowania pedagogów-doradców* [w:] *Odmiany odmieńca. Mniejszościowe orientacje seksualne w perspektywie gender*, (red.) T. Basiuk, D. Ferens, T. Sikora, Katowice 2002, 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.

⁴ H. A. Giroux, *W kierunku nowej sfery publicznej* [w:] *Nieobecne dyskursy*, (red.) Z. Kwieciński, Studia Kulturowe i Edukacyjne, cz. 1, Toruń 1991, s. 61–62.

nowe narzędzie teoretyczno-poznawcze, wierząc jednocześnie, że badania z zakresu *queer* mogą być nie tylko przyswajane, ale również twórczo praktykowane w Polsce⁵. I rzeczywiście książka Jacka Kochanowskiego, będąca jego rozprawą doktorską, w pełni wypełnia ów postulat. Zaprezentowane stanowisko dowodzi, że Autor odważył się iść na czele, zapewniając brak w tej materii na polu socjologii, co dla mocno z nią związanej pedagogiki jest poważnym sygnałem i zachętą. Psychologowie zaś okopali się w swoistym „to nas nie dotyczy”, lub „my od dawna się tym zajmujemy”. Jednak niepokój anonimowej/anonimowego felietonisty internetowego jest znaczący, co wyraził(a) w tych oto słowach: „Dziwi mnie jednak fakt, że **polska psychologia** (podkreślenie P.S.) nie zajęła się badaniami homoseksualistów, tak jak uczyniono to w USA, Holandii etc. Choć trudno przypuszczać, że badania takie mogłyby wykazać inną genezę orientacji homoseksualnej, to jednak różnice społeczno-prawne mogłyby wykazać różne potrzeby tych samych grup osób w różnych krajach. Jak wynika z dwóch międzynarodowych klasyfikacji chorób psychicznych: amerykańskiej DSM-IV (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) oraz europejskiej ICD-10 (*The International Statistical Classification*) homoseksualizm jest normalną orientacją mniejszościową. Jest to największa grupa mniejszościowa na świecie, która powinna zostać uwzględniona w badaniach. Trudno jest przypuszczać, że homoseksualiści to zupełnie inni ludzie, jednak z całą pewnością różnią się pewnymi niuansami. Może wiedza, jaką można by było pozyskać w takich badaniach, pomogłaby w uzyskaniu równouprawnienia. Tak też działa się w USA, gdzie wraz z wiecami, marszami pokoju, amerykańscy psycholodzy podjęli

serię badań. W Polsce takich prób nie podjęto. Wiedza, jaką dysponujemy, pochodzi wyłącznie z badań zagranicznych. W USA bardzo dobrze nawiązała się współpraca pomiędzy międzynarodową organizacją zrzeszającą homoseksualistów oraz *American Psychological Association*, dzięki czemu powstał program *Division 44*. Celem tego programu jest zgłębianie wiedzy dotyczącej mniejszości seksualnych, a wiedza, jaką uzyskano, została konstruktywnie wykorzystana do walki o równouprawnienie. Czy taka obopólna współpraca nie powinna mieć miejsca w naszym kraju, czy zdobywana wiedza mogłaby przyczynić do uzyskania obopólnych korzyści?⁶

Przytoczone tu słowa oddają napięcie wywołane obecnością milczącego dyskursu, który domaga się upełnomocnienia i zastosowania. Celne konstatacje owego felietonisty (felietonistki) to jak *vox populi*, a zarazem wskazanie na kolejną formę niekompetencji cywilizacyjnej, z jaką należy się zmierzyć w obszarze dyskursu naukowego. Tak więc książka Jacka Kochanowskiego winna być też wyzwaniem dla polskich psychologów. Odwołanie się do środowiska amerykańskiego jest o tyle ważne, iż pierwsze tłumaczone w Polsce publikacje o tematyce queerowej wywodzą się właśnie z stamtąd. Mam tu na myśli takie książki jak: George’a Weinberga *Ludzie zorientowani homoseksualnie w społeczeństwie*, przeł. Jerzy Jaworski, Softpress, Poznań 1991, Richarda Woodsa, *O miłości, która nie śmiała wymawiać swego imienia*, przeł. Jerzy Jaworski, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1993, Don Clark, *Lesbijki i geje. Jak ich kochać*, przeł. Jerzy Jaworski, Wydawnictwo Da Capa, Warszawa 1995, Roba Eichberga, *Ujawnij się. Prawda lesbijek i gejów*, przeł. Marta Kucharska, Wojciech Królikiewicz, Jacek Santorski&Co Agencja Wydawnicza, Warszawa 1995, czy Daniela Helminia-

⁵ *Odmiany odmieńca. Mniejszościowe orientacje seksualne w perspektywie gender*, (red.) T. Basiuk, D. Ferens, T. Sikora, Katowice 2002, s. 9.

⁶ www.homopak.pl.

ka, *Co Biblia naprawdę mówi o homoseksualności*, przeł. Jerzy Jaworski, Uraeus, Gdynia 2002. Jednak przede wszystkim samo słowo „gej”, które Autor zamieścił w tytule, tzw. pozytywna etykieta ludzi homoseksualnych, jest pochodzenia amerykańskiego. Spolszczone słowo „gej” zrobiło zawrotną karierę w języku codziennym, aczkolwiek często używane jest także jako obelga. Język polski nie wytworzył specyficznej, neutralnej nazwy jak język rosyjski *galuboi*. Pojawienie się w tytule tego naukowego opracowania, nobilituje je do miana dobrze ugruntowanego w języku.

Istotą książki Jacka Kochanowskiego jest dokonanie druzgoczącej krytyki esencjalizmu, do której zaangażował wielu myślicieli, choćby Kennetha Plummera. Jednak – według mnie – Autor popada w pułapkę dekonstrukcji, bowiem nie rezygnuje z projektów, tym razem projektu poprawionego; nienormatywnej tożsamości (s. 139). Ba, więc przyznaje, że myślenie w kategoriach *quasi*-etnicznych jest wciąż obecne szczególnie w ruchu gejowskim i sam jako uczestnik tego ruchu nie może tego faktu lekceważyć.

Przede wszystkim trzeba docenić fakt, że Autor ma rozeznanie, w jakim punkcie, na jakim etapie jest obecnie rozwój myśli humanistycznej. Mam tu na myśli grę resztami na gruzach projektów modernizmu. Na nowe narracje nie ma miejsca chyba nie można już ich wytworzyć, wszystko zostało powiedziane. Można jedynie robić remanent idei. Potwierdzeniem tego są słowa: „[...] dopiero wydostajemy się spod gruzów nowoczesności z jej ślepą wiarą w postęp i z jej procesami ujarzmiania, których celem była możliwie dokładna niwelacja *wszelkich* różnic pomiędzy sposobami życia i sposobami myślenia, możliwie dokładnie normalizacja” (s. 162). To, co w czasach ponowoczesnych jedynie zostało to krytyka genealogiczna i dekontekstualizacja. Tak więc trudno zarzucać Autorowi, że dokonuje krytyki pozytywnej, esencjalistycznie rozumianej tożsamości homoseksualnej.

Ciekawą rzeczą, jaką zastosował Autor, jest binarny układ książki, gdzie w pierwszej części posługuje się **metodą genealogiczną** (s. 130), nadająca się świetnie do przenicowywania pojęć oraz badania intencji ich użycia. W omawianym dziele metody genealogii krytycznej zastosował wobec takich pojęć jak seksualność i tożsamość. W drugiej części Autor skupia się na **krytyce fantazmatycznej**, którą stosuje do analizy treści listów mężczyzn homoseksualnych, wysłanych niegdyś do czasopism niszowych takich jak „Nowy Men” i „Inaczej”. Jest to ważny i doniosły fakt. W latach 90. oponenci ruchu wyzwolenia gejów i lesbijek i rodzącego się namysłu operowali argumentem o specyfice polskich warunków, do których nie można zaadaptować amerykańskich nowinek, uważając ruch emancypacyjny gejów za zagraniczną fanaberię. Autor dyskretnie odiera tego typu myślenie jakoby cały ruch i dyskurs był importowany, zaś polskość utożsamiała się z heteroseksualnością (s. 80–81). Rodzący się namysł o odmieńcu ma swe polskie, jakże wartościowe źródła i co do meritum, i co do metody, i co do słownictwa. O fantazmacie pisze szeroko Maria Janion⁷, ta sama, która zauważa zasklepienie w polskiej myśli humanistycznej uwarunkowane „zinstytucjonalizowaną przewagą pierwiastka męskiego, narodowego, **heteroseksualnego**”⁸.

W pierwszej części książki zatytułowanej: „(Nie)tożsamość gejów: analiza genealogiczna” Jacek Kochanowski dokonał wspaniałej recepcji myśli Michela Foucaulta, zatrudniając przede wszystkim jego kategorię **ujarzmiania** do radykalizacji dyskursu nad tożsamością mężczyzn homoseksualnych. Można odnieść wrażenie, że

⁷ M. Janion, *Fantazmat jako pojęcie humanistyki*, „Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Gdańskiego” 1988, nr 16, s. 59–71.

⁸ M. Janion, *Rozstać się z Polską?*, „Gazeta Wyborcza”, 2–3 października 2004, s. 16.

książka stanowi panegiryk na cześć Michela Foucaulta i potwierdzeniem tego są słowa Autora, który pisze: „W gruncie rzeczy dopiero *po Foucault* możliwe są socjologiczne teorie feministyczne, socjologiczne teorie lesbijskie czy gejowskie, socjologiczne teorie postkolonialne i inne [...]” (s. 151). Poza tym Autor artykułuje rzecz niebywałą w polskim środowisku humanistycznym wobec faktu przemilczania tego typu namysłu, a mianowicie identyfikuje historię studium *queerowego*, która ma już swoje wyraźne trzy etapy. Pierwsza faza to socjologia dewiacji, następnie drugi etap rozumie jako studia lesbijsko-gejowskie z projektem *quasi-etnicznej*, normatywnej tożsamości gejowskiej (s. 118) oraz wreszcie trzecia faza to poststrukturalistyczne studium teorii *queer* – czyli dekonstrukcja tejeż tożsamości i projekt „nienormatywnej tożsamości gejów jako tożsamości procesualnej, niestabilnej, punktowej, pozbawionej jakichkolwiek holistycznych aspiracji” (s. 96). Sam wnosi duży wkład w tego typu refleksję, umieszczając problematykę emancypacji homoseksualistów w trzecim etapie, czyli dokonując niejako jej znacznej modernizacji.

Według mnie jednak konstruktywistyczna wizja tożsamości gejowskiej ma swoje słabe strony. Przede wszystkim tożsamość gejowska rozumiana jako brak heteroseksualności (s. 166–167) nie jest w niczym umocowana. Istnieje obok resztek programu pozytywnej, *quasi-etnicznej* tożsamości wywodzącej się z esencjalistycznego myślenia. (Nie)tożsamość mężczyzn homoseksualnych – bo jedynie nimi się Autor zajmuje – bazuje na Foucaultiańskiej przenikliwej dekonstrukcji podmiotu i jeszcze ją pogłębia. Tożsamość okazuje się być nie ukoronowaniem autonomii i samosterowności człowieka, ale wręcz przeciwnie jest narzędziem w rękach ekspertów-manipulantów. Czyżby? Każdy musi niestety przejść przez instancję seksualności – ubolewa i argumentuje młody socjolog. Autor zapomina, że ta pozytywna tożsa-

mość miała być tożsamością przejściową. Osobiście nie mogę się pogodzić z końcem *quasi-etnicznej* tożsamości gejowskiej, która święciła swoje tryumfy w latach 80. i 90. Czy wymaga dekonstruowania już w tym momencie? W każdym razie w Polsce nie czas, aby ją odrzucać, nie spełniła jeszcze swojej roli do końca. Owszem nie przyjęła się w dostateczny sposób, jednak była ideą przewodnią pionierów ruchu gejowsko-lesbijskiego. Na szczęście Autor pozostawia dobrze już zakorzeniony termin *gej*, jedyny relikwyt owego *quasi-etnicznego* projektu, który co prawda miał być pozytywną etykietką, stał się niekiedy obelgą wypierając swojskie słowo „pedał”. Ale dla Jacka Kochanowskiego owa etykietka jest wewnątrz pusta, gdyż pisze o niej lakonicznie i bez zaangażowania: „‘Gej’ zatem w mojej pracy to ten, kto za geja się uważa [...]” (s. 158). Czyż tyle zostało z całego projektu pracy nad głębszym rozumieniem seksualności? Trzeba przyznać jednak, że uwaga Autora, iż *gej* to kategoria społeczna, a nie grupa społeczna, jest ważna dla prowadzenia rzeczowej dyskusji na temat emancypacji ludzi homoseksualnych. Potwierdza to analiza fantazmatyczna listów mężczyzn homoseksualnych do czasopism gejowskich. Rozbija mit jednorodności, rzekomego lobby lub podziemia gejowskiego gotowego do ataku na biedny heteroseksualny świat. Owszem odmieniec stoi *ante portas*, nie stoi on jednak w zwartych szeregach jednej jakby etnicznej grupy. Odmienicy są rozproszeni w całości społeczeństwa, tak jak owo *residuum* pożądania homoseksualnego czy biseksualnego, które ujawnić się może wszędzie⁹.

Według mnie tożsamość nienormatywna jest utopią, czego Autor zdaje się nie do końca zauważać. Pasożytuje na pozytywnej tożsamości gejowskiej i jest ponadto wyrazem jakiegoś „between-

⁹ K. Dunin, *Fałszywi przyjaciele. Pożądana asymilacja czy asymilacja pożądania?* [w:] *Homofobia po polsku*, (red.) Z. Sypniewski i B. Warkocki, Warszawa 2004, s. 19.

ness”. Jest skomplikowana; hybrydalna lub pulsująca. Czy zatem jest osiągalna dla zwykłego śmiertelnika w codziennym życiu? Podobny zarzut można skierować pod adresem dekonstrukcji normy monogamii, której dokonuje socjolog (s. 282–283). Czy przed normą można się uchylić? Postulat odrzucenia normy może być potraktowany jako nowa norma, jako metanorma. Także operowanie argumentem, że inność jest towarem pożądanym (s. 251–252), dobrze się układa w świetle myślicieli typu Zygmunta Baumana, piszącego o czasach ponowoczesnych głównie jednak z perspektywy Starego Zachodu. Płynna lub późna nowoczesność względnie po prostu ponowoczesność ma różne oblicza. W rzeczywistości postkomunizmu ludzie nie tyle doświadczają syndromu wyczerpania, co miałyby uzasadniać zapotrzebowanie na różnorodność, ile raczej głodu modernizacji. Poza tym, ich doświadczeniem są częste tarcia i konflikty wywołane nawrotami do niezrealizowanych projektów nowoczesności lub ucieczki w utopię tzw. świata tradycyjnych wartości. Tymczasem na stronach 161–167 swej pracy Jacek Kochanowski kreśli projekt tożsamości, która jest w zasadzie swobodą autokreacji, nawiązuje do bezdomności i Baumanowskiej metafory włóczędzy, czyli odrzucenia kategorii tożsamościowej. Chwali bezdomność tego typu, jednak zapomina, że właśnie pozytywna tożsamości była nie tylko udomowieniem-ujarzmieniem homoseksualisty, lecz wynikała z potrzeby znalezienia swego miejsca, była remedium na istniejącą już bezdomność. Taka propozycja odnosić się może do tych społeczeństw i tych osób, które nasyciły się pozytywnym *quasi*-etnicznym projektem gejowskiej tożsamości i które stały się obojętne na sprawy homoseksualności, gdzie w praktyce etykietowanie zatraciło swój sens. Nie odnosi się to do polskiego społeczeństwa, gdzie wciąż trwa silna polaryzacja postaw, gdzie istnieje żywotna potrzeba artykulacji różnic.

Wśród wielu zalet tej książki zauważyć trzeba przede wszystkim klarowność wywodu. Znaleźć tam można wiele powtórzeń i mistrzowskie przybliżenia wciąż jednak obcych terminów dla polskiego czytelnika, takich jak na przykład dekonstrukcja. Na stronach 204–205 Autor omawia szczegółowo właściwości analizy dekonstrukcyjnej. Posługuje się także wyrazistymi i prostymi przykładami (np. s. 80/81), zaś jasne wyłożenie procedury badawczej – analizy dekonstrukcyjnej – w formie diagramu czytelnik znajduje na s. 189. Autor ma niesamowity dar wyjaśniania rzeczy trudnych i nie jest mu obcy innowacyjny dydaktyzm, a przecież ponadto jest przenikliwym myślicielem, skrupulatnym badaczem zjawisk społecznych oraz odważnym działaczem emancypacyjnym, czego dowodzą jego polemiki na łamach prasy ogólnopolskie (s. 104 przypis 7). Pomógł on w sposób znaczący do przyspieszenia przejścia spraw gejowskiej ze sfery prywatnej do sfery publicznej. Jego rozprawa doktorska prezentowana w ramach tej publikacji zapowiada utalentowanego socjologa. Jako naukowiec ma wyraziste poglądy na temat roli i natury tożsamości ludzi o nie-normatywnych orientacjach seksualnych oscylujące wokół konstrukcjonizmu, co w sposób wyraźny uczciwie prezentuje na stronie 175 i – co ważne – nie unika dyskusji, wspominając o trudnościach swego stanowiska na stronie 161. Autor upomina się po pierwsze o dyskurs genealogiczny teorii społecznej, a nie socjologicznej, gdzie wszyscy wykluczani do tej pory będący przedmiotem badań, często jako reprezentanci patologii społecznej, mają być jej podmiotem, mówiąc własnym głosem. Po drugie, ma to być dyskurs lokalny uwzględniający czynniki kulturowe i biograficzne twórców dyskursu, nie wyklucza jednak teorii średniego szczebla, czyli polilologiczności (s. 153). Choć z tym bywają duże trudności, czego przykładem jest np. pedagogika poszukująca swej tożsamości na gruzach monocentrycznej pedagogiki

socjalistycznej. Stała się zbiorem pedagogik, czyli wielu lokalnych dyskursów. Szukanie wspólnego uniwersum dla tej dyscypliny o słabym statusie naukowym, zależnej od innych silniejszych nauk, jak np. socjologia, jest wielkim problemem. Uwagi odnoszące się do projektu ponowoczesnej teorii społecznej w łonie socjologii są niezwykle ważne dla pedagogiki, szczególnie w kontekście poważnych zaniedbań kategorialnych i teoretycznych. Jacek Kochanowski, chcąc nie chcąc, kwestionuje także status pedagogiki społecznej uparcie poszukującej dewiacji i patologii. Tymczasem wielu dewiantów emancypuje się. Porusza także bardzo ważny problem dla pedagogiki na stronie 165, a mianowicie zagadnienie **socjalizacji heteonormatywnej**. Autor zawarł także inne ważne wątki pedagogiczne i jako jeden z nielicznych odważył się mówić o dzieciństwie gejoskim; tematyka tak ważna dla pedagogiki, która do tej pory jedynie chyba prof. Andrzej Jaczewski dotknął w swym artykule¹⁰ odnośnie homoseksualności wśród młodzieży.

Podsumowując należy stwierdzić, że kategoria *queer* powiązana z kategorią *gender* – która wedle słów Lucyny Kopciwicz ma niestety tylko „*charakter ciekawostki (niekiedy intelektualnie niebezpiecznej)*”¹¹ – wymaga nie tylko teoretycznego opracowania, ale także zaangażowania politycznego w jej legitymizacji. Uważam, że jedynym remedium na owo milczenie i marginalizowanie owych kategorii jest wyostrenie problematyki owych kategorii oraz zintensyfikowanie dyskusji i badań. I właśnie tego dokonuje młody socjolog Jacek Kochanowski, którego książka jest niezwykle cenną pozycją.

Piotr Skuza

¹⁰ A. Jaczewski, *Młodzież – wychowanie a problemy homoseksualizmu* [w:] *Zagadnienia prorodzinnej edukacji seksuologicznej i profilaktyki HIV/AIDS*, (red.) J. Rzepka, Katowice 1996, s. 138.

¹¹ L. Kopciwicz, *Męski habitus w kulturze współczesnej – interpretacja niepesymistyczna*, „Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej” 2004, nr 2(26), s. 85.

Anna Onichimowska, *Aleksander*, ilustracje: Aneta Krella-Moch, Literatura, Łódź 1999, ss. 63.

Interesującą książką dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym A. Onichimowskiej, znanej i uznanej współczesnej autorki, jest opowiadanie *Aleksander*. Wydawca zapowiada treść książki przez krótką prezentację postaci głównego bohatera utworu, a właściwie przez jego autoprezentację (bowiem główny bohater książki pełni jednocześnie rolę narratora). Z tylnej okładki książki czytelnik dowiaduje się o Aleksandrze, że jest to chłopiec siedmioletni. Żyje w pięcioosobowej rodzinie, a właściwie w trochę większej... Do grona swoich najbliższych zalicza: mamę, tatę, młodsze rodzeństwo oraz żółwia Wacusia i krasnalą Magnusa, a także niebieskiego smoka. O Magnusie Aleksander mówi: „Kątem przemieszkuję u nas Magnus: taki mały, z brodą, w czerwonej czapce [...]”¹. Informuje także o tym, iż mieszkaniem smoka jest przydomowy ogródek.

Z treści tej prezentacji wynika, że w zasadzie książeczka ma charakter nowoczesnej baśni literackiej, a nie opowiadania. Akcja dzieje się wspólnie, w najzwyczajszej rodzinie. Wydarzenia, jakie spotykają członków owej rodziny, pozostają jednak niezwykle. W życie rodziny włączone zostały baśniowe postaci. Wprowadzone w tok akcji, tworzą: sobą, swymi zachowaniami i działaniami, klimat baśniowej cudowności.

Tytuły dwudziestu ośmiu rozdziałów są równie krótkie jak tytuł całej książeczki. Wyraziście zapowiadają treść poszczególnych części utworu, informując o kolejno pojawiających się bohaterach utworu (np. smoku, Lucusiu, potworze z jeziora, sąsiedzie Leonie) i o przedmiotach istotnych dla rozwoju akcji utworu (np. o zielonym śniegu, skarbie, hulajnodze, komputerze). Tytuły rozdzia-

¹ Tylne okładka książki.

łów wskazują też na same wydarzenia (np. *Wynalazek Magnusa; Decyzja; Urodziny mamusi; Magnus śpiewa; Spotkanie*) oraz na ich okoliczności (np. *Gwiazdka; Prima Aprilis; Wspomnienia z wakacji; Zaproszenie*).

Przystępność i atrakcyjność tekstu dla dziecięcego odbiorcy (duży druk; podział tekstu na krótkie części; wzbogacenie interesującymi ilustracjami; podjęcie problematyki z życia dziecka; dynamiczna akcja; wielość zdarzeń; duża doza humoru – zwłaszcza sytuacyjnego, ale i słownego; autorska swoboda w łączeniu zdarzeń utworu w całość przez osobę głównego bohatera; szybko zmieniający się roczny kalendarz jego życia – pełen niezwykłych sytuacji i wydarzeń, w których bohater czynnie uczestniczy; refleksyjność w postępowaniu postaci literackich wyrażona w ich komentarzach na temat podejmowanych działań; specyficzne zakończenie treści poszczególnych rozdziałów, pozwalające dziecku na snucie domysłów na temat ich dalszego ciągu – to czynniki warunkujące prawdopodobieństwo akceptującego przyjęcia tej lektury i chętnego sięgania po nią.

Prosty i komunikatywny, ale jednocześnie żywy i barwny język utworu, wielość dialogów i energiczne, witalne, prowokujące postaci, będą zapewne także entuzjastycznie przyjęte przez małych odbiorców.

Niezaprzeczalnym walorem artystycznym książki jest również estetyka jej wydania. Niewielki, zgrabny, prawie kwadratowy format książeczki (19,7 cm x 16,7 cm) oraz jej sztywna, lakierowana okładka powodują, że dziecko chętnie weźmie ją do ręki. Trwałość książki można ocenić wysoko ze względu na solidne zszywanie kartek z grubą okładką. Okładka zaprojektowana została interesująco. Tajemnicza i prowokująca do przewidywań treści książki jest treść okładkowej ilustracji. Informacje słowne o książce, zamieszczone na jej okładce, są oszczędne. Wzbogacają je informacje zawarte na stronie tytułowej książki.

Duże wrażenie uczyni na odbiorcy wklejka zaprojektowana do obu okładek książki. Znajdują się na niej duże, barwne, całostronicowe ilustracje w ramkach. Na każdej, w humorystyczny, groteskowy sposób przedstawione zostało jedno z wydarzeń utworu. Ilustratorka A. Krella-Moch zobrazowała, w zabawny sposób, rozpacz małej królowej zalewającej się łzami na skale, gdy nocą, w świetle księżycy ukazał się jej rozwścieczony, ryczący lew. Inna, zabawna, leśna przygoda taty dotyczy instalacji na drzewie domku dla sikory. Zimowa przygoda w lesie małego Aleksandra związana jest z nakładaniem na głowę bałwana własnej czapki przez chłopca. Krasnal Magnus fika ze śmiechu na śniegu, a ze śniegowej jamy łypią czyjeś wytrzeszczone oczy, osadzone w czarnej głowie. Wiszący na pajęczynie pająk, śledzi z wysoka to zajście. Otulony jest czerwona chustą w czarne groszki.

Ilustracje śródtekstowe zajmują 23,4% powierzchni książki. Zapowiadają treść opowiadania zamieszczonego w każdym kolejnym, dwustronicowym rozdziale książki, a więc następujące po sobie przygody bohaterów. Graficznym wprowadzeniem do treści rozdziału jest zawsze postać mająca największe znaczenie dla opowiedzianej tam historii. Jest ona ujęta w takiej scenerii, aby dziecięcy czytelnik zainteresował się treściami książki i aby snuł domysły oraz formułował przypuszczenia o tym, co dalej mogło wydarzyć się lub jakie mogły być konsekwencje określonej sytuacji. Czasem ta ilustratorska prowokacja kryje dla dziecka wiele tajemnic przez swą oszczędność w wyrazie i niedokończoność obrazu.

Ilustracja wprowadzająca w treść rozdziału zajmuje każdorazowo pół strony, a dopełnia ją tekst obejmujący płaszczyznę od pół do półtoorej strony. Taka objętość tekstu sprawia, że dziecięcy czytelnik będzie w stanie skupić uwagę na treści.

A jeśli o treści już mowa, to trzeba powiedzieć, że wszystko zaczęło się od braciszka, a właściwie od wiadomości o jego niedługim pojawieniu się na świe-

cie. Tę radość dzielili mały Aleksander z krasnalem Magnusem, z powagą ściskając krasnalową rękę wyciągniętą do złożenia gratulacji z tej „ekstra” okazji.

Zachęcam nauczycieli i rodziców do umożliwienia przedszkolakom spotkań z rezolutnym Aleksandrem oraz do przeżycia wspólnie z nim wielu przygód, a także do podejmowania różnych wyzwań oraz życiowych dysput, jak chociażby następujących:

– Czy brat w brzuchu mamy ma już pięty, czy nie i co o tym świadczy? Co w ogóle dzieje się z dzieckiem jeszcze przed jego narodzeniem?

– Czy można w lesie długo kopać, aby przedostać się na drugą stronę Ziemi, do Afryki? A może długotrwałe kopanie przyniesie jeszcze inne rezultaty? Do jakich nowych odkryć może przyczynić się?

– Jakie znaki porozumienia daje otoczeniu małe dziecko? Jak ludzie mogą porozumiewać się? Jakich różnych sposobów używają lub używali, a jakimi mogą jeszcze posłużyć się?

– Jak moglibyśmy spędzać czas i na co go spożytkowalibyśmy, gdybyśmy potrafili latać na miotłach?

– Co by było, gdyby śnieg był zielony? Jaką na ten temat odpowiedź mógłby dać bałwan, który drży z zimna na dworze, bo pada na niego śnieg? Jaką odpowiedź dałby bałwan nie do końca jeszcze ulepiiony (bez głowy)?

– Dlaczego małemu, niebieskiemu smokowi, któremu mleko nie smakuje (ale wylizuje spodek do czysta), należy dać mleka, gdy zwierzę pojawi się w ogródku? A jak to jest w przypadku małych, przekornych dzieci?

– Jak przygotowujemy się do podróży podniebnej na małym, przetartym dywaniku, wyruszając z całą rodziną po afrykańską przygodę?

– W jaki sposób za pomocą kredki (lub innych prostych przedmiotów i sposobów) można pogodzić zwaśnionych od kilkudziesięciu lat sąsiadów?

– Jak może wyglądać i jak zachowuje się potwór z jeziora? A może w naszym życiu także po-

jawiał się jakiś potwór? Kim był? W jakich okolicznościach objawił się nam?

– Co oznacza słowo „mój” pies lub „mój” słoń? Kiedy możemy mówić o tym, że coś jest „moje”?

– Jak może wyglądać nieudane zdjęcie? Dlaczego jest takie? A może nie jest wcale takie złe? Poszukaj uzasadnień.

– Jak można spędzić święta Bożego Narodzenia w czarodziejskiej krainie swego przyjaciela krasnala? Wymyśl nazwę tej krainy. Usytuuj ją na mapie świata, a może nawet na mapie wszechświata. Jak myślisz, czy to jakaś podniebna, czy podziemna kraina? Zaprojektuj rodzinną wyprawę do niej lub do miejsca życia krasnalowej rodziny. Opowiedz o zwyczajach tej rodziny i o Waszym u nich pobycie. Możesz też zaprojektować rysunek na ten temat lub zaproponować wspólną z innymi dziećmi w klasie zabawę.

Treść każdego rozdziału książeczki to kolejna prowokacja skierowana w stronę dziecięcych czytelników podejmujących dialog z tekstem, a więc poszukujących odpowiedzi na ważne, życiowe tematy. Wkomponowanie tych refleksji w literacki świat przedstawiony utworu ma pomóc dziecku w uruchamianiu własnej wyobraźni. Ma także przyczynić się do sformułowania tego rodzaju refleksji w naturalnej, zabawowej scenarii. Wynikać one będą niejako z potrzeb dzieci i zdarzeń prowokujących je do tego. Książka i jej treści prowokują również do snucia dalszych opowieści o Aleksandrze i jego przyjaciółach oraz rodzinie, gdyż w pewien sposób treści poszczególnych rozdziałów pozostają wobec siebie niezależne. Pozwala to na czytanie książki od dowolnego miejsca i na takie też projektowanie różnych zabaw z nią oraz zadań do niej. Można razem z dziećmi bawić się w autorów dalszych tomów książki, w których głównym bohaterem będzie każda z występujących tu postaci. Można też wybrać tylko niektóre postaci lub wprowadzić nowe. Każdej z nich warto przydzielić funkcje bohaterów głównych. Można też bawić się

z dziećmi, przydzielając niektórym z postaci literackich rolę narratora. Wówczas dzieci stopniowo zaczną uświadamiać sobie różnice w treści utworu, w zależności od tego, „kto do kogo mówi”. Zatem wiele jest możliwości zachęcania dzieci do zabaw tym utworem, a sam utwór – dzięki jego autorce – swą strukturą, układem treści oraz doborem problemów daje liczne możliwości podejmowania przez dzieci twórczych z nim działań.

Książka liczy 62 strony, a więc jej samodzielną lekturę powinien chcieć i umieć podejmować rówieśnik głównego bohatera lub uczeń nieco starszy. Dzieciom w wieku przedszkolnym może czytać fragmentami dorosły. Również on winien być inspiratorem, a także współuczestnikiem twórczych zabaw dzieci.

Elżbieta Szeffler

Mariusz Guzek, *Filmowa Bydgoszcz 1896–1939*, Dom Wydawniczy „DUET”, Toruń 2004, ss. 183.

Wydana w tym roku książka Mariusza Guzka (będąca zmienioną wersją dysertacji doktorskiej obronionej na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu na Wydziale Filologii Polskiej i Klasycznej) jest cenną monografią dotyczącą filmowej historii Bydgoszczy. Przedstawiana rozprawa – jak zaznacza we *Wstępie* autor – wyrosła z braku w literaturze przedmiotu całościowego opracowania naukowego na temat filmowej przeszłości tego miasta. Istniejące dotychczas popularne publikacje zamieszczane sporadycznie na łamach bydgoskiej prasy, zawierały podstawowe błędy, które są weryfikowane w toku wywodu Mariusza Guzka.

Podstawę do napisania tej pozycji stanowiła dość uboga – jak zaznacza sam autor – baza źródełowa i literatura. Skorzystał on z niekompletnych i rozproszonych zasobów Archiwum Państwowe-

go w Bydgoszczy, w Poznaniu, w Toruniu; Archiwum Akt Nowych w Warszawie; Wojewódzkiej i Miejskiej Biblioteki Publicznej w Bydgoszczy; głównie jednak z prasy lokalnej oraz branżowej.

Praca składa się ze wstępu, trzech rozdziałów wraz z podrozdziałami, zakończenia, filmografii oraz bibliografii. Układ treści ma charakter chronologiczny i przedmiotowy. Autor dzieli historię filmową Bydgoszczy na kilka okresów, a punktami granicznymi i jednocześnie wyznacznikami konstrukcji kolejnych rozdziałów są przełomy polityczne, społeczne czy techniczne.

Rozdział I, zatytułowany *Film w Niemieckiej Bydgoszczy 1896–1920* (składający się z następujących podrozdziałów: 1. *Przed pierwszym kinematografem 1896–1908*; 2. *Początki bydgoskich kin 1908–1914*; 3. *Od Wielkiej Wojny do polskiej Bydgoszczy 1914–1920*), ukazuje na tle przemian polityczno-społecznych pierwszy etap rozwoju bydgoskiej kinematografii – od pionierskich prezentacji filmowych, przez zbudowanie pierwszego stałego kinematografu, projekcje pierwszego filmu z polskimi napisami międzyujęciowymi, do ustanowienia polskiej administracji w Bydgoszczy.

Rozdział II: *Od odzyskania niepodległości do przełomu dźwiękowego 1920–1930* (1. *Organizacja kin i ich miejsce w strukturze lokalnej kultury*; 2. *Produkcja filmowa*; 3. *Film dokumentalny*; 4. *Środowiska i szkolnictwo filmowe*; 5. *Czasopiśmiennictwo filmowe. Prasa lokalna o filmie*) opisuje czas dojrzewania bydgoskiego kina do przełomu dźwiękowego, który nastąpił na tym terenie zaledwie w kilka miesięcy po czołowych aglomeracjach Drugiej Rzeczypospolitej. Był to okres najintensywniejszego rozwoju życia filmowego miasta, naznaczony powstaniem dość znaczących w regionie wytwórni filmowych, wydawaniem liczącego się dwutygodnika „Przegląd Teatralny” (1924–1925), ukształtowaniem się publiczności kinowej i określonej strategii repertuarowej.

Rozdział ostatni: *Od kina dźwiękowego do utraty niepodległości* (1. *Przełom dźwiękowy*; 2. *Zmiany w bydgoskich kinach. Repertuar*; 3. *Produkcja filmowa*; 4. *Prasa o filmie*) obejmuje lata 1930–1939 i opisuje wprowadzenie dźwięku do bydgoskiego kina (w maju 1930), prezentuje systematyczne unowocześnienia systemu prezentacji filmowych, zmiany w infrastrukturze kinowej w dobie kryzysu gospodarczego, aż do całkowitego niemal zaniku innych niż dystrybucyjne inicjatyw filmowych.

W zakończeniu znajduje się kilka informacji dotyczących stanu bydgoskiego kina w latach okupacji hitlerowskiej 1939–1945.

Mariusz Guzek w swej książce rozważania dotyczące rozwoju bydgoskiego filmu umieszcza w kontekście narodowej kinematografii. Podczas omawiania ewolucji instytucji kinematograficznych w Bydgoszczy stara się określić cechy właściwe tylko dla tego terenu z racji uwarunkowań geograficznych, i co za tym idzie administracyjnych – Bydgoszcz bowiem jeszcze do 1920 roku określana była mianem „kleine Berlin” i stanowiła ostoję niemczyzny na Wschodzie, stąd historia filmu musiała być mocno uwikłana w trwającą przez okres dwudziestolecia międzywojennego politykę antygermanizacyjną i walkę o zmianę statusu administracyjnego tego miasta. Z drugiej strony autor zwraca uwagę na cechy potwierdzające typowość rozwoju bydgoskich instytucji filmowych na tle całego kraju. W związku z powyższym, na pytanie postawione sobie we wstępie pracy – „w jakim stopniu prowincjonalny przemysł filmowy był samodzielną strukturą, a na ile powiązany był z innymi nurtami życia gospodarczego, społecznego i kulturalnego?” – autor nie znajduje jednoznacznej odpowiedzi. Nie znaczy to oczywiście, że wątpi w zasadność własnych rozważań. Przeciwnie – wielokrotnie podkreśla, iż do podjęcia badań dotyczących filmowej przeszłości Bydgoszczy skłoniła go mnogość omawianych zja-

wisk na tym terenie w latach 1896–1939 (bez względu na to, jakiego były one kalibru).

Autor z dużą skrupulatnością prześledził kolejne etapy filmowej historii Bydgoszczy. Układ chronologiczny i niezaprzeczalne walory narracyjne książki sprawiają, że otrzymujemy fascynującą opowieść o nie tylko o bydgoskiej kinematografii, ale także o barwnych indywidualnościach związanych z jej przemysłem filmowym, wreszcie o samym mieście z początków XX wieku. Umieszczenie tematu na dość szerokim tle przemian politycznych, gospodarczych oraz umiejętna analiza źródeł pozwoliły autorowi na wyprowadzenie dwojakiego rodzaju rozpoznań – wskazania związków przyczynowo-skutkowych rządzących światem filmowym, jego uwikłania i uzależnienia od sytuacji rządowej czy prawnej panującej w całym kraju, ale również omówienia procesu odwrotnego – mianowicie wpływu, jaki infrastruktura kinematograficzna wywierała na społeczny i kulturalny, a niekiedy i polityczny rozwój samego miasta.

Oczywiście bujny rozwój bydgoskiego filmu nie byłby możliwy bez istnienia pełnych inicjatyw miłośników sztuki filmowej, ryzykujących nie rzadko własne majątki w imię eksperymentów kinowych. Wspomniałam, że książka Mariusza Guzka układa się w fascynującą historię tych właśnie ludzi powiązanych z bydgoskim światkiem filmowym – kolejnych dyrektorów kinoteatrów, producentów filmowych czy lokalnych gwiazd ekranowych. Autor sporo miejsca poświęca opisom niezwykle barwnych sylwetek i zmiennych kolei losów takich lokalnych indywidualności kinowych, jak Władysław Szkaradkiewicz, Maksymilian Hauschild, Władysław Dworowski, czy związanej przez pewien czas z Bydgoszczą Poli Negri (Apolonii Chałupiec). Decyzja ta nie jest przypadkowa, bo jak zaznacza w zakończeniu autor – „ludzie ci dawno nie żyją, a świadectwa ich obecności okazały się niemal tak ulotne jak niezliczone tytuły filmów, prezentowane w kinote-

atrach. Dlatego ta praca jest im właśnie poświęcona” (s. 170).

Na uwagę zasługuje skrupulatność badacza i ogromny szacunek dla szczegółu. Mimo stosunkowo skromnej bazy źródłowej udało się autorowi na kartach swojej rozprawy zawrzeć kompleksowe omówienie repertuaru kin, zaplecza finansowego, obsady, możliwości technicznych oraz niezliczonej liczby detali związanych z przemysłem filmowym – od liczby miejsc siedzących w salach projekcyjnych, przez szczegółowy wystrój wnętrz kinoteatrów, po ceny biletów. Dzięki temu czytelnik zostaje wprowadzony w niepowtarzalny klimat epoki, ale przede wszystkim poznaje Bydgoszcz z I poł. XIX wieku. Niezwykły sentyment, z jakim autor rekonstruuje poszczególne zakątki miasta, nieistniejące już kina czy wytwórnie filmowe sprawia, iż czuje się, że książka pisana jest ręką związanego ze swoją lokalną ojczyzną bydgoszczanina.

Uwaga czytelnika mimo woli skupia się również na ciekawym języku pracy. Rozprawa już od pierwszych stron urzeka niekwestionowanym kunsztem narracyjnym autora, co sprawia, że sówicie wykorzystywana w rozważaniach i wielokrotnie wplataną w tok narracji bazą źródłową – rozporządzenia władz miejskich, przepisy prawne, repertuary kinowe czy wycinki prasowe, nie spowalniają tempa opowiadania i nie przytłacza nadmiarem informacyjnym, ale znakomicie wkomponowuje się w tok fascynującej opowieści o filmie, ludziach i mieście, jakiego już nie ma. I duża w tym zasługa autora, którego solidny warsztat historyka przeplata się na kartach rozprawy z talentem narracyjnym, że omawiana pozycja, wypełniająca pewną lukę w opracowaniach dotyczących Bydgoszczy, ma dużą wartość poznawczą, ale i z uwagi na barwność narracji, jest też lekturą po prostu przyjemną.

Anna Strzeszewska

Tomasz Gezela, *Prasa turystyczno-podróżnicza w Polsce po 1989 roku*, Instytut Informacji Naukowej i Bibliologii UMK w Toruniu, Wydawnictwo KA Druk w Szczecinie, Szczecin–Toruń 2005, ss. 109.

Historia najnowsza coraz silniej wskazuje na rosnące znaczenie czasopisma jako społecznego nośnika wiedzy i informacji, wiodącego elementu prowadzącego do wzrostu poziomu intelektualnego społeczeństwa. Przełom roku 1989 przyniósł istną rewolucję na rynku wydawniczym i księgarskim. Nowe tytuły prasowe zaczęły się mnożyć jak przysłowiowe grzyby po deszczu, podnosił się poziom edytorski już istniejących. Jednocześnie temat tego żywiołu czasopiśmienniczego coraz częściej stawał się przedmiotem badań naukowych.

Tematem tym zajął się również Tomasz Gezela, a wyniki swoich poszukiwań i dociekań opublikował w pracy *Prasa turystyczno-podróżnicza w Polsce po 1989 roku*. Jak wskazuje tytuł, autor skoncentrował się *czasopismach turystyczno-podróżniczych ogólnych, a zasadniczo ich cechach formalnych oraz zawartości merytorycznej w latach 1989-2003. W badaniach uwzględniono tylko czasopisma turystyczne oraz wyspecjalizowane w turystyce górskiej*. W kręgu zainteresowań badawczych znalazły się zatem następujące miesięczniki: „Poznaj świat” (rok założenia 1948), „Poznaj swój kraj” (1958), „Na szlaku” (1986), „Góry” (1991), „Świat i Podróż” (1995), „Voyage” (1998), „Podróż” (1998), „National Geographic Polska” (1999), „n.p.m.” (2001) oraz „Magazyn Górski” (2001). Są to bowiem, zdaniem autora, pisma dostępne w kolportażu ogólnokrajowym i przeznaczone nie dla wąsko wyspecjalizowanej grupy, ale dla szerokiego kręgu odbiorców. W badaniach nie uwzględniono tytułów branżowych.

Aby dać pełny i przejrzysty obraz wyników swoich badań, autor dokonał podziału treści na trzy zasadnicze części. Składają się na nie: dzieje

prasy turystyczno-podróżniczej w Polsce do 1989 roku, cechy formalne czasopism będących przedmiotem badań oraz analiza ich treści. Pełniejszemu zobrazowaniu zawartości treściowej posłużyło wyodrębnienie dwóch podrozdziałów. Osobno rozpatrzono czasopisma ogólnie turystyczne i te skoncentrowane na turystyce górskiej. Podział taki wydaje się być słuszny, daje bowiem przejrzysty obraz podejmowanych zagadnień.

Jak wynika z treści rozdziału pierwszego pracy, historia tego typu czasopism w Polsce sięga XVIII wieku, wtedy bowiem wydawany był „Zbiór Pism Ciekawych służący do poznania różnych Narodów i Krajów” (1795–1796), który miał charakter popularnonaukowego czasopisma geograficzno-historycznego. Zaś za pierwszy periodyk ukazujący się na ziemiach polskich uznaje się „Dziennik Podróży Lądowych i Morskich” – warszawski miesięcznik, ukazujący się od stycznia do grudnia 1927 roku, a w 1928 roku przekształcony w dwutygodnik „Kolumb. Pamiętnik Opisom Podróży Lądowych i Morskich, Najnowszych Odkryć Geograficznych, Wiadomościom Statystycznym oraz tymi w Styczności Zostającymi Poświęcony”. Autor w bardzo ciekawy sposób zaprezentował dzieje tego pisma, jak również kolejnych mu podobnych, powstałych do momentu wybuchu drugiej wojny światowej i po jej zakończeniu. Wnikliwie prześledził ich koleje losu i sposób, w jaki ewoluowały. Nie pominął również sylwetek osób, którym pisma zawdzięczały swe istnienie oraz taki, a nie inny kształt i charakter, a także uwzględnił ich instytucje sprawcze. Co ciekawsze, rozdział ten został wzbogacony o przytoczoną opinię Jerzego W. Gajewskiego, który dokonał charakterystyki rynku prasy turystycznej u schyłku lat osiemdziesiątych XX wieku.

W drugiej części rozprawy Gezela przedstawił od strony formalnej periodyki będące już przedmiotem jego pracy. W przypadku tytułów wykraczających poza cenzurę roku 1989, przybliżył czy-

telnikowi, jaki wpływ miała na nie dynamika rozwoju pism tego przełomowego momentu, jakie musiały pokonać przeszkody, aby nie poddać się nowej konkurencji, ale mimo przeszkód w dalszym ciągu utrzymać się na rynku. Mało tego, zacytował fragmenty listów od czytelników napływających wówczas do redakcji, dzięki którym łatwo odczytać przywiązanie do „zakorzenionych” już tytułów i reakcje odbiorców na zachodzące na ich łamach zmiany.

W przypadku czasopism nowych naświetlono okoliczności ich powstania, naszkicowano sylwetki ich inicjatorów, założycieli i twórców. Zaprezentowano ich założenia programowe, ale również przybliżono grupy czytelnicze, do jakich są skierowane i środowiska, w jakich cieszą się największą popularnością.

Na szczególną uwagę w tej części zasługuje wnikliwe przedstawienie dynamiki kształtowania się niektórych cech formalnych omawianych tytułów, takich jak cena, objętość, nakład, format i jakość wykorzystanego do produkcji papieru. Wszelkie dane uzyskane na ten temat zostały zebrane i ujęte w tabele, które stanowią nieodłączny element rozdziału, a następnie posłużyły do ustalenia zachodzących między nimi zależności. Dzięki nim z łatwością można zaobserwować jaki wpływ wywierały na siebie te poszczególne parametry. Tak dokładne zestawienie zebranych danych świadczy o dużym zaangażowaniu i dociekliwości autora oraz dojrzałości jego warsztatu badawczego.

Nadto Gezela zwrócił uwagę na skuteczność sprzedaży na tle konkurencyjnych pism, bowiem jednym z zadań, jakie postawił sobie za cel, przystępując do analizy, była odpowiedź na pytanie, ilu czytelników naprawdę czyta bądź w ogóle zagląda do prezentowanych tytułów. Aby tego dokonać, sięgnął po wyniki badań czytelnictwa prasy w Polsce zebrane przez Studium Polskie Badania Czytelnictwa. Niestety w badaniach tych, jak się okazało, zostały uwzględnione tylko trzy spośród

dziesięciu omawianych pism i były to: „National Geographic Polska”, „Podróże” i „Voyage”. Z danych, jakimi dysponowało PBCz, wyraźnie daje się zauważyć, że najsilniejszą pozycją poszczycić się może „National Geographic Polska”. Mimo że ten magazyn jest jednym z najmłodszych, ukazuje się bowiem dopiero od 1999 roku, to on wyznacza standardy na rynku prasy, nie tylko popularno-naukowej. Niewątpliwie nie pozostał tu bez znaczenia fakt, iż jest to kontynuacja amerykańskiego wydania „National Geographic Magazine”, które na długo przed pojawieniem się na polskim rynku wydawniczym wyrobiło sobie markę, także pośród polskich czytelników. Aby jeszcze dobitniej uwiarygodnić miejsce trzech badanych przez PBCz periodyków na arenie czytelnictwa i popularności prasy, dane dotyczące ich poczytności porównano z najczęściej wymienianymi przez respondentów miesięcznikami: „Claudia”, „Olivia” i „Poradnikiem Domowym”.

Potwierdzeniem znajomości tematu jest także ostatnia – trzecia część pracy, w której autor omówił najobszerniej podejmowane na łamach prasy podróżniczo-turystycznej zagadnienia. W przypadku pism ogólnoturystycznych były to podróże, tradycje i obyczaje, tematy społeczno-polityczne oraz historia, natomiast na treść periodyków ukierunkowanych na turystykę górską złożyły się następujące grupy tematyczne: wyprawy wysokogórskie, szlaki – przejścia – wycieczki, historia, porady. Również w tym rozdziale swoje konkluzje autor poparł licznymi cytatami, co jeszcze dobitniej odzwierciedla profil i charakter omawianych czasopism.

Wartość pracy podnoszą dodatkowo liczne reprodukcje stron tytułowych omawianych pism, jak również fotografie ich redaktorów. Niestety ogólne dobre wrażenie pomniejszają liczne zaniebdania korektorskie, momentami dość rażące, czego przykładem jest m.in. zamieszczona na 64 stronie tabela. Zestawione w niej dane dotyczą formatów poszczególnych numerów prasy tury-

styczno podróźniczej wydanych w grudniu 2003 roku, zaś w odpowiedniej rubryce niesłusznie zapisano, iż chodzi w niej o cenę.

Podobnego przeoczenia dopuścił się korektor na dziesiątej stronie, gdzie w miejsce „...Pamiętnika [...] Najnowszych Odkryć Geograficznych...” wkradł się „...Pamiętnik [...] Odkryć Jeograficznych...”, analogiczne błędy wystąpiły w jeszcze kilku miejscach i tak na stronie piętnastej zamiast poprawnego zapisu „redaktorem naczelnym był Michał Zieleniewski” razi zwrot „redaktorem naczeln był ...”, zaś na stronie siedemdziesiątej dziewiętej, Bułgaria (zapewne wbrew woli autora) została porównana do „dawno niewidzianej koleżanka”, zamiast „koleżanki z wakacji”.

W trakcie lektury czytelnik natrafi na jeszcze kilka takich potknięć. Na szczęście trafna i słuszna konstrukcja pracy, styl i jasność wypowiedzi, bogata znajomość literatury przedmiotu, płynność poruszania się po temacie przysłaniają te drobne niedociągnięcia wynikające z zaniedbań redakcyjnych. Praca Tomasza Gezeli może służyć jako wzór do naśladowania, zwłaszcza jeżeli chodzi o język i sposób formułowania wniosków. Może i chyba powinna motywować do dalszych poszukiwań i kontynuowania prac badawczych w tym zakresie. Potwierdza to chociażby umieszczony na tylnej stronie okładki fragment recenzji wydawniczej prof. dr hab. Grażyny Gzelli z UMK, w której napisała ona:

Tomasz Gezela w sposób godny pochwały rozwiązał postawiony przez siebie cel badawczy, a jego praca, dzięki starannej kwerendzie, jasnemu tokowi wypowiedzi, trafnej i przejrzystej konstrukcji w istotny sposób poszerza naszą wiedzę o prasie turystyczno-podróżniczej wydanej w Polsce po 1989 roku [...], a dojrzałość poglądów autora pozwala sądzić, że materiał stanie się punktem wyjścia do dalszych, bardziej szczegółowych badań.

Barbara Śreniawska

Trzecie toruńskie sympozjum „Edukacja przedszkolna szansą na sukces szkolny” – Toruń 2005.

Sympozjum, które odbyło się 7.05.2005 r. na Wydziale Fizyki, Astronomii i Informatyki Stosowanej UMK w Toruniu, doszło do skutku dzięki organizatorowi – toruńskiej Delegaturze Kuratorium Oświaty w Bydgoszczy oraz Stowarzyszeniu Edukacji Przedszkolnej „Inicjatywa i twórczość” z Torunia. Temat, wokół którego skoncentrowano wystąpienia, brzmiał: „Edukacja przedszkolna szansą na sukces szkolny”.

W spotkaniu uczestniczyło trzysta osób, m.in. pracownicy poradni psychologiczno-pedagogicznych, doradcy metodyczni i wizytatorzy z Kuratorium Oświaty z Bydgoszczy i jego toruńskiej delegatury, pracownicy naukowcy Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Akademii Bydgoskiej, Uniwersytetu Łódzkiego, Szkoły Wyższej im. B. Jańskiego w Warszawie, Fundacji Rozwoju Dzieci z Warszawy, przedstawiciele związków zawodowych oraz dyrektorzy i nauczyciele przedszkoli i szkół podstawowych województwa kujawsko-pomorskiego.

Uroczystego otwarcia Sympozjum dokonali Janusz Ślot, dyrektor toruńskiej Delegatury Kuratorium Oświaty w Bydgoszczy, oraz prezes Stowarzyszenia Edukacji Przedszkolnej „Inicjatywa i twórczość”, Maria Lamparska-Borowicz. Janusz Ślot w swoim wystąpieniu przypomniał wcześniejsze sympozja oraz powitał i zaprezentował zaproszonych gości. Maria Lamparska-Borowicz opowiedziała o Stowarzyszeniu Edukacji Przedszkolnej „Inicjatywa i twórczość”, mającym swą siedzibę w Toruniu na ul. Jęczmiennej.

O wygłoszenie wykładu inauguracyjnego poproszono dr Krystynę Kamińską z Uniwersytetu Łódzkiego. Tytuł wystąpienia brzmiał *Dziecko sześciolatnie w systemie oświaty*. Prelegentka ukazywała w nim sześciolatka na tle uwarunkowań prawnohistorycznych na przełomie ostatnich 100

lat. Pokazywała tendencje do łączenia edukacji przedszkolnej z wczesnoszkolną, do obniżania obowiązku szkolnego w sensie strukturalnym i organizacyjnym oraz obejmowania dzieci obowiązkiem przedszkolnym – trendy występujące w krajach Unii Europejskiej. Warto podkreślić, że swą wypowiedź dr Krystyna Kamińska ilustrowała przykładami z państw europejskich, przypominała doniosłe dla edukacji przedszkolnej polskie akty prawne, poczynając od 1919 r.

Starła się wyjaśnić, w jaki sposób powinniśmy przygotowywać się do obniżenia obowiązku szkolnego.

Dyrektor Powiatowej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Nakle, Krystyna Wegner-Kowalska, zacytowała swoje wystąpienie „*Co zbierasz, to zbierasz*” – *gotowość szkolna, czyli jak wspierać rozwój dziecka sześciolatniego*. W swojej wypowiedzi podkreślała znaczenie wczesnej diagnostyki i terapii w rozwoju dziecka sześciolatniego. Referentka wskazywała na znaczenie wspólnych oddziaływań rodziców i przedszkola w celu wspomaganie rozwoju dziecka. Jej zdaniem sukces szkolny zależy od wielu czynników, m.in. od dojrzałości szkolnej, obok której równie ważne są formy i metody pracy dydaktycznej, sposoby wychowania domowego, warunki życia dziecka, jego zdrowie oraz stosunki z nauczycielem.

Czy czytające przedszkolaki to mit czy norma? – starała się rozstrzygnąć w swoim wystąpieniu dr Ewa Arciszewska ze Szkoły Wyższej im. B. Jańskiego w Warszawie. W oparciu o wyniki badań własnych i analizę literatury przedmiotu poddała ona analizie metody nauczania i uczenia czytania dzieci. Podkreślała, iż każda z metod jest dobra, jeśli jest właściwie przeprowadzona, gdy stawia dziecko przed sensownymi zadaniami, problemami. Apelowwała, by przed realizowaniem którejkolwiek z metod zdobyć najpierw gruntowną wiedzę na jej temat oraz na temat dziecka. Przestrzegwała przed nudą podczas nauczania czytania.

O roli przedszkola w aspekcie wyrównywania szans edukacyjnych mówiła Teresa Ogrodzińska z Fundacji Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego w Warszawie. Przybliżyła pojęcie wykluczenia społecznego, wskazała m.in. czynniki sprzyjające wykluczeniu. Podpowiadała, w jaki sposób można zapobiegać temu zjawisku. Zdaniem Teresy Ogrodzińskiej należy:

1. Upowszechnić dobrą edukację przedszkolną – tu jako przykład podała fundację, w której pracuje.

2. Poszerzyć umiejętności wychowawcze i metodyczne nauczycieli.

O melobajce jako szansie na budowanie zainteresowań nauką czytania opowiadała Mirosława Gawryłkiewicz z Akademii Bydgoskiej. Z referatu zebrani dowiedzieli się, czym jest melobajka, jakie pełni funkcje, co stanowi jej inspirację. Autorka starała się zachęcić do wykorzystania melobajki podczas wzbudzania zainteresowania nauką czytania.

Jak przygotowujemy dzieci do szkoły? Zdaniem Anity Pakulskiej i Wioletty Lis – nauczycielek z Przedszkola Miejskiego nr 3 w Toruniu – można zrobić to dobrze, wykorzystując „Nazywanie świata”, odmienną naukę czytania autorstwa Ireny Majchrzak oraz metodę Le Bon Depart. Prelegentki stosują je w pracy już z dziećmi trzyletnimi. Aby zainteresować uczestników Sympozjum, panie omówiły powyższe metody, podkreślając ich zalety i opisując rezultaty, jakie osiągają w pracy z dziećmi.

Wystąpienie dr Elżbiety Wieczór z Zespołu Szkół nr 8 w Toruniu, która starała się odpowiedzieć na pytanie: *Czy można postawić granicę między zabawą a nauką w edukacji elementarnej?*, dotyczyło ogromnej roli i znaczenia zabawy w życiu każdego dziecka. Uczestnicy dowiedzieli się również, w jaki sposób można wykorzystać zabawę w szkole i jakie są szkolne metody pracy z wykorzystaniem elementów zabawowych.

Wykład końcowy został wygłoszony przez Anę Łukaszewską i Janusza Śłota z toruńskiej Delegatury Kuratorium Oświaty w Bydgoszczy. Dotyczył on sześciolatków w świetle zewnętrznego nadzoru pedagogicznego. Dzięki wystąpieniu przedstawicieli kuratorium uzyskaliśmy najnowsze dane dotyczące liczby dzieci sześciolatków uczęszczających do przedszkoli i do oddziałów przedszkolnych w województwie kujawsko-pomorskim. Dowiedzieliśmy się, na ile dyrektorzy wywiązali się w ciągu ostatniego roku z tych obowiązków. Poznaliśmy wyniki nadzoru pedagogicznego pokazujące mocne i słabe strony przedszkoli i oddziałów przedszkolnych naszego województwa.

Wnioski, jakie wyciągnięto na tej podstawie, są następujące:

1. Należy upowszechnić edukację przedszkolną dla dzieci młodszych.

2. Należy kłaść większy nacisk na ogólny rozwój dziecka.

3. Konieczna jest współpraca między wychowaniem przedszkolnym i nauczaniem zintegrowanym.

Zakończenia Sympozjum dokonał Janusz Ślot, dziękując za tak liczny udział w spotkaniu oraz kierując słowa wdzięczności do wszystkich, którzy przyczynili się do jego zorganizowania.

Marietta Żubkowska