

KULTURA EDUKACJA

Kwartalnik nr 2/2007



adam parzalek

RECENZENT TOMU
prof. dr hab. Roman Leppert

RADA NAUKOWA

Czesław Banach, Anna Bugalska, Iwona Centka, Kazimierz Denek, Wielisława Furmanek, Władysław Grygolec, Jerzy Hauziński, 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, Arkadiusz Karwacki, Magdalena Rupińska

TŁUMACZENIE

Aleksandra Alfut

REDAKCJA TECHNICZNA

Iwona Banasiak

TYTUŁ DOFINANSOWANY PRZEZ MINISTRA NAUKI I SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

© Copyright by Wydawnictwo Adam Marszałek

Toruń 2007

ISSN 1230-266X

Prenumeratę instytucjonalną można zamawiać w oddziałach firmy Kolporter S.A. na terenie całego kraju. Informacje pod numerem infolinii 0801-205-555 lub na stronie internetowej <http://www.kolporter-spolka-akcyjna.com.pl/prenumerata.asp>

Redakcja kwartalnika „Kultura i Edukacja”, ul. Lubicka 44, 87-100 Toruń, tel. (056) 660 81 60, 664 22 35, 664 22 36 w.
28, e-mail: andrzej2@marszalek.com.pl

Wydawnictwo Adam Marszałek • 87-100 Toruń, ul. Lubicka 44, tel./fax 056/660 81 60, 66 42 235 Internet: <http://www.marszalek.com.pl>, e-mail: info@marszalek.com.pl

Drukarnia nr 2 • ul. Warszawska 52, 87-148 Łysomice, tel. 056/659 98 96

SPIS TREŚCI**ARTYKUŁY–STUDIA**

JAN CZECHOWSKI

Funkcje edukacyjnej literatury dla dzieci i młodzieży 7

MARTA KARWACKA

Marketing społeczny w służbie biznesu i społeczeństwa 22

PIOTR WASYLUK

Filozofia historii jako filozoficzna refleksja nad dziejami 37

TOMASZ KALBARCZYK

Liberalizm i wychowanie. Richarda Rorty'ego filozofia edukacji 51

WOJCIECH SROCZYŃSKI

Pedagogika społeczna czy/a środowiskowa? 60

IWONA STACHOWSKA

*Dyskusje o materialnym statusie podmiotu – Rene Descartes, Maine de Biran
i Emmanuel Lévinas* 70**KOMUNIKATY–SPRAWOZDANIA**

ANNA BROSCH

Komunikacja tekstowa a poczucie alienacji wśród młodzieży 82

ZOFIA REMISZEWSKA

Młodzi wobec sfery publicznej: ekoespoły w działaniu 93MAGDALENA SIATKOWSKA, DOROTA KOZŁOWSKA,
ANETA BARANOWSKA*Nauczyciel pomocnik czy wróg? Postrzeganie nauczycieli przez uczniów w różnych
typach szkół. Raport z badań* 100

CEZARY MARASIŃSKI

„Rękopis znaleziony w Saragossie” Jana Potockiego jako literacki przejaw
kultury śmiechu 112

KOMUNIKAT SPECJALNY

Doktorat honoris causa dla Profesora Zbigniewa Kwiecińskiego 124

RECENZJE

Joanna Maria Piechowiak (rec.): Zygmunt Bauman, *Praca, konsumpcjonizm
i nowi ubodzy* 130

Helena Ciążela (rec.): Yehezkel Dror, *Zdolność do rządzenia. Raport dla Klubu
Rzymskiego* 132

Mirosława Michałek (rec.): Ewa Domagała-Zyśk, *Autonomia czy odłączenie?:
rola osoby znaczącej w życiu młodzieży z trudnościami w nauce* 136

Agnieszka Popowska (rec.): *Horyzonty teatru II. Droga Kazimierza Brauna.*
Szkice pod redakcją Justyny Brylewskiej 139

Marcin Żynda (rec.): Iwona Urbańska, *Życie kulturalne więźniów w KL Auschwitz
w świetle relacji i pamiątek* 144

Katarzyna Grabianowska: *Sprawozdanie z VI Krajowej Konferencji
„Media w edukacji – szanse i zagrożenia”* 146

CONTENTS

ARTICLES–STUDIES

JAN CZECHOWSKI

Educational Functions of Literature for Children and Youth 7

MARTA KARWACKA

Social Marketing in Service of Business and Society 22

PIOTR WASYLUK

Philosophy of History as a Philosophical Reflexion on the Past 37

TOMASZ KALBARCZYK

Liberalism and Education: Philosophy of Education by Richard Rorty 51

WOJCIECH SROCZYŃSKI

Social and/versus Environment Pedagogy 60

IWONA STACHOWSKA

*Discussions on the Material Status of an Object: Rene Descartes, Maine de Biran
i Emmanuel Lévinas* 70

COMMUNICATES-REPORTS

ANNA BOSCH

Text Communication and the Feeling of Alienation among the Young 82

ZOFIA REMISZEWSKA

Youth and the Public Sphere: Eco-teams in Action 93

MAGDALENA SIATKOWSKA, DOROTA KOZŁOWSKA,
ANETA BARANOWSKA

*A Teacher: A Friend or an Enemy? How Students Perceive Teachers
in Various Schools: A Study Report* 100

CEZARY MARASIŃSKI

*The Saragossa Manuscript by Jan Potocki as a Literary Example of Culture
of Laughter* 112

SPECIAL COMMUNICATE

Honoris Causa Doctor's Degree for Professor Zbigniew Kwieciński 124

REVIEWS

Joanna Maria Piechowiak (reviewer): Zygmunt Bauman, *Work, Consumptionism
and the New Poor* 130

Helena Ciężela (reviewer): Yehezkel Dror, *The Ability to Rule: A Report
for the Roman Club* 132

Mirosława Michałek (reviewer): Ewa Domagała-Zyśk, *Autonomy or Separation?
The Role of an Important Person in Life of Youth with Educational Problems* ... 136

Agnieszka Popowska (reviewer): *The Horizons of Theatre II: The Way
of Kazimierz Braun: Sketches Edited by Justyna Brylewska* 139

Marcin Żynda (reviewer): Iwona Urbańska, *Cultural Life of the Prisoners
of KL Auschwitz Relying on Reports and Diaries*..... 144

Katarzyna Grabianowska: *A Report from the Sixth National Conference: Media in
Education – Chances and Threats* 146

ARTYKUŁY–STUDIA

Jan Czechowski

FUNKCJE EDUKACYJNEJ LITERATURY DLA DZIECI I MŁODZIEŻY

Wstępem do rozważań o wychowawczych walorach literatury kierowanej do młodych czytelników uczynimy historyczny rys kształtowania się literatury jako sztuki. Trudność wyodrębnienia literatury ze zjawisk kultury ujawniła się w czasach starożytnych i trwa nadal, co wynika – przypomina w jednej ze swych prac H. Starzec – ze złożonego charakteru zjawiska literackiego, wielofunkcyjności literatury, a także różnych kategorii teoretycznego myślenia o niej¹.

1. Wprowadzenie

Formowanie się literatury w dziejach przedstawia wspomniana autorka następująco: „Do wieku XVIII nie używano nazwy »literatura«. Utwory ściśle literackie należały do poezji, bo były to przeważnie dzieła wierszowane. Poezja nie ogarniała piśmiennictwa prozą, nie obejmowała publicystyki, retoryki, beletryzowanej historii; należał do niej jednak dramat, bo zazwyczaj pisany był mową wiązaną, a przede wszystkim należała twórczość literacka o charakterze epickim i lirycznym. W XVIII wieku rozwija się powieść jako nowa forma literacka, powieść pisana prozą. Pojęcie literatury obejmuje więc poezję i prozę literacką, a także inne rodzaje piśmiennictwa. Od tego czasu pojęcie poezji przestaje być równoznaczne z pojęciem literatury pięknej, ulega zawężeniu, a samo zjawisko poezji – różnorodnym przekształceniom prowadzącym do tego zakresu znaczeniowego, jaki występuje dziś. Uważamy dziś literaturę za sztukę, operując współczesnym rozumieniem sztuk pięknych. Takie pojęcie sztuki ustaliło się dość późno, bo dopiero w XVIII wieku. Przedtem długo funkcjonowało inne pojęcie sztuki wytworzone w starożytnej Grecji. Grecy sztuką nazywali działalność podporządkowa-

¹ H. Starzec, *Kultura literacka – wychowanie literackie*, Warszawa 1981, s. 5.

ną regułem umiejętności, zarówno w dziedzinie materialnej, praktycznej, jak też umysłowej, psychicznej. Wyodrębniali sztuki wolne (od pracy rąk) i sztuki służebne (wypracowane wysiłkiem fizycznym). Rzeźba, malarstwo, rzemiosło należały do sztuk służebnych, a muzyka do wolnych. Poezja w ogóle nie należała do sztuki, bo nie była produkcją w sensie materialnym i nie była podporządkowana regułem działania. Słowo *poiesis* oznaczało u Greków twórczość (od *poiein* – robić, tworzyć), a słowo *poietes* – poeta – każdego twórcę. Poezja była więc twórczością, a nie rzemiosłem, była czynnością indywidualną, powstawała pod wpływem natchnienia, nie miała nic wspólnego z rutyną, normą, regułą, które kierowały wytwarzaniem przedmiotów sztuki. Poezja wpływała z olśnienia, z intuicyjnego doznania i dzięki temu miała jakby charakter boski².

Kształtowanie literatury dla dzieci i młodzieży dokonywało się w następujących okresach: dawne wieki, oświecenie, romantyzm, pozytywizm, Młoda Polska, okres międzywojenny, lata po 1939 roku. W dużym skrócie postaramy się teraz, w oparciu o pracę S. Fryciego i M. Sobockiej, scharakteryzować główne przesłanki dziecięcej i młodzieżowej literatury z tego czasu.

2. Literatura dla dzieci i młodzieży

Przez wiele wieków nie było odrębnej literatury dla młodego odbiorcy. Potrzeby czytelnicze młodego pokolenia do czasów oświecenia, a więc po wiek XVIII włącznie, zaspokajane były głównie ustnym przekazem (narodowa mitologia i folklor, utwory religijne, tradycyjna literatura ludowa). W okresie wczesnego średniowiecza dzieci polskie wsłuchiwały się w bajki, baśnie, podania, legendy i opowieści rycerskie. W Niemczech słuchano opowieści o przygodach Nibelungów, na Rusi o Wielkoduchu, w Irlandii o elfach, a w Polsce młody Polak wzruszał się historią legendarnej królowy Wandy lub radował się kłęską wawelskiego smoka. W czasach średniowiecznych jedną z pierwszych obowiązujących lektur stanowiły *Żywoty świętych*. W epoce odrodzenia (XV–XVII w.) młody czytelnik polski zetknął się za pośrednictwem *Żywota Ezopa Fryga* Biernata z Lublina z bajkami Ezopa, z opowieściami rzymskimi (*Gesta Romanorum*), *Illiadą* i *Odyseją* Homera... Typowe dla odrodzenia zainteresowanie klasykami starożytnymi sprawiło, że literatura antyczna stała się w tej epoce istotnym składnikiem wychowania szkolnego, a w czasach renesansu wraz z wielką tradycją humanistyczną dawnych wieków starano się przekazywać odpowiednie wzory wychowawcze. Teksty rodzime z tego okresu to np. *Treny* J. Kochanowskiego. W drugiej połowie wieku XVIII (barok, oświecenie) pod wpływem popularnych w Polsce poglądów pedagogicznych J.A. Komeńskiego i J. Locka (autor traktatu *Mysli o wychowaniu*) zaczęto uświadamiać sobie potrzebę pisania książek z myślą o dzieciach. Istotną rolę w tym względzie odegrała także Komisja Edukacji Narodowej (1773–1794) – pierwsze w Polsce i ówczesnej Europie ministerstwo oświecenia publicznego, które podjęło dzieło reformy systemu

² Ibidem, s. 5 i nast.

edukacji narodowej. Pojawiły się wówczas bajki Perraulta, *Przypadki Talemaka* Fenelona. Także inni wielcy autorzy tworzyli dla dzieci, np. Krasicki, Niemcewicz, Defoe, Cervantes³.

W epoce romantyzmu narodził się na gruncie polskim dział piśmiennictwa beletrystycznego – literatura stworzona specjalnie z myślą o dzieciach i młodzieży. Tworzone były powiastki i większe utwory prozatorskie o charakterze moralno-obyczajowym wyrosłe z ideowych tradycji wieku oświecenia (Hoffmanowa z Tańskich, Jachowicz). Druga generacja pisarzy dla dzieci doby romantycznej zwracała baczną uwagę na wychowanie obywatelskie, silniej akcentowała i bardziej zdecydowanie propagowała idee demokratyczne (Mickiewicz, Słowacki, Fredro). Dużą popularnością cieszył się także Scott, Cooper, Hugo. Ośrodkiem życia literackiego, twórczości dla dzieci i ruchu wydawniczego była w epoce romantyzmu Warszawa, a następnie Kraków, Lwów i Poznań, a firmy wydawnicze zaczęły szeroko uwzględniać edytorstwo książek dla dzieci⁴.

Druga połowa XIX wieku – czasy pozytywizmu, realizmu krytycznego i modernizmu – przyniosła dalszy rozwój literatury dla młodego pokolenia. Nastąpił wówczas bujny rozwój prozy we wszystkich jej odmianach tematyczno-gatunkowych, a także twórczości lirycznej i baśniowej – proza obyczajowa silnie związana była z ideologią pozytywistyczną, hasłami pracy u podstaw i pracy organicznej (Świdorska, Papi, Urbanowska, Dygasiński). Młodzi czytelnicy zaanektowali także książki historyczne z rodzimej literatury uniwersalnej (powieści Kraszewskiego, Sienkiewicza). W epoce tej obserwujemy, z jednej strony, bogactwo tematyczne i zróżnicowanie gatunkowe w prozie tworzonej dla młodego pokolenia, z drugiej zaś – żywe zainteresowanie dzieckiem w różnorodnych formach wypowiedzi prozatorskich w literaturze uniwersalnej (m.in. Prus, Orzeszkowa). W okresie tym tworzyli także tacy wybitni przedstawiciele piśmiennictwa dla dzieci i młodzieży, jak: Konopnicka, Grimmowie, Andersen, Kipling, Carroll, Barrie i wielu innych⁵.

Książka dla młodego odbiorcy w latach międzywojennych miała nie tylko zaspokajać potrzeby, lecz również realizować założenia koncepcji kultury w nowym państwie i wspierać wychowawczą politykę oświaty. Literatura ta miała kształtować człowieka nowoczesnego, patriotę, dobrego obywatela, wrażliwego na krzywdę, sprawiedliwego, ofiarnego i krytycznego, a jednocześnie katolika. Dorobek literacki epoki obejmuje bajki, baśnie, twórczość poetycką, prozę o tematyce historycznej, społeczno-obyczajowej, książki o tematyce przyrodniczej i fantastykę. Twórcy tego okresu to m.in. Ostrowska, Jezierski, Dąbrowska, Makuszyński, Korczak, Kownacka, Molnar, Twain, London⁶.

³ S. Frycie, M. Ziółkowska-Sobecka, *Leksykon literatury dla dzieci i młodzieży*, Piotrków Trybunalski 1999, s. 203–205.

⁴ Ibidem, s. 212 i nast.

⁵ Ibidem, s. 214–216.

⁶ Ibidem, s. 216 i nast.

Wojna i okupacja hitlerowska zahamowały swobodny rozwój polskiego piśmiennictwa dla dzieci i młodzieży. Mimo dyskryminacyjnej polityki okupanta, prześladowań polskiej inteligencji, więzienia w obozach koncentracyjnych polskich pisarzy, potajemnie upowszechniano utwory Fiedlera, Kamińskiego i innych. Jako ewenementy istniały dziecięce pisma konspiracyjne: „Źródło”, „Brzask”, „Bądź gotów”. Bezpośrednio po wojnie beletrystyka dla dzieci i młodzieży nawiązywała do wzorów literackich z lat dawnych i eksponowała również tematykę wojenno-okupacyjną (w wielu książkach przedstawiano postawę młodych, którzy wspólnie z dorosłymi walczyli o niepodległy byt narodowy). W obrębie prozy „dziecięco-młodzieżowej” na czoło wysunęła się proza obyczajowa, ukazująca życie młodych w środowisku rodzinnym i rówieśniczym. Dla przykładu przytoczyć można kilka nazwisk twórców piszących dla młodego odbiorcy po 1939 r.: Korczakowska, Jaworzakowa, Ożogowska, Jackiewiczowa, Jurgielewiczowa, Domagalik, Zającówna, Boglar, Musierowicz. We współczesnej prozie obyczajowej ważne miejsce zajmują utwory o tematyce szkolnej, harcerskiej i sportowej oraz przedstawiające życie młodych w grupach nieformalnych. Poczesne miejsce we współczesnej twórczości literackiej dla dzieci i młodzieży zajmuje poezja. Poeci pamiętają w swych dziełach i funkcji wychowawczej liryki, o potrzebie oddziaływania za pośrednictwem słowa poetyckiego na postawy moralne dzieci (Kulmowa, Papużyńska, Zarembina, Kern, Tuwim, Brzechwa...)⁷.

Przybliżywszy sobie w ogólnym zarysie dzieje kształtowania się literatury adresowanej do młodego odbiorcy, warto przypomnieć w tym miejscu najważniejsze wydarzenia, dotyczące rozwoju nauki o literaturze dla dzieci i młodzieży. S. Frycie pisze, iż nauka ta powstała i zaczęła się rozwijać z chwilą pojawienia się oryginalnej twórczości przeznaczonej dla młodego pokolenia – oryginalnym książkom zaczęła początkowo towarzyszyć krytyka literacka, następnie wnikliwe omówienia historycznoliterackie, refleksja teoretyczna o swoistości tego typu piśmiennictwa, jego cechach dystynktywnych i miejscu w świecie zjawisk literackich. Początki myśli krytycznej i refleksji naukowej związanej z tą gałęzią twórczości literackiej przypadają na epokę romantyczną (w latach trzydziestych i czterdziestych XIX wieku w pracach J. Woykowskiej, E. Estkowskiego, J. Libelta, J. Lompy, E. Dembowskiego pojawiły się starania i postulaty, by wyposażać ucznia szkoły ludowej w odpowiednie elementarze, obrazki historyczne itd.). W czasie tym pojawiają się także pierwsze recenzje utworów dla dzieci Hofmanowej, Jachowicza i innych pisarzy⁸. W epoce pozytywizmu, zdaniem S. Fryciego, piśmiennictwu dla dzieci i młodzieży swą uwagę poświęcali P. Chmielowski, A. Dygasiński, B. Prus, H. Sienkiewicz, M. Konopnicka i inni. W okresie Młodej Polski powstały dwie, ważne dla dalszych badań o literaturze dla dzieci i młodzieży, rozprawy: studium teoretyczne S. Karpowicza i studium historycznoliterackie A. Szycówny. W dwudzie-

⁷ Ibidem, s. 218 i nast. oraz 231.

⁸ S. Frycie, *Współczesna nauka o literaturze dla dzieci i młodzieży i jej przedstawiciele*, Piotrków Trybunalski 1996, s. 11 i nast.

stoleciu międzywojennym opracowania o piśmiennictwie dla młodego pokolenia wzbogacili K. Króliński, S. Szuman, M. Dąbrowska i inni, a także podjęto badania nad problemem czytelnictwa dzieci i młodzieży. W ocenie literatury „dziecięco-młodzieżowej” zaczęto wówczas zwracać baczną uwagę nie tylko na wartości wychowawcze, ale i artystyczne, co pozwoliło nobilitować ją do rangi prawdziwej sztuki. Duży wkład w rozwój powojennej nauki o literaturze dla dzieci i młodzieży oraz do wiedzy o tym piśmiennictwie wniosło pokolenie literaturoznawców, badaczy i miłośników książki „dziecięcej”: J.Z. Białek, J. Cieślowski, S. Frycie. K. Kuliczowska, A. Przeclawska, I. Słońska, J. Papuzińska, R. Waksmund, B. Żurkowski. Zbiorowy i indywidualny wysiłek badaczy sprawił, iż dysponujemy już dziś pokaźnym rejestrem opracowań naukowych zarówno o dawnym, jak i współczesnym piśmiennictwie dla dzieci i młodzieży. Upowszechnia się liczne rozprawy i szkice monograficzne o twórczości najwybitniejszych autorów, dla młodego odbiorcy, ogłasza się wiele studiów i opracowań krytycznych o współczesnej literaturze dla młodych czytelników, kontynuuje się badania z zakresu czytelnictwa dzieci i młodzieży⁹.

Pojęcie literatury dla dzieci i młodzieży, a także problemy jej klasyfikacji wyjaśnia w swej pracy J. Papuzińska. Powołując się na innego badacza, J. Cieślowskiego, autorka przyjmuje za literaturę dziecięcą to, „co dzieci wzięły od dorosłych, co dla nich dorosli stworzyli i co same wymyśliły” (w zakresie literatury dziecięcej zawiera się więc tak zwany folklor dziecięcy, częściowo będący wytworem samych dzieci)¹⁰. Można przytoczyć przykłady utworów pisanych z myślą o młodym odbiorcy, które trafiły do dorosłego obiegu literackiego, nie wzbudzając w dziecięcym zainteresowania (np. *Pisklęta* Z. Rogoszówny). Historycy literatury dziecięcej rozpatrują także utwory, które dzieci zaanektowały sobie i przyswoiły, choć pisane były dla odbiorcy dorosłego (*Don Kichot z la Manchy* M. Cerwantesa, *Przypadki Robinsona Crusoe* D. Defoe, *Podróże Guliwera* J. Swifta). Nazwiska pisarzy tworzących dla dorosłych – Dumas, London, Sienkiewicz – zyskały także wielką popularność wśród młodych czytelników, a w procesie wychowania były też wykorzystywane dzieła o charakterze ogólnym, np. *Żywoty sławnych mężów* Plutarcha¹¹.

Joanna Papuzińska charakteryzuje w swej pracy również rządzące literaturą dziecięcą prawa i cele oraz procesy wyodrębniania się tej swoistej poetyki. Wczesny okres rozwoju literatury dla młodego odbiorcy charakteryzował się priorytetem celów dydaktycznych i nie zawsze trafnym rozpoznaniem, a często nawet ignorowaniem potrzeb czytelnicznych. Wiek XVIII i XIX to narodziny pisarstwa dla dzieci jako kategorii zawodowej i pojęcia młodego czytelnika jako specyficznego rodzaju odbiorcy. W wieku XIX dalej kształtowała się odrębność opisywanej przez nas literatury – konstituowały się

⁹ Ibidem, s. 12–15 i 32.

¹⁰ J. Cieślowski, *Wielka zabawa*, Warszawa 1967.

¹¹ J. Papuzińska, *Literatura dla dzieci i młodzieży – pojęcie i problemy klasyfikacji* [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowania*, A. Przeclawska (red.), Warszawa 1978, s. 28 i nast.

nowe gatunki: bajeczka dziecięca, powieść dla dziewcząt, odmiany powieści historycznej, przygodowej. Kształtowała się odrębna poetyka, zasób słowny, schematy konstrukcyjne utworów. W końcu XIX wieku literatura miała zróżnicowanego adresata w zależności od wieku, płci oraz środowiska społecznego. Powstawały książki dla panien, młodszych i starszych dzieci, młodzieży, dla dzieci z ludu (adres czytelniczy zaznaczany był w podtytule utworu, sygnalizowała go szata graficzna książki – wielkość czcionki, ilość ilustracji). Można mówić, rozpatrując literaturę dziecięcą, o pewnym charakterystycznym zespole kanonów formy literackiej, takim jak występowanie bohatera o dziecięcej psychice, zmienność nastrojów, szczęśliwe zakończenie, ograniczenie liczby scen drastycznych i budzących lęk. Specyficzny jest także dobór tematów i problemów literatury dziecięcej, wpływający przede wszystkim z problematyki i właściwości psychicznych faz rozwojowych odbiorcy – zmienia się to zależnie od wymagań wychowawczych epoki i kształtuje się różnie w różnych krajach. Należy jeszcze dodać, iż młody czytelnik (8–9 lat) nie dysponuje wiedzą czy potrzebą wartościowania utworów w kontekście historyczno-literackim; nie manipuluje on jeszcze swobodnie pojęciami czasu i przestrzeni i z pewnością będzie miał trudności ze zrozumieniem powieści, w której zakłócona jest chronologia akcji. Z trudnością przyjmuje młody czytelnik pojęcie relatywizmu ludzkich punktów widzenia, a procesy identyfikacji z głównym bohaterem utworu występują u młodego czytelnika w stopniu bardzo silnym, nawet jeśli bohater obdarzony jest zespołem cech negatywnych, dziecko akceptuje te cechy wraz z bohaterem motywy autotematyczne nie znajdują również uznania w oczach młodego czytelnika, którego pasjonuje przede wszystkim fabuła, tok akcji. W oczach młodego czytelnika, którego pasjonuje przede wszystkim fabuła, tok akcji, nie znajdują uznania również motywy autotematyczne¹².

3. Gatunki literackie

Klasyfikacja gatunkowa w obrębie literatury dla dzieci i młodzieży i wydzielenie z całości piśmiennictwa tego, co jest literaturą dziecięcą, przeprowadzenie typologii i pogrupowanie tej literatury w jakieś podzespoły klasyfikacyjne jest często sprawą bardzo skomplikowaną i może – zdaniem J. Papuzińskiej – nastroczać trudności bibliotekarzowi, nauczycielowi, wychowawcy (w literaturze przeznaczonej dla najmłodszego czytelnika przeprowadzenie najprostszych granic między epiką a liryką, poezją a prozą, realizmem a fantastyką jest w praktyce bardzo zawile, dlatego można by klasyfikować literaturę dziecięcą nie według kryteriów tematyczno-literackich, lecz według kryterium funkcji, jakie pełni ona w procesie wychowania)¹³.

Dwa aspekty posiada, według K. Kuliczkowskiej, wychowanie literackie w przedszkolu. Jest to wychowanie przez literaturę (przy użyciu artystycznego konkretyzowania

¹² Ibidem, s. 30–32.

¹³ Ibidem, s. 35 i 38.

wszelkich motywów świata otaczającego kształtuje się pasywny i aktywny zasób słów i zdolności wypowiedzania się dziecka; dzieci uczą się żądać objaśnienia nowych ciekawych słów i wyrażań, uczestniczą w uzasadnianiu tytułów, książka pomaga w umotywowaniu jakiegoś tematu wychowawczego lub obyczajowego) i wychowanie dla literatury (w dziecku wyrabiany jest pozytywny stosunek do książki, wraz z nim trwają poszukiwania drogi prowadzącej do zrozumienia sztuki słowa i zamiłowania do literatury. Celem wychowania dla literatury jest wzbogacanie i pogłębianie osobowości dziecka poprzez świadome i planowe kształtowanie jego zdolności przeżywania dzieła literackiego z coraz większą wrażliwością i zrozumieniem, dzięki czemu również i wychowawcze wartości książki łatwiej mogą dojść do głosu)¹⁴.

Umiejscawiając literaturę dla dzieci i młodzieży w kulturze literackiej, warto podkreślić, iż literaturę piękną (beletrystykę) ze względu na obieg czytelniczy i rodzaj odbiorców można podzielić na: piśmiennictwo wysokoartystyczne, czyli literaturę pierwszą, przeznaczoną dla wykształconej publiczności literackiej o wysokich kompetencjach literaturoznawczych i odpowiedniej wiedzy humanistycznej; literaturę popularną, czyli drugą, do której zaliczamy również „brukową”, przeznaczoną dla czytelnika masowego; literaturę ludową, czyli trzecią, wyrosłą w środowisku wiejskim i przeznaczoną dla odbiorców z tego kręgu kulturowego; literaturę dla dzieci i młodzieży, czyli czwartą, nazywaną również „osobną”, tworzoną przez dorosłych i same dzieci z myślą o młodych odbiorcach¹⁵. Podstawowy zrąb literatury dla dzieci i młodzieży tworzą: adaptacje tekstów literackich z piśmiennictwa wysokoartystycznego; książki należące do literatury wysokiej pochodzące z czytelniczych wyborów młodych odbiorców; teksty z literatury popularnej; przetworzone teksty z literatury ludowej; teksty oparte na folklorze dziecięcym; utwory w zamyśle autorskim przeznaczone dla dzieci i młodzieży z wpisanym w ich strukturę literacką „dziecięco-młodzieżowym” adresem czytelniczym. Literatura dla dzieci posiada swoistą poetykę, odrębne gatunki literackie i swój własny obieg czytelniczy. Swoistość literacka opisywanej literatury polega m.in. na tym, że łączy w sobie funkcje edukacyjne (wychowawcze) z odpowiednim nacechowaniem artystycznym. Przymioty literackie: atrakcyjność fabularna, romantyka przygód bohatera, humor, treści ludyczne, zespolenie marzenia z fantastyką są niezwykle pożądane w literaturze „czwartej”¹⁶.

Literatura dla dzieci i młodzieży spełnia w procesie wychowania trudną do przecenienia rolę: wprowadza ona młode pokolenie w tradycję kulturową polską i obcą; przygotowuje do recepcji piśmiennictwa ogólnego – wysokoartystycznego i kształtuje określony typ potrzeb kulturowych. W klasach I–III, gdzie edukacja oparta jest wyłącznie na literaturze dla dzieci i młodzieży, w programach i wypisach szkolnych preferuje się drobne wiersze liryczne, zagadki i żarty literackie, sceniczne miniatury, baśnie i baj-

¹⁴ Nurty, *konwencje, tematy*, K. Kuliczowska (red.), Warszawa 1983, s. 40 i nast.

¹⁵ S. Frycie, M. Ziółkowska-Sobecka, *Leksykon literatury...*, s. 253.

¹⁶ *Ibidem*, s. 254.

ki, opowiadania fantastyczne, z życia przyrody, utwory realistyczne o charakterze społeczno-obyczajowym, prezentujące życie dzieci w najbliższym środowisku przyrodniczym i społecznym, w domu i w szkole oraz w grupie rówieśniczej¹⁷.

Dydaktyzm i artyzm w piśmiennictwie dla dzieci i młodzieży nie są pojęciami przeciwstawnymi. Pierwszy wynika zarówno z dystansu między doświadczeniami nadawcy i odbiorcy, jak i z poczucia swoistego posłannictwa autorów, by wychowywać i pouczać (charakter instrumentalny). Przestaje on jednak pełnić funkcję dominującą, gdy pisarstwem dla dzieci i młodzieży zajmują się pisarze utalentowani, ponadto ów dydaktyzm nie przestaje być elementem twórczości dla młodych i niekoniecznie obniża jej poziom artystyczny. W stosunku do literatury ogólnej w większym stopniu jest w niej wyeksponowana funkcja poznawcza oraz wychowawcza. Kształtuje ona postawy wobec świata, przekazuje wzorce moralne i osobowe, kształtuje wyobraźnię, wrażliwość, niekiedy też poglądy – przy jednoczesnym mocnym eksponowaniu funkcji estetycznej tej literatury¹⁸.

Redakcja „Świata Książki” w 1929 roku wyraziła pragnienie wywalczenia dla dobrej książki adresowanej do dziecka prawa obywatelstwa w literaturze ogólnej. Żądano, aby oceną jej kierowały te same wymagania, jakie stosujemy przy ocenie każdej innej literackiej książki. Postulowano, aby treść i forma, konstrukcja i język, myśl i słowo stały się czynnikiem składającym się na dzieło o bezwzględnej wartości artystycznej, przekonywującej niezależnie od jakichkolwiek postulatów pedagogicznych. Tylko tak książka mogłaby, działając na umysł, wyobraźnię i uczucie, kształcić nowe pokolenie kulturalnego i wrażliwego czytelnika¹⁹.

Odmiany i gatunki poezji dla dzieci stały się przedmiotem rozważań wielu wybitnych twórców i badaczy literatury dziecięcej²⁰. W obrębie poezji adresowanej do młodego czytelnika wyróżnić można utwory ze względu na ich twórcę, którym może być dorosły bądź dziecko, i określić je jako „dla dzieci” (pisane przez dorosłych) bądź „dziecięce” (będące tworem młodych). Inny podział poezji dla dzieci to: wiersze dla dzieci (dedykacyjne, programowe, religijne, moralizatorskie, patriotyczne, użytkowe – powinszowania), wiersze dziecięce (gry, zabawy, kreacje dziecięce, zgadywanki, pytania, bajki), liryka dla dzieci (kwietnik, zwierzyńiec dziecięcy, piosenki, kołysanki, wiersze kolędnicze, o porach roku), liryka dziecięca (parodie, żarty)²¹. Tematyczna klasyfikacja w obrębie prozy dla młodych obejmuje prozę obyczajową, historyczną, biograficzną, autobiograficzną, psychologiczną, fantastyczną, fantastycznonaukową, sensacyjno-kryminalną, podróżniczą, przyrodniczą, a wśród gatunków literackich w porządku

¹⁷ Ibidem, s. 234 i nast.

¹⁸ Ibidem, s. 107.

¹⁹ K. Kuliczowska, *Dawne i współczesne problemy prozy dla dzieci*, Warszawa 1972, s. 17.

²⁰ Por. m.in. autorzy: J. Cieślowski, *Wielka zabawa*, Warszawa 1967; R. Waksmund, *Poezja dla dzieci*, Wrocław 1999; B. Żurkowski, *W świecie poezji dla dzieci*, Warszawa 1981.

²¹ „Dziecięcy” znaczy z pozycji dziecka. S. Frycie, M. Ziółkowska-Sobecka, *Leksykon literatury...*, s. 308.

chronologicznym jest: baśń, legenda, podanie, powiastka, opowiadanie, nowela, opowieść i powieść. Literaturę dla dzieci charakteryzuje synkretyzm w obrębie gatunków i rodzajów literackich, stąd granice między epiką a liryką, realizmem a fantastyką zupełnie się zacierają²².

Pisząc o gatunkach i rodzajach literackich beletrystyki dziecięcej, dodajmy w tym miejscu kilka jeszcze objaśnień dotyczących literatury obyczajowej, zwłaszcza powieści. W książce pod redakcją A. Przeclawskiej czytamy, że literaturę społeczno-obyczajową stanowią najczęściej powieści i opowiadania z bohaterem dziecięcym, których akcja toczy się współcześnie (równocześnie do czasu ich powstania), a centralnym nurtem tematycznym są stosunki w rodzinie, relacja dziecko–szkoła, wrastanie w grupę rówieśniczą, pierwsze przyjaźnie i miłości, przyswajanie sobie norm społecznych i wybór drogi życiowej²³. O roli powieści pisała również K. Kuliczowska²⁴, przypisując jej podwójną funkcję: z jednej strony czytelnik odnajdywał w niej elementy zaspokajające jego psychiczne potrzeby, a z drugiej zaś gatunek ten okazywał się szczególnie przydatny jako literacki instrument pozwalający przekazać „odgórnie” określone treści w celu wywarcia wpływu wychowawczego.

4. Pełnione funkcje

Pedagogika i literatura są obszarami kultury, które względem siebie wykazują wiele podobieństw – przez długi czas wychowanie uprawiano, nie odwołując się do konkretnej nauki, a literaturę również tworzono bez systemowego odniesienia w postaci teorii czy filozofii literatury – poucza nas autorka licznych prac z zakresu pedagogiki, literatury i czytelnictwa²⁵.

A.M. Bernardinis pisze, iż w pewnych okresach kultury istniała wręcz całkowita zbieżność dróg wychowania i dróg edukacji literackiej, koniecznym się zatem wydaje analiza powiązań pedagogiki z literaturą. Autorka uzasadnia swą tezę trzema przesłankami: współzależnością między tymi dwoma obszarami, na którą dowodów dostarcza historia kultury i wychowania; analogią strukturalną między wywodem wychowawczym a wywodem literackim; podstawowym znaczeniem projekcji w przyszłość, a zatem wymiaru imaginacyjnego zarówno w dziedzinie pedagogiki, jak i literatury²⁶. Przeanalizujemy w dużym skrócie te trzy grupy zagadnień w oparciu o tekst włoskiej uczoniej²⁷. Działalność poety jest dokładnie określona i ograniczona, podobnie jak ograniczona

²² Ibidem, s. 312.

²³ J. Papuzińska, *Literatura społeczno-obyczajowa [w:] Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowania*, op.cit., s. 98.

²⁴ K. Kuliczowska, *Dawne i współczesne problemy prozy dla dzieci*, op.cit., s. 66.

²⁵ A.M. Bernardinis, *Pedagogika a literatura [w:] Nurty, konwencje, tematy*, K. Kuliczowska (red.), Warszawa 1983, s. 19.

²⁶ Ibidem, s. 20.

²⁷ Ibidem, s. 20–23.

i określona jest działalność wychowawcy – treści i funkcje obydwu wywodzą się z filozofii, która stanowi najwyższą instancję prawodawczą państwa. Niemożliwe są, w świetle myśli platońskiej, innowacje w dziedzinie celów wychowawczych i przyswajania wiedzy, tak samo nie może istnieć prawdziwa inwencja poetycka czy samodzielny wkład poety w poszukiwanie dobra i prawdy. Struktura książki Felonona *Przygody Telemaka* odtwarza dokładnie strukturę stosunku wychowawczego między Felonem a jego uczniem Delfinem. Felonon stosuje umiejętnie wszelkie techniki i chwytów narracyjnych, aby doprowadzić czytelnika do utożsamienia się z bohaterem, przeżywania jego przygód i czerpania z nich nauk; proces wychowawczy, który zdaniem Felonona winien mieć charakter pogładowy i rozumowy, zlewa się i splata ze strukturą powieści, idee wychowawcze są reprezentowane we wszystkich możliwych zastosowaniach praktycznych. Skutki wyborów moralnych czy życiowych ukazują się wraz z ich wszystkimi możliwymi konsekwencjami; młody wiek bohatera umożliwia nakreślenie linii rozwoju poprzez zdobywanie kolejnych doświadczeń, dialog z Mentorem jest okazją do stawiania wszelkich możliwych pytań i znajdowania na nie najbardziej wyczerpujących odpowiedzi. Pod względem struktury można uważać *Telemaka* za pierwowzór powieści z tezą, pod względem zaś treści i metod za prototyp rozwojowej drogi wychowawczej. Ujmowanie stosunku między pedagogiką a literaturą ilustrują także wyrażenie koncepcje wychowawcze J.J. Rousseau – umieścił on dziecko w centrum procesu wychowawczego, czyniąc je podmiotem, a nie przedmiotem wychowania. Rousseau uznawał potrzebę tworzenia książek, które zawierają jak największą liczbę lekcji i „potrafią” przekonywać, tzn. nakłaniać dogłębnie siłą namiętności do podążania ku celom, jakich bezpośrednio doświadczenie nie może jeszcze podsunąć. Jako pierwszy uznał on literaturę za konieczną w procesie wychowywania nie z uwagi na jej treści, tematy, ale dlatego, że jest ona sztuką inwencji zdolną nakreślić nowe dla człowieka wymiary i przenieść je na płaszczyznę przyszłości.

Wedle myśli autorki sytuacja narracyjna, w której stawia się czytelnika, może przetrwać się w sytuację wychowawczą, jeśli czytelnik wykorzysta jej elementy gwoli refleksji i rozważenia na nowo własnej sytuacji egzystencjalnej w świetle celów samowychowania, jakie kreśli on przed sobą i do których zmierza (analogicznie także – sytuacja narracyjna może skłonić czytelnika do refleksji nad naturą i funkcją literatury i nad własną tożsamością, jeśli ich elementy wykorzysta w stosunku wzajemnym [kontekstowym]²⁸.

Wychowanie przez literaturę piękną (przedmiot badań pedagogicznych, psychologicznych, literaturoznawczych) jest – zdaniem B. Żurakowskiego – oparte na założeniu, iż teksty literackie odpowiadają potrzebom estetycznym i rozwojowym dziecka. Znaczna część tekstów literatury pięknej ma „wpisany” program wychowawczy sformułowany ze stanowiska społecznego. Literatura adresowana do dzieci i młodzieży nie tylko funkcjonuje równoległe do procesów wychowawczych, ale swe istnienie zawdzięcza

²⁸ Ibidem, s. 27.

pedagogicznej inspiracji²⁹. Autor ten akcentuje w swej pracy rolę literatury w przekazywaniu wartości, pisząc, iż celem utworów należących do obszaru komunikacji literackiej jest przekaz zbioru wartości, wychowanie literackie i edukacja aksjologiczna (włączanie wartości w proces wychowania podkreślane jest przez teoretyków wychowania). Poziom wiedzy o wartościach, jej rozwijanie, jest warunkiem rozumienia i organizowania własnego życia moralnego oraz osiągnięcia należytej motywacji aksjologicznej, czyli własnej moralnej dojrzałości – najczęstszym celem wychowania są wartości moralne i wartości podporządkowane moralności (poznawcze, metafizyczne, osobowościowe, obyczajowe, witalne, użytecznościowe i przyjemnościowe). W polskiej poezji przekazywane są wartości moralne: prawda, dobroć, sprawiedliwość, wspaniałomyślność, skromność, rzetelność³⁰.

Funkcje utworów literackich stały się przedmiotem rozważań takich znawców literatury dziecięcej, jak S. Frycie i M. Sobecka. Badacze ci twierdzą, iż lektura daje do zaprezentowania uczniom artystyczną wizję świata i możliwość konfrontacji tej wizji z otaczającą rzeczywistością. Literatura dostarcza bowiem młodym czytelnikom zastępczych doświadczeń społecznych, wzorów postępowania i ideałów osobowych, wskazuje na to, co jest ważne w ludziach, prowokuje do stawiania pytań o życie, czasem na nie odpowiada. Dzieła literackie stwarzają także sytuacje do wypowiedzania ocen moralnych, a także do samopoznania. Przeżycia artystyczne wpływają również na kształtowanie potrzeb psychicznych i kulturalnych uczniów, a lekcje, na których obcujemy z lekturą, powinny przede wszystkim prowadzić do wyrobienia w dzieciach potrzeby i nawyku czytania, do ukształtowania przekonania, że książka jest czymś miłym, przyjemnym, pomocnym w różnych sytuacjach życiowych, że jest ona tak ważna, jak jedzenie, ubranie, kolega; że jest źródłem radości, kompensacji, a więc uzupełnieniem tego, czego nam brakuje³¹.

Kilka zasadniczych, pełnionych przez dzieło literackie, funkcji zostało przytoczonych w książce stanowiącej poradnik metodyczny dla nauczycieli klas początkowych³². Są to: *funkcja estetyczna dzieła literackiego* (występuje wspólnie z innymi funkcjami dzieła sztuki i wyraża się w przeżyciach estetycznych, jakiej utwór wywołuje); *funkcja kompensacyjna utworu literackiego* (wpływ utworu na równowagę niedoborów psychicznych odbiorcy, np. kompleksów, frustracji, poczucia wyobcowania. Pozytywny wpływ na czytelnika może mieć identyfikacja z bohaterem, np. pokrzywdzonym, czy próba naśladowania bohatera, który imponuje swą postawą. Baśń ludowa może też wpłynąć na wyciszenie agresji, minimalizowanie frustracji itp.); *funkcja ludyczna dzie-*

²⁹ B. Żurkowski, *Literatura dla młodego odbiorcy jako przekaz świata wartości wychowawczych* [w:] *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*, E. Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska (red.), Łódź 1998.

³⁰ Ibidem.

³¹ S. Frycie, M. Ziółkowska-Sobecka, *Kształcenie literackie w okresie wczesnoszkolnym*, Warszawa 1995, s. 41.

³² Ibidem, s. 204.

ła literackiego (funkcja rozrywkowa, inspirowanie zabawy); *funkcja poznawcza dzieła literackiego* (odbicie w świecie przedstawionym utworu prawd dotyczących świata realnego – przekazywanie za pomocą znaków literackich informacji dotyczących zjawisk społecznych, historycznych, geograficznych, psychologicznych itd.); *funkcja terapeutyczna dzieła literackiego* (wpływ utworu na zaburzenia psychiczne odbiorcy przez wywoływanie wstrząsów, uświadomienie błędów i niedostatków jego natury); *funkcja wychowawcza dzieła literackiego* (oddziaływanie utworu na ideową i moralną świadomość odbiorcy, wpływ na kształtowanie jego przekonań, wyrabianie nawyków).

H. Starzec, podobnie jak inni zajmujący się literaturą specjaliści, uważa, iż literatura ma dziś bardziej niż kiedykolwiek wychowywać, bo takie są potrzeby, bo ten zakres możliwości wychowawczych, jaki ogarnia, nabiera ogromnego nasilenia ze względu na konieczność „wzmacniania” osobowego rozwoju jednostki wobec współczesnego racjonalizmu i załamania się ustalonych systemów kulturowych i moralnych, konieczność sygnalizowaną przez zbiorową profilaktykę broniącą przed nerwicami i schorzeniami psychicznymi³³. Za jedną z najpoważniejszych koncepcji wychowania humanistycznego – wychowania przez świadome uczestnictwo w kulturze – autorka ta uważa wychowanie przez sztukę, które jest wychowaniem szkolnym i pozaszkolnym, ogarnia wszystkich ludzi i wszystkie okresy ich życia³⁴.

Za pośrednictwem literatury dla dzieci i młodzieży upowszechniony jest język ogólnonarodowy, tworzony zgodnie z obowiązującymi normami poprawnościowymi. Należy pamiętać, iż kształtowanie mowy dzieci za pomocą tekstów literackich to ważny obowiązek przedszkola i szkoły, które powinny troszczyć się o piękno i bogactwo języka ojczystego jako wyznacznika naszej tożsamości narodowej³⁵. Dzięki temu, że w dostępny dla dziecka sposób charakteryzuje się język utworu literackiego, jego bogactwo, zróżnicowanie, zabarwienie emocjonalne, właściwości foniczne, można zarazem uwrażliwić je na piękno stylu autora, zwrócić uwagę na plastykę opisów i trafność obrazowania literackiego, wskazać takie kategorie estetyczne, jak liryzm, tragizm, komizm, humor – słowem – przedstawić te przymioty formalne wypowiedzi literackiej, które kształtują wrażliwość estetyczną odbiorcy, a sam odbiór literacki pogłębiają³⁶. Warto zaznaczyć przy tym, iż w wychowaniu i edukacji literackiej dziecka istotną rolę, poza przedszkolem i szkołą, spełnia także dom rodzinny, gdyż zanim dziecko zacznie samodzielnie czytać, z książką i czasopiśmie dla niego przeznaczonym zapoznają je rodzice, dziadkowie lub starsze rodzeństwo. Czytają mu oni w chwilach wolnych od pracy oraz wieczorami przed snem proste bajeczki i wierszyki „dziecięce”, komentują ilustracje w książce. Gdy dziecko pozna świat liter, także chętnie słucha czytania dorosłych. Można powiedzieć, iż rodzinne spotkania z książką tworzą specyficzny klimat

³³ H. Starzec, *Kultura literacka – wychowanie literackie*, s. 29.

³⁴ Ibidem, s. 34.

³⁵ Por. S. Frycie, M. Ziółkowska-Sobecka, *Leksykon literatury...*, s. 99.

³⁶ Ibidem, s. 99 i nast.

kulturowy w domu rodzinnym, który pamięta się przez całe życie, wyzwalają potrzeby kulturowe i kształcą zainteresowania czytelnicze³⁷.

Inną z wymienianych funkcji, jaką pełni lektura w edukacji szkolnej, jest wzbogacanie biernego i czynnego słownictwa dziecka i pomoc w ogólnym opanowywaniu języka. Czytanie wywiera wpływ na poziom kultury słowa, wzbogaca konstrukcję składniowo-stylistyczną własnych wypowiedzi, uczy rozumienia struktury większych całości myślowych³⁸. Z rozwojem procesów poznawczych i emocjonalnych ściśle związany jest wzrost poziomu kultury językowej – dziecko, czytając, zdobywa różnorodne wiadomości o kraju, świecie, człowieku, ludzkości w takim zakresie, do jakiego nie mogłoby dojść własnymi, bezpośrednimi doświadczeniami. Czytanie stanowi także ważną dziedzinę oddziaływania wychowawczego – kształtuje wartościowe społecznie cechy osobowości³⁹. M. Cackowska stwierdza ważną zależność między osiągnięciem dojrzałości dziecka do nauki pisania i czytania a poziomem sprawności procesu analizy i syntezy. Procesy te są konieczne podczas uczenia się czytania i pisania metodą analityczno-syntetyczną. Dziecko charakteryzować się musi również odpowiednim poziomem rozwoju mowy, gdyż pełni ona nadrzędną rolę w stosunku do czytania i pisania. Mowa, zasób słownictwa, operowanie poprawnymi strukturami syntaktycznymi sprawiają, że dziecko może kodować i dekodować informacje, uogólniać je i ujmować w kategorii pojęciowe⁴⁰. Efektywne czytanie jest oparte o zgromadzony zasób znaczących słów, odpowiednio powiązanych z właściwym zbiorem pojęć: każde słowo jest etykietą dla jakiegoś pojęcia, pojęcie jest uogólnieniem powiązanych ze sobą danych, na nie składają się przedmioty spostrzegane, obrazy i wspomnienia (zrozumienie i interpretacja, tj. rozumienie materiału drukowanego, możliwe jest wtedy, gdy znaczenia słów są właściwe, a pojęcia – jasne i precyzyjne)⁴¹. Na proces czytania składa się, wedle myśli Kiena, wzrokowe ogarnianie liter występujących w wyrazie, w wyniku czego wyłania się kształt wyrazu, ten znów nabiera znaczenia (sensu) na tle zarysowującego się kompleksu wyrazów (zdania), wreszcie poszczególne wyrazy i powiązane z sobą zdania, ich układ, pozwalają uchwycić myśl zawartą w przeczytanym tekście⁴².

Przydatność sięgania po lekturę B. Suchodolski⁴³ widzi w trzech aspektach: traktuje ją mianowicie jako czynnik kształcenia myśli i krytycyzmu, rozszerzania horyzontów wiedzy, zdobywania materiału do porównań i wniosków; przypisuje jej doniosłe zna-

³⁷ Ibidem, s. 236.

³⁸ A. Jakubowicz, K. Lenartowska, M. Plenkiewicz, *Czytanie w początkowych latach edukacji*, Bydgoszcz 1999, s. 7.

³⁹ Ibidem, s. 8.

⁴⁰ M. Cackowska, *Nauka czytania i pisania w klasach przedszkolnych*, Warszawa 1984, s. 11.

⁴¹ M.A. Tinker, *Podstawy efektywnego czytania*, Warszawa 1980, s. 16–17.

⁴² H. Kien, *Czytanie w klasach II–IV [w:] Nauczanie języka polskiego w klasach I–IV*, T. Wróbel (red.), Warszawa 1959, s. 133.

⁴³ B. Suchodolski, *Rola książki w kształceniu nowoczesnego człowieka*, „Przegląd Kulturalny” 1958, nr 2 [za:] K. Lenartowska, W. Świętek, *Lektura w klasach I–III*, Warszawa 1993, s. 7.

czenie rozbudzania zainteresowań i zamięłowań – dzięki lekturze świat i życie stają się bardziej interesujące, wiele rzeczy zaczyna zaciekawiać, łatwiej zdobyć się na wysiłek i dyscyplinę. Suchodolski zwraca również uwagę, że lektura ma wielkie znaczenie dla kształcenia uczuć i wyobraźni, najbardziej zaniedbanych w wychowaniu stron osobowości. Dlatego m.in. zadaniem szkoły powinno być jak najwcześniejsze wykształcenie nawyku sięgania po książkę, szukania zadowolenia w lekturze.

Konkludując powyższe rozważania, chcielibyśmy przytoczyć, zaczerpnięte z dzieła A. Przeclawskiej, nader ważne myśli dotyczące książki jako środka społecznej komunikacji. Książka, według autorki, jest w pełni znakiem wolności ludzkiej, możliwością ludzkiego samookreślenia, gdyż czytelnik nie tylko może sobie dobrać materiał do czytania, nie tylko może czytać, gdzie chce i kiedy chce, ale musi (taka jest istota procesu czytania) ustosunkować się do czytanych treści. Dlatego proces czytelniczy jako środek komunikacji społecznej jest w gruncie swej istoty demokratyczny⁴⁴. Jest także rzeczą oczywistą, że wtedy, gdy zależy nam na wyrobieniu postawy aktywności intelektualnej w stosunku do wszystkich zachodzących wokoło zjawisk, aktywności, w której mieścić się będzie zarówno ocena, jak i wybór, ranga książki wzrasta i rola jej staje się społecznie bardziej użyteczna; książka uczy bowiem myślenia⁴⁵.

W innej ze swych prac autorka pisze: „[...] funkcja książki jest instrumentalna, ułatwia ona przyswojenie wiedzy, organizację czasu wolnego dziecka, wprowadza w pewne elementy tradycji kulturalnej, wiąże emocjonalnie z takimi wartościami moralnymi, na jakich nam z punktu widzenia wychowawczego i społecznego najbardziej zależy, czasami ułatwia doraźne rozwiązanie trudności wychowawczych czy wychowawczych problemów. Jednak ten na co dzień organizowany kontakt z książką spełnia nie tylko cel „doraźny”, ma on zadanie o wiele bardziej długofalowe, w pewnym sensie ważniejsze – ma on nauczyć twórczego i osobistego uczestniczenia w kulturze literackiej, samodzielnego spożytkowania tych wartości, które książka jako element kultury posiada, interpretowania odczytywanych treści w taki sposób, aby można z nich było budować system własnej hierarchii wartości, uzasadniony i konsekwentny”⁴⁶. Książka pełni szczególną rolę tam, gdzie ważna jest refleksja i weryfikacja treści przekazywanych (wszechobecne środki audiowizualne narzucają np. człowiekowi swoje stanowisko). A. Przeclawska, powołując się na innych autorów⁴⁷, wyraża przekonanie, iż książkę (mowa tu o literaturze społecznie aprobowanej w danym środowisku) od wielu lat traktowano jako uchwytny wyraz tych wartości, które aktualnie uzyskiwały najwyższą rangę. Słowo drukowane, zabezpieczone ustabilizowanym kształtem książkowego wo-

⁴⁴ A. Przeclawska, *Książka, młodzież i przeobrażenia kultury*, Warszawa 1967, s. 16.

⁴⁵ Ibidem, s. 204.

⁴⁶ *Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowania*, op.cit., s. 5–6.

⁴⁷ Por. K. Głombiowski, *Problemy historii czytelnictwa*, Wrocław 1966 [w:] A. Przeclawska, *Książka, młodzież i...*, s. 13.

luminu, wydaje się najtrwalszą i najskuteczniejszą formą przekazania tego wszystkiego, co pokolenie dorosłe ma do powiedzenia swoim następcom.

LITERATURA:

- Bernardinis A.M., *Pedagogika a literatura* [w:] *Nurty, konwencje, tematy*, K. Kuliczowska (red.), Warszawa 1983.
- Cackowska M., *Nauka czytania i pisanie w klasach przedszkolnych*, Warszawa 1984.
- Cieślowski J., *Wielka zabawa*, Warszawa 1967.
- Frycie S., *Współczesna nauka o literaturze dla dzieci i młodzieży i jej przedstawiciele*, Piotrków Trybunalski 1996.
- Frycie S., Ziółkowska-Sobecka M., *Kształcenie literackie w okresie wczesnoszkolnym*, Warszawa 1951.
- Frycie S., Ziółkowska-Sobecka M., *Leksykon literatury dla dzieci i młodzieży*, Piotrków Trybunalski 1999.
- Głombowski K., *Problemy historii czytelnictwa*, Wrocław 1966.
- Jakubowicz A., Lenartowska K., Pleniewicz M., *Czytanie w początkowych latach edukacji*, Bydgoszcz 1999.
- Kien H., *Czytanie w klasach II–IV* [w:] *Nauczanie języka polskiego w klasach I–IV*, T. Wróbel (red.), Warszawa 1959.
- Kuliczowska K., *Dawne i współczesne problemy prozy dla dzieci*, Warszawa 1972.
- Lenartowska K., Świętek W., *Lektura w klasach I–III*, Warszawa 1993.
- Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowania*, A. Przeławska (red.), Warszawa 1978.
- Nurty, konwencje, tematy*, K. Kuliczowska (red.), Warszawa 1983.
- Papuzińska J., *Literatura dla dzieci i młodzieży – pojęcie i problemy klasyfikacji* [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowania*, A. Przeławska (red.), Warszawa 1978.
- Papuzińska J., *Literatura społeczno-obyczajowa* [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowania*, A. Przeławska (red.), Warszawa 1978.
- Przeławska A., *Książka, młodzież i przeobrażenia kultury*, Warszawa 1967.
- Starzec H., *Kultura literacka – wychowanie literackie*, Warszawa 1981.
- Suchodolski B., *Rola książki w kształceniu nowoczesnego człowieka*, „Przegląd Kulturalny” 1958, nr 2.
- Tinker M.A., *Podstawy efektywnego czytania*, Warszawa 1980.
- Waxmund R., *Poezja dla dzieci*, Wrocław 1999.
- Żurkowski B., *Literatura dla młodego odbiorcy jako przekaz świata wartości wychowawczych* [w:] *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*, E. Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska (red.), Łódź 1998.
- Żurkowski B., *W świecie poezji dla dzieci*, Warszawa 1981.

Marta Karwacka

MARKETING SPOŁECZNY W SŁUŻBIE BIZNESU I SPOŁECZEŃSTWA

„Marketing dźwignią handlu” – to żadne novum. Nie jest tajemnicą, że wszelkie wysiłki i działania specjalistów zajmujących się marketingiem w firmach komercyjnych mają na celu zainteresowanie potencjalnych klientów konkretnymi produktami i usługami oraz skłonienie ich do zakupu, co następnie przekłada się na zwiększenie obrotów sprzedaży i zysków firmy. Od 1989 roku obserwujemy w Polsce walkę o klienta. Każdego dnia mamy do czynienia co najmniej z kilkunastoma przekazami reklamowymi w radiu, telewizji, prasie. Niemal w każdym sklepie hostessy przekonują nas, że np. budyń X lub jogurt Y są jedyne w swoim rodzaju i że to dzięki nim staniemy się szczęśliwsi. Konkursy, promocje, drobne upominki to elementy tak powszechnie dołączane do produktów, że w zasadzie przestajemy je zauważać.

W ostatnich latach w naszej przestrzeni społecznej mamy okazję zaobserwować wykorzystywanie działań marketingowych do promocji nie produktu komercyjnego, a zachowania lub postawy. Coraz częściej pojawiają się kampanie promujące zdrowy tryb życia, tolerancję, nawołujące do wrażliwości społecznej. Szeroko pojęte przedsięwzięcia prospołeczne realizowane zgodnie z zasadami i regułami marketingu komercyjnego coraz częściej znajdują poklask i pozytywny odbiór w społeczeństwie. Od kilku lat mamy zatem okazję obserwować rozwój marketingu społecznego, który jest przedmiotem niniejszego artykułu. Samo pojęcie marketingu społecznego nie jest w dalszym ciągu w pełni zrozumiałe, ponieważ, jak wskazują Aleksandra Nowakowska i Jolanta Wąs – „[...] przypadkowy odbiorca słyszy zgrzyt między *marketingiem* kojarzonym z bezwzględną walką o klienta a słowem „społeczny” utożsamianym z bezinteresownością, poświęceniem czy filantropią”¹.

Teoretycy twierdzą, że prospołeczne ukierunkowanie marketingu stanowi kolejną fazę rozwoju tej dziedziny. Jak wskazuje Henryk Mruk, ewolucja marketingu rozpoczą-

¹ A. Nowakowska, J. Wąs, *Marketing na społeczne plagi*, „Marketing Serwis” nr z maja 2000, s. 54.

ła się już pod koniec XIX wieku, kiedy to popularność zdobyła tzw. orientacja produkcyjna. Charakterystyczna wówczas była „[...] koncentracja na organizacyjno-technicznych problemach produkcji, podwyższeniu jakości, obniżce kosztów i wzroście podaży”². Jak się okazało, w pierwszej połowie XX wieku pojawił się problem ze sprzedażą wytworzonych produktów, co skłoniło uczestników rynku do rozwijania tzw. orientacji sprzedażowej (lata 1930–1950). Przeważać zaczęły działania wspomagające sprzedaż, w konsekwencji ukierunkowane głównie na reklamę. Dodatkowo zaczęto dbać o wygodę robienia zakupów, co przekładało się na zaoszczędzenie czasu klientów. Minusem tej orientacji, który spowodował przesunięcie się do kolejnej fazy – orientacji na klienta, było „[...] jednostronne skupianie się na problemie jak najlepszego ulokowania produktu na rynku, przy braku sprzężenia tych działań z planowaniem produkcji i inwestycji”³. Dodatkowym argumentem przemawiającym za nowym podejściem do klienta był coraz większy wybór produktów dostępnych dzięki pojawiającemu się rynkowi globalnemu. Przedsiębiorcy zmuszeni byli do dokładnego rozpoznania potrzeb swoich klientów, ponieważ konieczne było określenie alokacji produktu przed jego wyprodukowaniem. Ostatnią fazą, którą wyróżnia Henryk Mruk, jest orientacja działania strategicznego. Miała ona zastosowanie, gdy okazało się, że warunkiem sprawnego funkcjonowania firmy na rynku jest długofalowe planowanie działań i strategii. Taką sytuację spowodowała wzrastająca konkurencja i różnicowanie rynku, co wymusiło wcześniejsze rozpoznanie szans i zagrożeń rynkowych. Jak twierdzi Henryk Mruk „[...] w miarę zmieniających się warunków rynkowych marketing strategiczny w coraz większym stopniu nabiera cech orientacji społecznej, [...] owa orientacja jest wyraźnie związana z wpływem problemów ekologicznych i ze zmieniającą się wśród konsumentów oceną jakości życia”⁴.

Marketing korporacyjny, który ewoluował w kierunku działań prospołecznych i coraz częściej wykorzystywany jest przez biznes nazywamy *marketingiem społecznie zaangażowanym* (cause related marketing – CRM). Faktycznie jego wprowadzenie do długofalowych strategii firmy wynika z potrzeby dostosowywania się do potrzeb rynku. Z tym zjawiskiem, zwłaszcza w Polsce, mamy do czynienia od niedawna. W niniejszym artykule pragnę przede wszystkim przedstawić ogólną ideę marketingu społecznego, jego zastosowanie oraz podobieństwa i różnice z marketingiem komercyjnym, który niezaprzeczalnie stanowi główny fundament marketingu społecznego. Zajmę się krótką analizą tej dziedziny, której, w moim przekonaniu, warto poświęcić uwagę, głównie ze względu na fakt nowatorskiego wykorzystania teorii marketingu. Biorąc pod uwagę problematykę poruszaną w kampaniach społecznych, warto podkreślić rolę marketingu społecznego w kształtowaniu postaw w społeczeństwie. Trudno nie zauważyć, że

² H. Mruk i in., *Podstawy Marketingu*, Poznań 1996, s. 8.

³ Ibidem.

⁴ Por. ibidem s. 9–10.

marketing społeczny staje się narzędziem wspierającym walkę z problemami społecznymi.

W pierwszej części tekstu przedstawię proces rozwoju marketingu społecznego. Następnie scharakteryzuję przedmiot marketingu społecznego, precyzując problematykę najczęściej poruszaną w kampaniach społecznych. W dalszej części tekstu zajmę się określeniem podobieństw i różnic pomiędzy marketingiem społecznym a komercyjnym, a następnie scharakteryzuję marketing społecznie zaangażowany, czyli marketing społeczny wykorzystywany przez biznes.

1. Proces rozwoju marketingu społecznego

W Polsce o marketingu społecznym mówi się zaledwie od kilku lat, kiedy to zaczął się pojawiać zarówno jako dziedzina refleksji naukowej, jak i praktyczna sfera działań. W obydwu przypadkach mamy jednak do czynienia z początkowym stadium rozwoju tej dziedziny. W krajach rozwiniętych marketing społeczny upowszechniany jest już od wielu lat. Przodującym krajem są niezaprzeczalnie Stany Zjednoczone Ameryki Północnej, które stanowią najsilniejszy oraz najprężniej działający i najbardziej doświadczony ośrodek marketingu społecznego na świecie. Minęło już 36 lat, odkąd pojawiła się pierwsza definicja marketingu społecznego. Dokładnie w roku 1971 w prestiżowym czasopiśmie marketingowym „Journal of Marketing” pojawił się pierwszy artykuł poświęcony systematyzacji marketingu społecznego autorstwa Philipa Kotlera i Geralda Zaltmana zatytułowany *Social Marketing: An Approach to Planned Social Change*⁵. Jak wskazuje Philip Kotler lata 80. XX wieku zaowocowały dużą liczbą instytucji, które przyjęły i wykorzystywały nowo powstały termin marketingu społecznego. Do instytucji, które w znacznym stopniu przyczyniły się do rozpowszechniania omawianego pojęcia, należały Bank Światowy, Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) oraz Centra ds. Zapobiegania Chorobom⁶.

W 1981 roku w „Journal of Marketing” ukazał się artykuł Paula Blooma i Williama Novellego poświęcony dziesięcioleciu istnienia dziedziny, która jest przedmiotem tego artykułu. Cztery lata później, w roku 1985, pojawił się tekst Richarda Manoffa koncentrującego się na planowaniu i projektowaniu przekazów społecznych. Lata 90. charakteryzuje coraz większa intensywność w kwestii promowania marketingu społecznego, w tym czasie zaczyna pojawiać się na uniwersytetach amerykańskich i europejskich (np. w Szkocji). 17 lat temu, w 1990 roku, na Uniwersytecie Południowej Florydy odbyła się pierwsza konferencja poświęcona marketingowi społecznemu. Równoległe z cyklicznymi zjazdami naukowymi specjalistów coraz liczniej zaczęły ukazywać się

⁵ Por. Ph. Kotler, N. Roberto, N. Lee, *Social Marketing. Improving the Quality of Life*, SAGE Publications, Thousand Oaks, California 2002, s. 9.

⁶ Por. ibidem.

publikacje poświęcone marketingowi społecznemu nie tylko w specjalistycznej prasie marketingowej, ale również w takich czasopismach, jak „American Psychologist”, co świadczyło o interdyscyplinarności dziedziny⁷.

Schyłek lat 90. (1999) zaowocował utworzeniem Instytutu Marketingu Społecznego w Washington D.C., którego założycielem był Alan Andreasen, profesor Georgetown University⁸. Twierdzi on, że po trzydziestu latach marketing społeczny przestał być tematem kontrowersyjnym – obecnie jest to przedmiot powszechnie akceptowany i będący w sferze zainteresowania wielu dysput⁹. W Polsce problematyka marketingu społecznego znajduje się w początkowym stadium ewolucji i być może dlatego często kampanie społeczne, zwłaszcza te poświęcone „tematom tabu”, jak np. AIDS, budzą wiele kontrowersji. Rosnące zainteresowanie tą tematyką zarówno organizacji pozarządowych, instytucji rządowych, jak również firm komercyjnych wskazuje na to, że już niebawem marketing społeczny może być jedną z dynamicznie rozwijających się dziedzin w Polsce.

2. Przedmiot marketingu społecznego

Zanim przejdę do zdefiniowania marketingu społecznego, omówię przedmiot, który znajduje się w obrębie zainteresowań osób projektujących i realizujących przedsięwzięcia zbudowane na kanwie marketingu społecznego.

Marketing społeczny najczęściej porusza problematykę patologii, bolączek społecznych, różnego rodzaju aberracji od powszechnie uznanego ładu społecznego. Organizowane akcje społeczne coraz częściej dotyczą także ochrony środowiska, dbania o kondycję zdrowia społeczeństwa oraz zachęcania do zaangażowania społecznego. Nie ma jednak wątpliwości, że zdecydowaną większość stanowią kampanie realizowane w celu przeciwdziałania konkretnym problemom społecznym, które w ostatnim czasie nasilają się coraz bardziej. Gdy rozglądamy się dookoła, rzucają nam się w oczy różnorodne problemy, z których wystarczy wymienić takie jak bieda, alkoholizm, narkomania, przemoc zarówno wobec dzieci, jak i wobec dorosłych. Poniżej wymienię najważniejsze i będące najczęściej przedmiotem zainteresowania marketingu społecznego w Polsce:

- problematyka HIV/AIDS;
- problematyka walki z rakiem;
- problematyka walki z depresją;
- problematyka tolerancji;
- narkomania;
- alkoholizm;

⁷ Por. *ibidem*.

⁸ *Ibidem*.

⁹ Por. A. Andreasen, *Intersektor Transfer of Marketing Knowledge* [@:] www.opoka.pl, 2002.

- uzależnienie od nikotyny;
- problematyka stosowania przemocy wobec dzieci;
- problematyka stosowania przemocy w rodzinie;
- pomoc humanitarna;
- problematyka brawurowej jazdy samochodem;
- problematyka zanieczyszczania środowiska.

Przedstawione powyżej tematy najczęściej pojawiają się w dyskursie polityczno-społecznym. Zarówno przyczyną, jak i efektem przeprowadzania publicznych dyskusji na temat sposobów rozwiązywania problemów społecznych jest także zaangażowanie się różnych organizacji pozarządowych i instytucji państwowych w rozwiązywanie powyższych problemów przy wykorzystaniu marketingu społecznego.

3. Rys definicyjny marketingu społecznego

Ze względu na intensywność i częstotliwość podejmowanych obecnie działań związanych bezpośrednio lub pośrednio z marketingiem społecznym można przypuszczać, że w ślad za krajami rozwiniętymi marketing społeczny, a w zasadzie jego efekty w postaci kampanii społecznych, na stałe wpisze się w polski „społeczny krajobraz”. Tezę tę argumentuję coraz liczniejszymi publikacjami pojawiającymi się na temat marketingu społecznego¹⁰, zajmowaniem się tą dziedziną na uczelniach wyższych oraz zaangażowaniem firm w różnego rodzaju kampanie społeczne.

Zanim zacytuję definicje proponowane przez teoretyków przedmiotu, chciałabym nakreślić generalny rys pojęcia. Najogólniej rzecz ujmując, można powiedzieć, że marketing społeczny to działanie opierające się na doświadczeniu komercyjnego odpowiednika, ale służące ogólnie pojętemu dobru społecznemu, niesieniu pomocy czy zwróceniu uwagi na konkretny problem społeczny.

Precyzowanie pojęcia *marketingu społecznego* rozpocznę od przedstawienia pierwszej definicji, jaka pojawiła się w literaturze, autorstwa Philipa Kotlera i Geralda Zaltmana. W roku 1971, o czym wspominałam już wcześniej, w prestiżowym czasopiśmie marketingowym „Journal of Marketing” w ramach artykułu poświęconego marketingowi społecznemu po raz pierwszy zdefiniowano to pojęcie. Wspomniani naukowcy zauważyli, że techniki i reguły rządzące marketingiem komercyjnym mogą zostać adoptowane do działań społecznych. Zwrócili uwagę na „[...] eksponowanie osiągnięć i doświadczeń wypra-

¹⁰ Przykładami publikacji dotyczących problematyki marketingu społecznego oraz związanej z nią społeczną odpowiedzialnością biznesu są: Raporty Forum Odpowiedzialnego Biznesu *Odpowiedzialny Biznes w Polsce. 100 dobrych przykładów*; artykuły M. Boguni-Borowskiej, *Koncepcja marketingu społecznego*, „Marketing i Rynek” 2002, nr 2; M. Kwiatkowskiej, *Reklama społeczna jako element tworzenia nowej więzi i nowej świadomości społecznej*, Referat wygłoszony na konferencji Instytutu Socjologii UŁ, 2000; A. Łaszyna, *Firma społecznie sympatyczna*, „Marketing w Praktyce” 2002; A. Nowakowskiej, J. Wąs, *Marketing na społeczne plagi*, „Marketing Serwis”, nr z maja 2000.

cowanych na gruncie marketingu, które mogą być aplikowane i wykorzystywane w procesie kształtowania postaw społecznych¹¹. Philip Kotler określa marketing społeczny jako działanie polegające na wykorzystaniu marketingowych zasad i technik w celu wpływnięcia na grupę docelową, która z kolei dobrowolnie akceptuje, odrzuca lub modyfikuje swoje zachowanie. Wpływ i zmiana może dotyczyć osób indywidualnych, określonych grup lub całego społeczeństwa¹². Przyglądając się dokładniej tej definicji, można zauważyć, że składa się ona z kilku elementów, które, w moim przekonaniu, warto omówić.

Przede wszystkim Philip Kotler mówi o sprzedaży zachowania, które w przypadku marketingu społecznego staje się produktem – „[...] podobnie do sektora marketingu komercyjnego, gdzie sprzedaje się dobra i usługi, w marketingu społecznym sprzedaż podlega zmianie w zachowaniu”¹³. Mówi on o czterech typach sprzedawanego produktu – zachowania:

- akceptacji nowej postawy;
- odrzuceniu potencjalnego zachowania;
- modyfikacji aktualnego zachowania;
- porzuceniu dotychczasowego zachowania¹⁴.

W celu zobrazowania promowanych w kampaniach społecznych czterech typów zachowań posłużę się kampaniami społecznymi realizowanymi na polskim gruncie. W obliczu zagrożeń środowiskowych wynikających z destrukcyjnej działalności człowieka bardzo często jesteśmy odbiorcami komunikatów nawołujących do zwrócenia szczególnej uwagi na nasz osobisty wpływ na zanieczyszczanie środowiska. Stąd takie kampanie, jak ta pod nazwą „Śmieć przykładem segreguj odpady”, która pojawiła się w sierpniu 2006 roku w Warszawie, są przykładem przekazów promujących pierwszy z wymienionych typów zachowań. *Nową postawą do zaakceptowania* jest segregowanie śmieci. Kampania „Płytką wyobraźnia to kalectwo” od 2001 roku w okresie wakacji nawołuje do *odrzucenia potencjalnego zachowania*, jakim często jest nieodpowiedzialne skakanie do wody. Z promowaniem *modyfikacji aktualnego zachowania* mamy do czynienia na przykład przy kampaniach nawołujących kobiety do regularnych badań cytologicznych, jak kampania „Wybierz życie”¹⁵ lub w przypadku bardzo wyrazistej kampanii „Zapinaj pasy – zawsze”¹⁶. Ostatni typ promowanych zachowań – *porzucenie dotychczasowego zachowania* – najlepiej, według mnie, zobrazują wszelkiego rodzaju komunikaty społeczne nawołujące palaczy do zerwania z nałogiem. Jedną z takich akcji społecznych była w 2001 roku kampania zatytułowana „Nowe Milenium: Nie Palę, Bo Lubię”¹⁷, w promocję której zaangażowało się wiele osób publicznych.

¹¹ M. Bogunia-Borowska, *Koncepcja marketingu społecznego*, op.cit., s. 9.

¹² Por. Ph. Kotler, N. Roberto, N. Lee, op.cit., s. 5.

¹³ Ibidem.

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ Por. www.pkp.kielce.pl/images/kampania.htm, 2.05.2007 r. Kampania społeczna „Wybierz życie”

¹⁶ Por. www.fotelik.info/pl/news/zapinaj_pasy, 19.html, 2.05.2007 r. Zapinaj pasy.

¹⁷ Por. www.zdrowie.med.pl/palenie/pal_09.html, 2.05.2007 Nowe Milenium: Nie palę, bo lubię.

Nie da się ukryć, że marketing społeczny wiele czerpie z marketingu komercyjnego, któremu zarówno w praktyce, jak i w teorii poświęcono wiele uwagi. Przy realizowaniu profesjonalnie zaplanowanej akcji społecznej konieczne jest „przejsię” przez analogiczne etapy procesu konstruowania kampanii komercyjnej. Aby sprzedać produkt w marketingu społecznym, należy „zachowywać się” jak na rynku dóbr i usług komercyjnych. Powszechnie stosuje się, podobnie jak przy tworzeniu przekazu skierowanego do potencjalnych nabywców, segmentację, czyli „[...] podział rynku na odrębne grupy nabywców o różnych potrzebach, cechach i zachowaniu, które mogą wymagać odmiennych produktów lub instrumentów marketingowych”¹⁸. Innymi słowy – należy tak podzielić populację, by możliwe było „[...] zidentyfikowanie odrębnych grup ludzi, którzy mogą w podobny sposób reagować na przekaz społeczny”¹⁹.

Konieczna jest także selekcja grupy docelowej, a więc wybranie interesującego nas jednego lub kilku segmentów, co pozwoli uniknąć konstruowania komunikatu skierowanego „do wszystkich”, który w efekcie nie trafiłby do nikogo. W tym celu niezbędne jest dokładne przebadanie i zanalizowanie grupy, która nas interesuje, by poznać przyzwyczajenia, wierzenia, styl życia oraz oczekiwania odbiorców akcji.

Korzystając z komercyjnych metod budowania przekazów, warto także zainteresować się, jakie kanały dystrybucji byłyby najlepsze dla przygotowywanego komunikatu. Te dane pozwalają skonstruować bardziej efektywny przekaz, czyli docierający i poruszający właśnie te osoby, które chcemy uwrażliwić na dany problem.

W marketingu społecznym powszechnie stosuje się również zestaw działań i instrumentów najczęściej określanej w marketingu komercyjnym jako 4P: produkt, cena, dystrybucja i promocja, które scharakteryzować można następująco:

Produkt (product) – w marketingu społecznym produktem określimy przedmiot, który ma być sprzedany. Inaczej mówiąc, jest to propagowane zachowanie oraz korzyści, jakie się z nim wiążą. Podobnie jak w marketingu komercyjnym produkt winien być precyzyjnie zdefiniowany. Warto tu również zaznaczyć, że przedmiot może mieć charakter materialny – ma to miejsce na przykład przy zbiórce pieniędzy na jakiś szczytny cel, np. „Zobacz niewidome dzieci”²⁰, lub też może odnosić się do zachowania, co może obrazować np. kampania „STOP wariatom drogowym”²¹. Analogicznie do kampanii komercyjnych, nieprecyzyjne określenie przedmiotu działania może skutkować niezrozumieniem przekazu, co w konsekwencji prowadzi do nieskuteczności kampanii.

Cena (price) – cena w marketingu społecznym przedstawiana jest jako koszty behawioralne i psychologiczne. Koszty behawioralne znajdują swoje odzwierciedlenie

¹⁸ Ph. Kotler, G. Armstrong, J. Saunders, V. Wong, *Marketing. Podręcznik Europejski*, Warszawa 2002, s.138.

¹⁹ Por. N.K. Weinreich, *Hands-on Social Marketing. A Step by Step Guide*, Thousand Oaks, California 1999, s. 52.

²⁰ D. Maison, P. Wasilewski, *Propaganda dobrych serc czyli rzecz o reklamie społecznej*, Kraków 2002, s. 215.

²¹ Por. www.stopwariatom.pl, 2.05.2007 r. Stop wariatom drogowym.

w energii, jaką człowiek musi poświęcić na działanie promowane przez daną kampanię, np. wysiłek przy segregowaniu śmieci. Natomiast cenę odpowiadającą kosztom psychologicznym płacimy, odczuwając pewien dyskomfort związany ze zmianą postawy, np. głód nikotynowy²². Philip Kotler wyróżnia również inny podział kosztów. Według niego, mamy do czynienia z kosztami pieniężnymi, które wiążą się z konkretnym dobrem lub usługą, jaką trzeba nabyć, by adaptować promowane zachowanie lub postawę, wraz z kosztami niepieniężnymi. Te ostatnie odnoszą się do „poświęconego” czasu i wysiłku niezbędnych przy dostosowywaniu się do nowej postawy²³. Można właściwie powiedzieć, że koszty niepieniężne pokrywają się z wyżej omówionymi kosztami psychologicznymi.

Dystrybucja (place) – oznacza w marketingu społecznym udostępnienie możliwości realizacji zachowania, do którego określona kampania zachęca. „Przykładem wspólnie zorganizowanej akcji pod względem dystrybucji jest Wielka Orkiestra Świątecznej Pomocy. W dniach trwania tej akcji w całej Polsce młodzi ludzie pojawiają się we wszystkich publicznych miejscach (w sklepach, kinach, na dworcach itp.) i zbierają pieniądze dla Orkiestry. Uruchomione są również specjalne numery telefoniczne, na które dzwoniąc, można również przekazać pieniądze. Wszystkie te działania mają na celu zminimalizowanie potencjalnych kosztów psychologicznych i behawioralnych, a zarazem ułatwienie możliwości zaangażowania się w akcję²⁴.

Promocja (promotion) – promocja w marketingu społecznym podlega tym samym prawom co promocja w innych obszarach. Jest to przekaz informacji o danej akcji, kampanii społecznej, czyli poinformowanie społeczeństwa o problemie i konieczności przeciwdziałania. W tym celu wykorzystuje się te same narzędzia, które funkcjonują w marketingu komercyjnym²⁵.

Marketing społeczny, co wynika z powyższej charakterystyki, powstał na kanwie marketingu komercyjnego i posiada z nim wiele elementów wspólnych. Warto jednak pamiętać o odróżniających te dwie dziedziny czynnikach, które przedstawię poniżej.

4. Różnice pomiędzy marketingiem społecznym i komercyjnym

Najogólniej można stwierdzić, że obydwa rodzaje marketingu opierają się na tych samych filarach, jednakże nie powinniśmy pominąć omówienia różniących je elementów. Podstawową różnicą, jaką zauważa Philip Kotler, jest typ produktu jaki chcemy sprzedać, bo zarówno w przypadku marketingu komercyjnego, jak i społecznego będziemy mówić o produktach. Produktem w marketingu społecznym będziemy nazywać typ

²² D. Maison, P. Wasilewski, op.cit., s. 14.

²³ Por. Ph. Kotler, N. Roberto, N. Lee, op.cit., s. 217.

²⁴ D. Maison, P. Wasilewski, op.cit., s. 15.

²⁵ Por. Ph. Kotler, N. Roberto, N. Lee, op.cit., s. 264.

zachowania, o czym wspomniałam we wcześniejszych rozważaniach. Kolejnym elementem o którym wspomina Philip Kotler, jest cel, jakiemu służą działania marketingowe. Ten czynnik jest silnie powiązany z wyżej przedstawionym. Zgodnie z zasadą dążenia do jak największej zyskowności, firmy komercyjne wybierają te grupy docelowe i segmenty rynku, które rozpoznane zostały jako najbardziej „obiecujące” w kontekście sprzedaży. W marketingu społecznym ten wybór uzależniony jest od możliwości dotarcia do interesującej nas grupy oraz ich gotowości do wprowadzenia zmiany. Celem jest tu nie zysk, ale upowszechnienie w świadomości odbiorców problemu społecznego. Konkurencja to element, który także różnicuje dwa typy działań marketingowych. Na obszarze komercyjnym konkurencyjne dla firmy sprzedającej swoje produkty są te przedsiębiorstwa, które proponują konsumentom podobną ofertę lub zaspokajające podobne potrzeby rynku docelowego. Społeczny odpowiednik marketingu cechuje się tym, że konkurencją określa się aktualne zachowania i postawy grupy docelowej, które organizatorzy konkretnej kampanii chcą zmienić. Jest to o tyle kłopotliwe, że często preferowane przez grupę docelową zachowanie (np. palenie papierosów) jest przez nią akceptowane i w jakimś sensie bardziej wygodne niż to propagowane w kampanii. Ponadto Philip Kotler twierdzi, że biorąc pod uwagę wpływ na odbiorców, marketing społeczny jest dziedziną bardziej skomplikowaną niż marketing komercyjny. Nie znaczy to jednak, że przygotowując kampanię promującą produkt komercyjny, nie trzeba przygotowywać kolejnych elementów tak precyzyjnie jak przy namawianiu dzieci i młodzieży do stronięcia od narkotyków. W zamyśle jest tu zwrócenie uwagi na fakt, że być może łatwiej jest namówić konsumenta do zakupu dobra X zamiast dobra Y, natomiast o wiele trudniej dotrzeć do odbiorcy, mówiąc, że postawa przez nas promowana jest lepsza od tej, którą odbiorca akceptuje. Philip Kotler przedstawia kilka problemów, które mogą wpływać na większe trudności przy konstruowaniu kampanii prospołecznej:

- nakłonienie do porzucenia uzależnień, np. porzucenie palenia;
- zmianę wygodnego stylu życia np. segregowanie śmieci;
- wprowadzenie w życie niedogodności, np. profilaktyka badań zdrowotnych;
- nakłonienie do nowych nawyków, jak np. zdrowe odżywianie się;
- zagospodarowanie wolnego czasu, np. wolontariat²⁶.

Niewątpliwie dużą trudnością jest tak precyzyjne skompilowanie szczegółów, by odbiorca dobrowolnie zdecydował się na przyjęcie proponowanego w kampanii zachowania ze świadomością, że wiąże się ono z podjęciem wysiłku. W marketingu społecznym nie można bowiem zagwarantować bezpośrednich lub natychmiastowych korzyści odbiorcy, jak to ma miejsce w przypadku marketingu komercyjnego. Zazwyczaj na efekty podjętego wysiłku zmiany zachowania lub postawy trzeba długo czekać, nie od razu bowiem zapomnimy o papierosach, przywyknjemy do zmiany trybu życia lub nauczymy się tolerować zjawiska dotąd przez nas nieakceptowane.

²⁶ Por. Ph. Kotler, N. Roberto, N. Lee, op.cit., s. 11.

Jak twierdzi Philip Kotler, beneficjentami kampanii społecznych mogą być zarówno pojedyncze osoby, grupy społeczne, jak również całe społeczeństwo. „Praktycy marketingu społecznego wpływają na ludzi nie po to by wzbogacić przedsiębiorców, lecz w celu przyniesienia korzyści grupie docelowej lub całemu społeczeństwu”²⁷.

Bez wątpienia marketing społeczny jest zjawiskiem stosunkowo nowym, ale wyraźnie widać, że pochłaniającym uwagę teoretyków różnych dziedzin naukowych. O interdyscyplinarności marketingu społecznego świadczyć może fakt, że jego „[...] korzeni można się doszukiwać w religii, polityce, edukacji, jak również w strategii militarnej. Korzenie można także przypisywać różnym dyscyplinom naukowym, np. psychologii, socjologii, naukom politycznym, teorii komunikacji oraz antropologii. Praktyczne fundamenty to reklama, public relations i badania rynkowe”²⁸. Profesjonalne i skuteczne przygotowanie kampanii społecznej wymaga współpracy wielu specjalistów reprezentujących różne środowiska. Szeroka współpraca jest niezwykle ważna, ponieważ od profesjonalnego przygotowania kampanii zależy jej powodzenie. Biorąc pod uwagę trudną i delikatną problematykę podejmowaną przez twórców kampanii społecznych, trzeba pamiętać, że brak sukcesu wiąże się nie tylko ze zmarnowaniem czasu i pieniędzy organizatorów, ale przede wszystkim z wywołaniem często silnych emocji u odbiorców.

5. Marketing społecznie zaangażowany, czyli jak wypełnić lukę między biznesem a filantropią

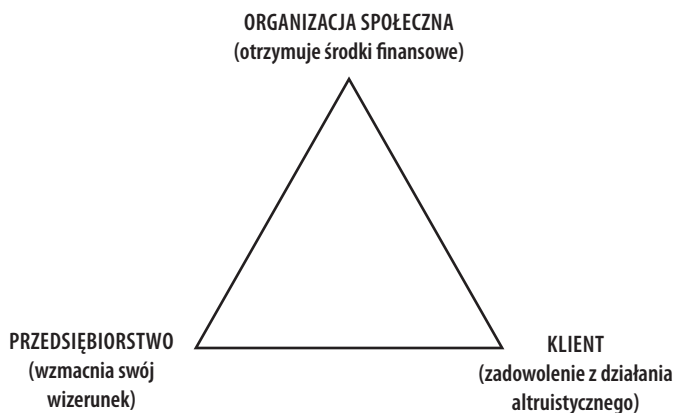
Atuty marketingu społecznego zaczęto dostrzegać w biznesie, który coraz częściej angażuje się w proces przygotowania oraz realizacji różnego rodzaju kampanii społecznych. Powyższe rozważania nad podobieństwami i różnicami pomiędzy marketingiem społecznym i komercyjnym skłaniają do zastanowienia się nad przestrzenią pomiędzy tymi obszarami. Jak określić przedsięwzięcia przypominające w swojej formie marketing społeczny, ale dające również duże korzyści firmie komercyjnej? Jak postrzegać działania wspierające przeciwdziałanie problemom społecznym, pod którymi jawnie podpisuje się firma komercyjna? Odpowiedzią na te pytania jest marketing społecznie zaangażowany – cause related marketing, w literaturze przedmiotu często określany jako CRM. Marketing społecznie zaangażowany powstał na bazie marketingu społecznego i jest niczym innym jak swoistym dostosowywaniem się przedsiębiorstw do pojawiających się nowych warunków i wymagań konsumentów. Coraz częściej firmy wpisują marketing społecznie zaangażowany w strategię przedsiębiorstwa.

²⁷ Por. N.K. Weinreich, *What is Social Marketing?*, www.social-marketing.com/whatis.html, 2.11.2003 r.

²⁸ Por. www.hc-sc.gc.ca/english/socialmarketing/social_marketing/whatis.html, 28.12.2004 r. What is social marketing?

W założeniach marketingu społecznie zaangażowanego jest miejsce nie tylko na biznes, ale również na inne podmioty, które z racji swojego profilu działalności są niezastąpione w przygotowaniu oraz realizacji projektów społecznych. Idea CRM opiera się na partnerskiej współpracy firmy komercyjnej i organizacji społecznej. Definicja, jaką przedstawiają Dominika Maison i Norbert Maliszewski, sprowadza CRM do „[...] prowadzonych przez firmy komercyjne działań wykorzystujących pieniądze, techniki i strategie marketingowe w celu wspierania istotnych społecznie spraw, wzmacniające jednocześnie własny biznes firmy. Dzięki takim działaniom firmy promują swój wizerunek w powiązaniu ze sprawą, o którą walczą, powodując w konsekwencji wzrost pieniędzy na dany cel, a zarazem odnosząc z tej działalności korzyści poprzez poprawę wizerunku firmy, podkreślenie specyfiki produktu, wzmacnianie lojalności konsumentów i powodowanie wzrostu sprzedaży swoich produktów”²⁹. Obowiązuje tu tzw. zasada win:win:win, co oznacza, że nie tylko określona grupa czy społeczeństwo osiąga z owego działania korzyści. W tym układzie beneficjentem jest również organizacja pozarządowa, która realizuje swój program społeczny, zdobywając na ten cel fundusze, oraz firma komercyjna, która, jak wskazano w definicji, zyskuje poprawę wizerunku, często wzrost sprzedaży oferowanych dóbr lub/i usług a także ma pewność, że przekazane pieniądze zostaną rozsądnie i profesjonalnie rozdysponowane przez organizację pozarządową. „Cause Related Marketing wydaje się idealnym rozwiązaniem dla wszystkich stron, działa na zasadzie win:win, czyli *każdy zyskuje*: firmy, instytucje charytatywne, organiza, posłużę się trójkątnym układem wymiany korzyści zaproponowanym przez Dominikę Maison i Norberta Maliszewskiego (patrz: rysunek 1)³⁰.

Rysunek 1. Trójkątny układ wymiany korzyści



Źródło: D. Maison, P. Wasilewski, op.cit., s. 121.

²⁹ D. Maison, P. Wasilewski, op.cit., s. 121.

³⁰ D. Maison, P. Wasilewski, op.cit., s. 121.

Ta relacja wyraźnie pokazuje, że firma komercyjna nie może być traktowana jako darczyńca czy filantrop. Dotychczas w ten właśnie sposób biznes wspierał przedsięwzięcia społeczne, kulturalne lub sportowe. Tego typu pomoc była najczęściej jednorazowa, a co najważniejsze, firma występowała z pozycji „lepszego” czy „silniejszego”, z kolei organizacje pozarządowe po otrzymaniu funduszy całkowicie odcinały się od darczyńcy, samodzielnie dysponując pieniędzmi. W efekcie firma, chcąc przysłużyć się dobrej sprawie, mogła tylko przekazać pieniądze, które nie zawsze były właściwie alokowane przez zarządzających organizacją. Prowadziło to do nieefektywności działań i w rezultacie małego wsparcia potrzebujących. Okazuje się, że podjęcie długoterminowej współpracy opartej na zasadzie partnerstwa przynosi znacznie lepsze efekty. Ponadto w sektorze komercyjnym zauważono, że czynienie dobra po prostu się opłaca. Coraz bardziej świadomi konsumenci zaczynają oczekiwać od firm społecznego zaangażowania. Jak pokazują badania przeprowadzone głównie w krajach rozwiniętych, znacząca większość konsumentów podejmuje decyzję o zakupie na podstawie informacji o firmie produkującej dany produkt. Każdego dnia przybywa konsumentów uważających, że biznes powinien angażować się w rozwiązywanie problemów społecznych oraz wskazujących, że takie działania bardzo korzystnie wpływają na wizerunek firmy³¹. W Polsce postrzeganie firm zaangażowanych w rozwiązywanie kwestii społecznych przedstawia się nieco inaczej. Jak się okazuje, polscy konsumenci w czasie zakupu kierują się głównie ceną, dlatego też są mniej skłonni niż zachodni sąsiedzi, do zapłacenia np. 50 groszy więcej za produkt, by jednocześnie przyczynić się do pomocy potrzebującym. Zaledwie 30% Polaków, do których dotarły pozytywne informacje o działalności firmy wskazało, że zdecydowało się na zakup jej wyrobów lub usług³². Ta tendencja wzrasta wraz ze świadomością konsumentów, co pomaga egzekwować prowadzenie firmy w oparciu o społeczne zaangażowanie.

W mediach coraz liczniej pojawiają się kampanie społeczne sygnowane logo zarówno firm komercyjnych, jak i organizacji pozarządowych. W Polsce duży sukces przyniosła współpraca firmy Danone Polska z Polską Akcją Humanitarną przy realizacji kampanii „Podziel się posiłkiem”, przy pomocy której od kilku już lat z sukcesami walczy się z problemem niedożywienia dzieci w Polsce. Pomimo tego, że takie działania nie rozwiązują całkowicie problemów społecznych, to niezmiernie ważne, by tego rodzaju przedsięwzięcia nie były akcjami doraźnymi. Tylko dzięki długotrwałemu zaangażowaniu firmy w projekt społeczny zyskuje ona zaufanie i szacunek społeczny. Dlatego też tak ważny jest wybór odpowiedniego partnera społecznego. Sue Adkins podkreśla, że marketing społecznie zaangażowany jest dobrym interesem zarówno dla organizacji charytatywnej, jak i biznesu. Strony decydują się na współpracę w celu osiągnięcia zamierzonych rezultatów i zrekompensowania zainwestowanych zasobów. Koncentrując się na firmach komercyjnych, zwraca uwagę fakt, że cel może być osią-

³¹ Por. M. Zawada, op.cit. s. 14.

³² Fundacja Komunikacji Społecznej, Raport z badania: Komunikowanie na rzecz CSR, 2003, s. 11.

gany w dwojaki sposób. Kwestię, którą poddaje rozwadze, to czas, w jakim osiąga się zamierzony cel. W promocji sprzedaży, korzyści osiąga się znacznie szybciej aniżeli w przypadku wykorzystania CRM w celu strategicznego budowania wizerunku firmy i marki³³. W moim odczuciu nie ma konieczności rozdzielania tych dwóch form CRM. Firma realizująca program społeczny przez kilka lat może jednocześnie odczuwać krótkoterminowe efekty w postaci wzrostu sprzedaży swoich produktów, w tym samym czasie, dbając o wymiar długoterminowy, buduje pozytywny wizerunek wśród konsumentów.

6. Podsumowanie

Czy w polskiej przestrzeni społecznej jest miejsce na marketing społeczny? Biorąc pod uwagę wielość problemów społecznych, wydaje się, że promowanie pozytywnych postaw lub zachowań za pomocą działań marketingowych jest nieuniknione. W Polsce borykamy się z wieloma problemami społecznymi i stosowane dotychczas metody ich zwalczania nie są wystarczająco efektywne. Trudności w ich przeciwdziałaniu wynikać mogą z coraz większej liczby osób, których dotyczą, i braku środków finansowych na skuteczną z nimi walkę w sposób innowacyjny. Już teraz fundacje czy instytucje państwowe, dostrzegając atuty marketingu społecznego, wspierają swoje działania różnego rodzaju kampaniami społecznymi. Oczywiście samo realizowanie akcji społecznych nie uzdrowi naszego społeczeństwa. Do relatywnie skutecznego przeciwdziałania problemom społecznym konieczne jest równoległe bezpośrednie docieranie do grupy docelowej.

Niewątpliwie, by maksymalizować efekty przedsięwzięć społecznych, wymagane są duże środki finansowe, które ostatnio znajdują się w dyspozycji organizatorów kampanii społecznych dzięki biznesowi. Angażując się w projekty społeczne, firmy komercyjne zyskują, budując swój wizerunek i tym samym wzmacniając swoją pozycję na rynku.

W niniejszym tekście starałam się pokazać, czym jest marketing społeczny oraz jego „biznesową odmianę” – marketing społecznie zaangażowany. Biorąc pod uwagę siłę przekazu komunikatów komercyjnych oraz dużą liczbę problemów społecznych, uważam, że warto zainteresować się połączeniem doświadczeń stricte marketingowych z działaniami społecznymi, choćby po to, by uratować jedną osobę przed wypadkiem bądź spowodować uśmiech jednego dziecka.

Warto również nadmienić, że dzięki komunikatom społecznym zyskują nie tylko pojedyncze osoby, ale w perspektywie lat duże korzyści może osiągnąć całe społeczeństwo. Poprzez promowanie pozytywnych postaw, zachęcanie do pomocy potrzebujących za pośrednictwem finansowego wsparcia czy też promocji wolontariatu wszyscy możemy bardzo wiele zyskać. Jak się okazuje, od kilku lat przybywa osób i firm, które

³³ Por. S. Adkins, *Cause Related Marketing. Who Cares Wins*. Elsevier Butterworth-Heinemann, Oxford 2004, s.10, 12.

w ramach wolontariatu angażują się w różnego rodzaju przedsięwzięcia społeczne. Wyraźnie widać, jak wolontariat staje się z dnia na dzień coraz bardziej popularną formą spędzania wolnego czasu.

W moim przekonaniu marketing społeczny może pomóc w budowaniu społeczeństwa opartego na zaufaniu, współpracy i jasno określonych wspólnych wartościach. Jeśli nauczymy się dzielić tym, co mamy, i być mocniej wyczuleni na krzywdę innych, to łatwiej będzie uformować bardziej spójne społeczeństwo. Wydaje się, że marketing społeczny jest doskonałym narzędziem, dzięki któremu można upowszechniać pozytywne idee – dlaczego więc z tego nie skorzystać?

LITERATURA:

- Adkins S., *Cause Related Marketing. Who Cares Wins*. Elsevier Butterworth-Heinemann, Oxford 2004.
- Bogunia-Borowska M., *Koncepcja marketingu społecznego*, „Marketing i Rynek” 2002. Forum Odpowiedzialnego Biznesu, Raport: *Odpowiedzialny biznes w Polsce. 100 dobrych przykładów*, Warszawa 2003.
- Forum Odpowiedzialnego Biznesu, Raport: *Odpowiedzialny biznes w Polsce. 100 dobrych przykładów*, Warszawa 2006.
- Forum Odpowiedzialnego Biznesu, Raport: *Odpowiedzialny biznes w Polsce. 100 dobrych przykładów*, Warszawa 2007.
- Fundacja Komunikacji Społecznej, Raport z badania: *Komunikowanie na rzecz CSR* 2003.
- Kotler Ph. i in., *Marketing. Podręcznik Europejski*, Warszawa 2002.
- Kotler Ph., Roberto N., Lee N., *Social Marketing. Improving the Quality of Life*, SAGE Publications, Thousand Oaks, California 2002.
- Kwiatkowska M., *Reklama społeczna jako element tworzenia nowej więzi i nowej świadomości społecznej*, referat wygłoszony na cyklicznej konferencji Instytutu Socjologii UŁ 2002 r.
- Łaszyn A., *Firma społecznie sympatyczna*, „Marketing w Praktyce” 2002.
- Maison D., Wasilewski P., *Propaganda dobrych serc, czyli rzecz o reklamie społecznej*, Kraków 2002.
- Mruk H. i in., *Podstawy Marketingu*, Poznań 1996.
- Nowakowska A., Wąs J., *Marketing na społeczne plagi*, „Marketing Serwis” nr z maja 2000 r.
- Weinreich N.K., *Hands-on Social Marketing. A Step by Step Guide*, Thousand Oaks, California 1999.
- Weinrich N.K., *What is Social Marketing?*, www.social-marketing.com/whatis.html, 02.11.2003.

- www.fotelik.info/pl/news/zapinaj_pasy,19.html 2.05.2007 r. Zapinaj pasy.
- www.hc-sc.gc.ca/english/socialmarketing/social_marketing/whatis.html What is social marketing?
- www.opoka.pl Andeasen, Alan. 2002. Intersektor Transfer of Marketing Knowledge.
- www.pkp.kielce.pl/images/kampania.htm Kampania społeczna „Wybierz życie”.
- www.stopwariatom.pl, 2.05.2007 r. Stop wariatom drogowym.
- www.zdrowie.med.pl/palenie/pal_09.html, 2.05.2007 r., Nowe Milenium: Nie palę, bo lubię.
- Zawada M., *Cause Related Marketing – biznes z duszą*, „Marketing w Praktyce” 2001.

Piotr Wasyluk

FILOZOFIA HISTORII JAKO FILOZOFICZNA REFLEKSJA NAD DZIEJAMI. MIEJSCE I ROLA FILOZOFII HISTORII W MYŚLENIU FILOZOFICZNYM

1. Wprowadzenie

Filozoficzna refleksja nad ludzką historią zawsze zajmowała wiele miejsca w literaturze filozoficznej. Jej inspiracją była zarówno sama filozofia, jak też dziedziny blisko z nią związane.

Szukając źródeł myślenia filozoficznego w kontekście faktów historycznych i szerzej – procesu dziejowego, należałoby sięgnąć do uznania podmiotowości człowieka w świecie, a więc tego, co można nazwać świadomością historyczną. Jan Patocka symbolicznie ustanawia cezurę dziejową, wskazując epokę historyczną i przedhistoryczną. W tej drugiej podmiotowość człowieka, a więc nadawanie sensowności egzystencji ludzkiej, było raczej ograniczone do ciągłej walki o utrzymanie życia biologicznego. Nie oznacza to, że człowiek przedhistoryczny nie odczuwał istnienia sensu egzystencji – wręcz przeciwnie – „przecież świat jest dla niej [ludzkości – przyp. aut.] jako uporządkowany i usprawiedliwiony – doświadczenie śmiertelności, kataklizmów żywiołowych i społecznych nie wstrząsa nim, dla jej sensowności wystarcza, że bogowie zarezerwowali dla siebie to, co najlepsze: wieczność w sensie nieskończoności”¹. Życie zgodne z rytmem natury, symboliczny świat bóstw wpływających na losy ludzi nie pozbawia człowieka przedhistorycznego sensu w ogóle. Sens egzystencji jest tu jedynie postrzegany jako zewnętrzny wobec jednostki, jako ten, który decyduje o nim w sposób naturalny, jako to, co naturalnie sensowne. Człowieka przedhistorycznego określa zgoda, człowieka historycznego – jej brak. Przyjmując odpowiedzialność za swój los, człowiek historyczny stawia problem sensu na nowo. Ludzkość historyczna nie stara się uniknąć odpowiedzi na pytania o zakres wolności czy zakres przestrzeni, którą sam tworzy i powiększa. Podporządkowanie przyrodzie zastępuje jej podbojem, życie społeczne

¹ J. Patocka, *Eseje heretyckie z filozofii dziejów*, Warszawa 1998, s. 84.

nabiera cech wzajemnej współpracy, a często rywalizacji – życie staje się bardziej ryzykowne. „Tak samo bardziej ryzykowne jest owo wyraźnie pytające poszukiwanie, jakim jest filozofia, niż owo mgliste odgadywanie, jakim jest mit. Jest bardziej ryzykowne, ponieważ tak samo jak działanie jest ono inicjatywą, która się rzeka siebie samej w tym samym momencie, kiedy zostaje wyraźnie uchwycona – oddaje się w ręce nie kończącego się współzawodnictwa poglądów, które pierwotne zmysły myślicieli prowadzi do czegoś nieoczekiwanego i nieprzewidzianego, jest bardziej ryzykowne, ponieważ całe życie indywidualne i społeczne wciąga w sferę zmiany sensu, w sferę, w której musi ono całe zmienić swą strukturę, ponieważ zmienia swój sens. Właśnie to oznacza historia”².

Podobną próbę określenia początków myślenia historycznego³ daje Mikołaj Bierdiajew, który stawiając pytanie: co to jest to, co historyczne?, wskazuje trzy etapy narodzin człowieka historycznego. Pierwszy to organiczne trwanie, w którym myśl jest statyczna i nie potrafi jeszcze objąć dynamiki dziejowej, w okresie drugim harmonia trwania zostaje zaburzona przez kataklizmy i katastrofy. W okresie tym, zdaniem Bierdiajewa, następuje rozszczępienie przedmiotu i podmiotu, który traci poczucie integralnego trwania w przedmiocie. To właśnie w tym okresie zaczyna rodzić się pierwsza refleksja nad poznaniem historycznym, a jednocześnie przeciwstawione zostaje to co historyczne, z historyzmem. Historyzm właściwy nauce nie pozwala wyjaśnić tajemnicy tego, co historyczne, wręcz odrzuca wszelkie możliwości jego wyjaśnienia. W celu odnalezienia sensu ludzkiego istnienia człowiek musi przekroczyć owo rozdwojenie, znaleźć wewnętrzny sens tego, co historyczne, a więc tego, co autentycznie ludzkie. To właśnie trzeci etap, „kiedy po przeżyciu upadku określonego ładu historycznego, po przeżyciu momentu rozszczępienia i rozdwojenia, można przeciwstawić te dwa momenty – moment bezpośredniego trwania w historii i moment rozszczępienia z nią, aby przejść w trzeci stan ducha, który nadaje szczególną ostrość świadomości, szczególną możliwość refleksji i równocześnie dokonuje się szczególne zwrócenie ludzkiego ducha ku tajemnicy tego, co historyczne”⁴.

Filozoficzna refleksja nad ludzką historią zrodzona została więc z chęci wyjaśnienia sensu ludzkiego istnienia, stała się narzędziem refleksji nad możliwością przekroczenia przypadkowości egzystencji, poszukiwania ładu, praw i mechanizmów procesu dziejowego. W kontekście filozoficznym dzieje stają się podstawą ontologiczną dla rozważań nad kondycją człowieka. Historia staje się kontekstem dla ukazania statyki i dynamiki bytu. Rozważana jest koncepcja czasu i podejmowane są próby jego wartościowania. Historia zaczyna być pojmowana jako nauka o czasie, „który upłynął nasycony ludzkimi działaniami oraz obiektywnymi, utrwalonymi w kulturze rezultatami tych działań”⁵.

² Ibidem, s. 87.

³ W tym miejscu świadomie nie będziemy dokonywać dystynkcji metodologicznych, czy źródła refleksji nad dziejami możemy nazywać historią czy filozofią historii.

⁴ M. Bierdiajew, *Sens historii*, Kęty 2002, s. 11.

⁵ Z.J. Czarnecki, *Wartości i historia. Studia nad refleksją filozoficzną o ludzkim świecie*, Lublin 1992, s. 11.

Czas staje się narzędziem wartościowania działań zbiorowych i indywidualnych, które same przez się stają się obiektywizacją pewnych wartości, nawet wtedy, kiedy przez historyka odczytywane są jako aksjologicznie obojętne. Ów aksjologiczny kontekst wikła refleksje nad historią w kontekst filozoficzny, a konkretniej – metafizyczny. Filozofia historii, a może metafizyka historii, zaczyna uwzględniać dwa aspekty refleksji. Rozpatruje dzieje w ich statyce i dynamice. Bardzo trafnie zauważa to Marek Wichrowski, który pisze, że „pierwsza, wsłuchując się w byt, wyłania z niego atrybuty istotne, spełniające warunki prawdy, uniwersalności, niezmienności i wieczności. Ta druga, nie ignorując orzeczeń uniwersalnych (np. praw logiczno – ontologicznych), zabiega o poznanie przemijającego, zmiennego, zanurzonego w czasowości bytowania zjawisk”⁶.

Dynamika i statyka dziejów, to dwa filozoficzne konteksty oceny procesu dziejowego. W historycznych sporach nad dziejami dwa konteksty ścierały się ze sobą, czasami dążąc do zniesienia jednego z nich, w innych przypadkach uzupełniały się. Mimo to oba mają swoje uzasadnienie w filozofii dziejów. Dialektyka procesu dziejowego może skutecznie łączyć oba paradygmaty, poszukiwać zmienności mechanizmów dziejowych w stałości ich występowania – dynamika procesu zmian podlega ocenie zgodnej ze stałymi prawami historycznymi prezentowanymi przez wiele szkół filozofii dziejów. Bo przecież „trwanie kojarzone często z dynamiką oznaczać może zarówno bierną niezmienność, jak i swoistą niezmienność tego, co się spełnia w procesie stawania się, bądź istnieje w nim jako cel: jest tedy – wciąż mówię o trwaniu – w jednym i drugim przypadku ciągłością nieprzerwaną. Ale trwać może przemijanie również ciągle i nieciągle lub to, co przeminęło, jeśli się w pamięci ostaje jawnej lub niejawnej albo i poza pamięcią jako rzecz, która zgubiła się w przestrzeni lub w czasie, ale odnaleźć się może. [...] Akt tedy trwania nie jest – choć być może – opozycyjną wyłącznie alternatywą dynamiki, lecz i jej współlokatorem”⁷ – pisze Jakub Litwin.

Problematyka filozofii dziejów, jak widać, obejmuje swoim zakresem bardzo szerokie pola zainteresowań. Ich wskazanie pozwoli skonstruować nam w miarę precyzyjną definicję tej dziedziny filozoficznej. Nie każda refleksja nad dziejami zasługuje bowiem na określanie jej filozofią dziejów bądź historiozofią. Zwróciliśmy już uwagę na kluczowe dla owej refleksji pojęcie sensu. To on wytycza ogólnofilozoficzne ramy zainteresowania dziejami, ale jak również pisaliśmy – metafizyczne ramy wytyczone przez statykę i dynamikę dziejową. Można więc powiedzieć, że sens dziejów to pewien proces powiązanych ze sobą wydarzeń, które układają się w pewien schemat pozwalający stwierdzić ich wartość lub ją zanegować. Pozwala on stwierdzić ogólne kierunki rozwoju dziejów, bądź im zaprzeczyć jak też zdecydować o ogólnej ocenie wydarzeń dziejowych. Jak pisze Zbigniew Kuderowicz, to właśnie próba spełnienia obu tych postula-

⁶ M. Wichrowski, *Spór o naturę czasu historycznego (od Hebrajczyków do śmierci Fryderyka Nietzschego)*, Warszawa 1995, s. 9.

⁷ J. Litwin, *Przedmowa [w:] Zagadnienia historiozoficzne*, J. Litwin (red.), Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1977, s. 7.

tów tworzy wielość koncepcji filozofii dziejów, dzięki którym proces dziejowy ma stać się bardziej zrozumiały, a zatem – sensowny. „Filozofia dziejów, nawet gdy przeczy ogólnemu sensowi historii, usiłuje wytłumaczyć przebieg dziejów, a zarazem ocenić ich składniki. Intencja rozjaśniania dziejów przez nadanie lub odmówienie im ogólnego sensu wyznacza kierunek zainteresowań historiozoficznych”⁸.

Poznanie najbardziej ogólnych właściwości procesu dziejowego staje się naczelnym postulatem rozważań nad ludzkimi dziejami. W ten sposób filozoficzna dyskusja nad historią może dotrzeć do schematów jej analiz, elementów podstawowych, sił i prawidłowości nią rządzących. Jak zauważa Grzegorz Mitrowski, „filozof w przeciwieństwie do historyka, nie tyle opisuje, ile wyjaśnia, poszukuje »ostatecznej« przyczyny lub celu – co jest niczym innym jak wartościowaniem szeroko pojętego doświadczenia. Dlatego w większym stopniu mówi on nie o rzeczywistym zachowaniu, lecz ideale zachowania się człowieka”⁹. Ta filozoficzna perspektywa różni filozofię dziejów od innych dziedzin historycznych. Stąd może często pomniejsza się jej znaczenie dla badań historycznych. Dla historyka liczą się bowiem fakty i ich interpretacja, a dla filozofa dziejów są one ważne o tyle, o ile wspomagają wizję, która się konstruuje. Nie oznacza to jednak, że filozofia dziejów zrywa zupełnie ze światopoglądem historycznym. Można zaryzykować twierdzenie, że bez niej refleksja historyczna byłaby bardzo uboga. To właśnie filozofia dziejów pozwala spojrzeć na ludzkie dzieje z perspektywy szerszej niż ta, która sprowadza się do obiektywnego badania faktów. Pozwala określić czym jest prawda historyczna i czy w ogóle można o niej mówić. W tym sensie rozum historyczny nie mógłby funkcjonować bez rozumu historiozoficznego¹⁰.

1. Historia a filozofia historii

Nie można jednak wyjaśnić różnic między myśleniem historycznym, czy historią a filozofią historii bez chociaż ogólnego ujęcia, czym jest ta pierwsza i w jak ją rozumieć. Oczywiście pominiemy tu szczegółowe analizy definicji historii, które w toku jej rozwoju nabierały coraz to nowych znaczeń w zależności od rozwoju metod i zakresu zainteresowania tej nauki. Chodzi nam tylko o wskazanie ogólnych ram definicyjnych. Jak pisze Jerzy Topolski, „w ciągu wieków termin historia przybierał co najmniej dwa zasadnicze znaczenia: odpowiednika dziejów (*res gestae*) oraz określenia relacji o tych dziejach (*historia rerum gestarum*)”¹¹. W pierwszym znaczeniu ramy historii wyzna-

⁸ Z. Kuderowicz, *Filozofia dziejów*, Warszawa 1973, s. 5.

⁹ G. Mitrowski, *Kosmos, Bóg, Czas*, Katowice 1993, s. 53.

¹⁰ Pojęcia „rozum historiozoficzny” używa Marek Wichrowski pod wpływem filozofii Diltheya, a pojmuje go jako dynamiczną strukturę, wspólną część wszystkich dotychczasowych wizji historiozoficznych, łączących w całość problematykę spekulatywną; można go traktować jako wytwórcę wszystkich pytań, które rodzi refleksja nad dziejami.

¹¹ J. Topolski, *Metodologia historii*, Warszawa 1984, s. 49.

zione są przez samo pojęcie dziejów, które można tu rozumieć – jak pisze amerykański historyk Philip Bagby – jako zdarzenia przeszłości¹². Nawet to znaczenie nie jest przez samych historyków traktowane jednoznacznie. Jeżeli stosujemy to znaczenie bez określenia jakiegoś zakresu chronologicznego czy rzeczowego, dzieje rozumieć będziemy jako całość zaszłych w przeszłości faktów albo jako świadomość historyczną, czyli zespół wyobrażeń ludzkich na temat dziejów i wpływających z nich wniosków. Kiedy jednak pojęcia tego używamy z przymiotnikiem określającym przynajmniej jeden z tych zakresów, termin ten będzie oznaczał po prostu „dzieje”.

Historia rozumiana jako *historia rerum gestarum* również ma co najmniej dwa zakresy znaczeniowe. Z jednej strony może oznaczać procedurę badawczą rekonstruującą dzieje („metodologia historii”), bądź rezultaty tej rekonstrukcji wyrażone w postaci ustalonych przez historyka twierdzeń o dziejach.

W innym, bardziej współczesnym znaczeniu próba wyjaśnienia pojęcia „historia” polega na rozróżnieniu między historią traktowaną jako dzieje i jako nauka (wiedza), używając pojęcia „historiografia”, który ma zdaniem wielu historyków znaczenie pomocnicze, choć niezwykle istotne¹³.

Podsumowując, można zatem określić trzy zasadnicze znaczenia terminu historia – historia jako całość przeszłych wydarzeń (dzieje), historia jako czynność badawcza (metodologia) i jako rezultat tych czynności, czyli zbiór twierdzeń o dziejach (historiografia).

3. O sposobach pojmowania historiozofii

Teraz możemy podjąć próbę przedstawienia definicji filozofii dziejów czy też, jak chce inna tradycja, historiozofii. Jak pokazaliśmy, historia jako nauka (w powyższej próbie wyjaśnienia terminu historia, dwie ostatnie oznaczają historię jako naukę), opierając się na historycznych źródłach wnika do zdarzeń, które już minęły, a które stanowią ciąg wzajemnie zależnych faktów i wydarzeń. Jak pisze Wichrowski, „jej spojrzenie jest z zasady selektywno-aspektywne, a obrazy dziejów fragmentaryczne – przedmiotem naukowych dociekań historyka bywa skrawek przeszłości, lecz nie ludzka przeszłość w ogóle”¹⁴. To filozoficzna refleksja nad dziejami stara się dzieje ludzkie przedstawić właśnie jako całość. Jak staraliśmy się wykazać wcześniej, różnica między historią a filozoficzną jej refleksją polega na poszukiwaniu ich sensu, a więc wzniesieniu się ponad

¹² Bagby używa pojęć „historia” i „dzieje” w ujęciu metodologicznym, które służyć ma do odróżnienia pracy i dokonań historyków od samych zdarzeń historycznych, zob. P. Bagby, *Kultura i historia*, Warszawa 1975, s. 58.

¹³ Nie jest naszym zamiarem pomniejszanie roli historiografii, ponieważ oczywiste jest, że ma ona ogromną rolę w pracy historyka, jednak na potrzeby tego opracowania, ukazanie – nawet syntetyczne – specyfiki historiografii i etapów jej rozwoju wykraczałoby poza jego zakres.

¹⁴ M. Wichrowski, op.cit., s. 9.

naukowe, fragmentaryczne ujęcie zdarzeń historycznych – poszukiwaniu tego, co było „w ogóle” a nie „w szczególe”. „O poznanie tego, »co było w ogóle«, zabiega właściwa historiozofia, tj. spekulatywna filozofia historii, która formułuje tezy dotyczące całego przebiegu dziejów (prawa, trendy, przeznaczenia, sensy, prawidłowości, cele, uwarunkowania) oraz buduje schematy prospektywne. Poczynania nauk historycznych poddaje analizie tzw. krytyczna filozofia historii. Wspólnie z metodologią krytyka filozoficzna wyjaśnia położenie nauk historycznych na mapie wiedzy i określa ich naturę, rozważa specyficzny problem prawdy, bada obiektywność i skuteczność sposobów wyjaśniania historycznego ma wyraźne nastawienie epistemologiczne – z reguły nieufne wobec wszelkiej spekulacji nad sensem *rerum gestarum*”¹⁵.

Nie oznacza to jednak, że owo rozróżnienie jest dogmatycznie traktowane zarówno przez filozofów, jak i historyków. Przemiany filozofii, a zatem i filozoficznej interpretacji historii każą przewartościować stosunek filozofów do *res gestae*, a także historyków do *rerum gestarum*. Przemiana postmodernistyczna, kwestionując tradycyjne postawy myślenia filozoficznego, wpływa automatycznie na filozoficzne podstawy respektowane także przez historyków, a jednocześnie zbliża historię do historiozofii. „Opierając się na założeniu, że jedyną godną uwagi jest przeszłość historyczna (tekstowa) wykreowana przez historyka, narratywistyczna filozofia historii »zabiła« dzieje (*res gestae*) jako przedmiot badań historycznych, pozostawiając jedynie analizę ich interpretacji, a więc pisarstwa historycznego (*rerum gestarum*). Przeszłość – jak już twierdzili filozofowie końca XIX wieku, tacy jak Nietzsche czy Dilthey – jako bezpośredni przedmiot naszego poznania, nie istnieje. To obserwatorzy historycy powołują ją do istnienia”¹⁶. Do mniemywać można, że próby uwolnienia historii od filozoficznej spekulacji nie mają najmniejszego sensu. Tendencja scjentystyczna w naukach historycznych zwalnia historyka od wielu wysiłków związanych z filozoficzną spekulacją nad dziejami, ale jednocześnie może je pozbawiać szerszego spojrzenia na dzieje, np. na problem istnienia bądź nieistnienia prawdy, do której się zmierza, przekonania o istnieniu obiektywnej, zewnętrznej wobec historyka rzeczywistości czy w końcu o wartości źródeł historycznych. Poszukiwania łączności między naukami historycznymi a filozofią nie wpłyną na autonomię nauk historycznych, mogą jedynie dać historykom narzędzia, których do tej pory nie uwzględniali w swoich badaniach. Uzupełnienie krytyki o spekulację – być może nazbyt prowokacyjne – rzeczywiście może zburzyć dotychczasowe tradycyjne postawy, ale jednocześnie pozwala postawić inne wartości poznania historycznego przed ideę prawdy. W tym znaczeniu krytyczna i spekulatywna filozofia historii mogą się uzupełniać a nie wykluczać. Pisze o tym sam Jerzy Topolski, zauważając, „że muszą się znaleźć historycy, których głównym zadaniem będzie nie narracja faktograficzna, lecz narracja podporządkowana tropieniu prawidłowości, budowaniu konstrukcji teo-

¹⁵ Ibidem, s. 9.

¹⁶ E. Domańska, *Filozoficzne rozdroża historii* [w:] E. Domańska J. Topolski, W. Wrzosek, *Między modernizmem a postmodernizmem. Historiografia wobec zmian w filozofii historii*, Poznań 1994, s. 24.

retycznych, odkrywaniu struktur ludzkiego działania i formułowaniu praw. Obok nich muszą istnieć historycy dbający o budowanie powiązanego wewnątrznie również nie oderwanego od inspiracji teoretycznej, obrazu dziejów¹⁷. Te zadania mogą być skutecznie zrealizowane właśnie dzięki historiozofii wskazującej na prawa, trendy, przeznaczenia, sensy, prawidłowości, cele i determinanty procesu dziejowego rozpatrywane zarówno w „megahistorii”, „panhistorii” ale także w „mikrohistorii” i mikrohistorii¹⁸.

Biorąc pod uwagę wszystkie te analizy i podkreślając silne, historyczne związki filozofii dziejów z naukami historycznymi, możemy podjąć próbę skonstruowania definicji historiozofii bądź według innej tradycji – filozofii dziejów.

Biorąc pod uwagę szeroki filozoficzny, jak również historyczny kontekst rozważań nad dziejami, historiozofią bądź też filozofią dziejów, możemy nazwać taką dyscyplinę filozoficzną, która zarówno w sposób spekulatywny, jak też krytyczny poszukuje wyjaśnienia istoty procesu dziejowego zarówno w jego dynamice, jak też w ujęciu statycznym. Refleksja ta bierze pod uwagę szereg uwarunkowań owego procesu z uwzględnieniem jego sensu, praw nim rządzących, przeznaczenia, prawidłowości, celu a także determinant. Przedmiotem badań są zarówno same dzieje, jak i sposób ich postrzegania przez ludzi, a także różne sposoby jego interpretacji. Do najważniejszych pytań, które stawia historiozofia można zaliczyć następujące:

- czy dzieje mogą być przedmiotem doświadczenia?
- czy można zauważyć jakiś konkretny schemat zmiany dziejowej?
- czy istnieje sens dziejów?
- czy sens dziejów istnieje w nich samych czy poza nimi?
- jakie są determinanty procesu dziejowego?
- czy przemiany dziejowe można wartościować?
- czy zmiana dziejowa związana jest ze wzrostem wartości pożądaných czy z ich ubytkiem?

Jak wspomnieliśmy wcześniej, kluczowe dla filozofii dziejów jest pojęcie sensu dziejów. Jak pisze Zbigniew Kuderowicz, „dyskusja nad sensem dziejów ważna jest z co najmniej dwu powodów teoretycznych: 1) służy określeniu kierunków dziejów względnie zaprzeczeniu ich ogólnej tendencji i 2) decyduje o ocenie wydarzeń i epok. Z dążeń do spełnienia tych obu postulatów powstają koncepcje sensu dziejów, czyli pojęcia lub zasady, w świetle których proces dziejowy ma stać się zrozumiałym i możliwym do oceny. Filozofia dziejów nawet gdy przeczy ogólnemu sensowi historii, usiłuje wytłumaczyć

¹⁷ J. Topolski, op.cit., s. 560.

¹⁸ Pojęć tych używa Czesław Bartnik, a za nim Marek Wichrowski, nadając im określony, filozoficzny sens. „Megahistoria” to w tym znaczeniu dzieje rodzaju ludzkiego od czasów przedludzkich, „panhistoria” to dzieje ludzkie wraz z wszechświatem, „megahistoria” to historia zbiorowości a „mikrohistoria” to życie jednostki. W tej perspektywie – zdaniem Wichrowskiego – obiektu dociekań historiozoficznych należałoby szukać raczej w dwóch pierwszych obszarach, rzadziej w trzecim i czwartym, co w kontekście wielości stanowisk filozofii i prób wyjaśniania procesu dziejowego i wielości jego determinant może być raczej założeniem wymagającym szerszej dyskusji.

przebieg dziejów, a zarazem ocenić ich składniki, Intencja rozjaśniania dziejów przez nadanie lub odmówienie im ogólnego sensu wyznacza kierunek zainteresowań historiozoficznych¹⁹.

Kiedy zatem stawiamy historiozoficzne pytanie o sensowność procesu dziejowego będziemy mieli na myśli przede wszystkim kierunek dziejów, ich wartość, a także podmiot, który ów sens odczytuje bądź tworzy. W najogólniejszym ujęciu historiozofia to ontologia dziejów (*res gestae*), ale również epistemologia dziejów (*rerum gestarum*) i ich aksjologia. W pierwszym przypadku historiozofia (filozofia dziejów) pyta o naturę rzeczywistości dziejowej i społecznej, ale również w ujęciu dynamicznym o naturę zmienności rozwoju i czasu, które wpływają na rozumienie ogólnych tendencji rozwojowych ludzkich dziejów. Pytania te są również pewną płaszczyzną dla formułowania filozoficznych pytań o naturę ludzkiego istnienia, która w kontekście historiozoficznym odgrywa niebagatelną rolę. Czym jest człowieczeństwo, czym jest i jaka jest ludzka natura czy – w końcu – jakie jest miejsce człowieka w świecie przyrodniczym i społecznym pozwalają dokładniej ocenić naturę procesu dziejowego. „Ich ważność dla filozofii dziejów jest oczywista; wszak tłumaczą działalność ludzką, motywy nią rządzące i granice jej skuteczności, a bez tego interpretacja procesu dziejowego nie byłaby możliwa²⁰. Należy również dodać, że związki filozofii dziejów z ontologią zawsze były dość ściśle, ale też symetryczne. Ontologia, formułując ogólne przesłanki, często inspirowała rozwiązania historiozoficzne, tak jak historiozofia, interpretując sam proces dziejowy, wpływała na ontologiczne koncepcje natury człowieka czy problematykę zmienności i rozwoju.

Pojmowanie historiozofii w drugim znaczeniu, jako epistemologii dziejów, wskazuje na silne związki z tą klasyczną dyscypliną filozoficzną. Czym jest historyczne wyjaśnianie, czym jest obiektywizm i wartościowanie w poznaniu historycznym, co w poznaniu historycznym jest dostępne podmiotowi, czy próba powiązania kryteriów prawdy z kryteriami wartości wiąże filozofię dziejów z teorią poznania, a w szczególności z filozofią nauki. Przemiany w interpretowaniu procesu dziejowego podlegały bezpośrednio sporom teoriopoznawczym, jakie ujawniały się w historycznym rozwoju filozofii. Z jednej strony model wyjaśniania dedukcyjno-nomologicznego Carla Hempela oparty na założeniu, że jakiegokolwiek wyjaśnianie zdarzeń jest możliwe wyłącznie wtedy, kiedy ukazuje, jak przejawiają się przez nie uniwersalne prawa i prawidłowości, z drugiej collingwoodowski model wyjaśniania racjonalnego, który każe uwzględniać perspektywę hermeneutyczną dla pełniejszego rozumienia historii i procesów w niej zachodzących, z jednej strony dostarczały inspiracji teoretycznych samej historiozofii (np. teoria kumulatywistyczna czy pozytywistyczne koncepcje dziejów), z drugiej pozwoliły ukształtować metodologię historyczną jako odrębną dyscyplinę naukową. Nawet obecnie mamy do czynienia ze zmianami, które oddziałują zarówno na filozofię,

¹⁹ Z. Kuderowicz, op.cit., s. 5.

²⁰ Ibidem, s. 19.

jak i filozofię historii. Wiąże się ze z filozofią postmodernistyczną, która kwestionuje tradycyjne ujęcia problematyki epistemologicznej. Jak pisze Topolski, „zaczęło się opuszczanie solidnej budowli filozoficznej mającej precyzyjne oparcie w klasycznym rozumieniu prawdy i lustrzanej (*mirror*) koncepcji języka rozumianego jako adekwatne narzędzie pozwalające mówić o rzeczywistości wprost. Konstruowanie na zasadzie zakwestionowania czegoś i sceptycyzmu, w zamian za dotychczasowe fundamenty, wysunęło idee tolerancji, pluralizmu i wolności na czoło przed ideę prawdy”²¹. Wzajemne inspiracje filozofii dziejów i epistemologii czy epistemologii historycznej wskazują na stałą tendencję do sublimowania pytań stawianych przez teoretyków tych trzech dyscyplin, odnoszących się zarówno do historycznego wyjaśniania, obiektywizmu i wartościowania czy narracji i interpretacji. Tam, gdzie poznanie stanowi najistotniejszy składnik światopoglądu filozoficznego, problematyka interpretacji wiedzy, hierarchii rodzajów poznania, kryteriów prawdy i dostępności poznania wywiera istotny wpływ na historiozofię. „Nie powinno zatem zaskakiwać, że napięcia powstające na skutek ścierania się różnych tradycji myślowych od czasu do czasu znajdują wyraz w dyskusjach, które dotyczą problemów powstających na gruncie krytycznej filozofii historii”²².

Związki filozofii dziejów z ontologią i epistemologią, czyli z najbardziej klasycznymi dyscyplinami filozoficznymi, wydają się naprawdę małe, jeżeli spojrzymy na jej „uwikłanie” w sferę wartości. Perspektywa aksjologiczna stanowi najważniejszy punkt odniesienia dla historiozofii zarówno, kiedy spojrzymy na problem podmiotu dziejów, ich przedmiotu, a także samego badacza, który konstruując wizję dziejów wartościuje ich przebieg, mechanizmy, prawidłowości i cele. Już samo pojęcie sensu dziejów zawiera w sobie element wartości filozoficznej. Zatem problem wartości występuje zarówno w samym kontekście wydarzeń historycznych, jak również na etapie odniesienia do poszczególnych składników procesu dziejowego i przy konstruowaniu konkretnych koncepcji dziejowych. Już samo pojęcie czasu historycznego wypełnionego wydarzeniami przeszłości ukazuje silny związek z aksjologią. Jak pisze Zdzisław Czarnecki, „zachodziły w nim bowiem procesy, ujawniały się indywidualne i zbiorowe działania, które z jednej strony same były obiektywizacjami jakichś wartości, z drugiej zaś, właśnie z tego powodu, pozostają zawsze, choć w zróżnicowanym stopniu, w jakiejś relacji do preferencji aksjologicznych samego historyka”²³. Tak więc, z jednej strony sama natura dziejów może być poddana wartościowaniu uzależnionemu od przyjęcia określonego światopoglądu filozoficznego (np. materialistyczna bądź idealistyczna wizja świata), z drugiej należy brać pod uwagę system wartości samego badacza, który to

²¹ J. Topolski, *Wprowadzenie* [w:] E. Domańska, J. Topolski, W. Wrzosek, *Między modernizmem a postmodernizmem. Historiografia wobec zmian w filozofii historii*, Poznań 1994, s. 3.

²² *Encyklopedia filozofii*, T. Honderich (red.), t. 1, Poznań 1998, s. 339.

²³ Z.J. Czarnecki, *Wartości i historia. Studia nad refleksją filozoficzną o ludzkim świecie*, Lublin 1992, s. 25.

system sam w sobie jest pewnym fragmentem rzeczywistości i ma ogromny wpływ na przyszłe rozwiązania teoretyczne. „Łatwo dostrzec – pisze Topolski – że za każdą oceną właściwą, wyrażoną w sposób bardziej wyraźny lub bardziej ukryty, kryje się określony pogląd danego badacza na proces dziejowy, czyli daje znać o sobie wiedza pozazródłowa w swej funkcji systemu wartości”²⁴. Jak widać problem wartości jest integralnie związany z problematyką dziejową. Z jednej strony jest on zdeterminowany przez bliskość wydarzeń w określonym doświadczeniu historycznym podmiotu poznania, z drugiej związany jest z zakresem uogólnień teoretycznych dotyczących mechanizmów dziejowych zarówno w sferze materialnej, jak też duchowej, a więc bezpośrednio związanej z wartościowaniem.

Wspomnieliśmy wyżej, że nie każdą refleksję nad historią można uznać za filozoficzną. W myśleniu historiozoficznym najistotniejsze poszukiwanie istoty procesu dziejowego, a więc poszukiwanie jego sensu. Nawet bardzo ogólny przegląd stanowisk filozofii dziejów pozwala zauważyć, że ta naczelna wartości filozoficznej refleksji nad dziejami zależna była od systemu aksjologicznego dominującego w określonym okresie historycznym. Konstruowanie wizji optymistycznych, dominujących chociażby w koncepcjach oświeceniowych czy skrajnie pesymistycznych, np. okresach wielkich kryzysów społecznych i historycznych, staje się manifestacją aprobowanych społecznie wartości. Pojęcia postępu i regresu używane do określania schematów zmiany historycznej same w sobie są elementami światopoglądu wartościującego, mówiąc o doskonaleniu się ludzkości bądź też jej stopniowym upadku. Można powiedzieć, że to przez odniesienie się do wartości ludzkie życie w swym wymiarze jednostkowym, jak też społecznym nabiera określonego sensu, tworzy pewną strukturę znaczeń. „Te także, determinującego świadomość, konstytuują go jako podmiot określonych działań, czyli wyznaczają ich intencjonalność. Działania, nie tylko wyróżniających się spośród innych ze względu na właściwa im formę, czyli wartości, ale również i treści”²⁵. Proces dziejowy nabiera zatem sensu o ile odczytywany jest przez podmiot owych dziejów jako istniejący bądź nieistniejący, bo i negowanie jego istnienia też jest wartościowaniem. Dla historiozofa pytaniem zasadniczym w tym kontekście staje się pytanie o to, czy zmianę historyczną można obiektywnie wartościować i czy kierunek ten związany jest ze wzrostem czy pomniejszaniem wartości pożądaných. Należy również dodać, że stosunek między filozofią dziejów a odniesieniem do wartości jest symetryczny. „Zakładany system wartości – jak zauważa Kuderowicz – wyznaczał sposób hierarchizacji wydarzeń dziejowych i rozumienie ich tendencji rozwojowych. Natomiast postawa wobec współczesności, ocena czasów aktualnych i minionych decydowały wielokrotnie o tym, jakich wartości broniono i jaki system aksjologiczny budowano”²⁶. Ma również

²⁴ J. Topolski, *Metodologia...*, s. 539.

²⁵ A. Zachariasz, *Idea postępu i jej kryzys we współczesnej kulturze europejskiej* [w:] *W kręgu pesymizmu historycznego. Studia nad nowożytnymi filozofiami historii*, Z. Czarniecki (red.), Lublin 1992, s. 69.

²⁶ Z. Kuderowicz, *op.cit.*, s. 20.

swoje odniesienia praktyczne, bo poszukiwanie kryterium prawdziwości ocen dziejowych zaspokajając ma potrzeby intelektualne i moralne ludzi stawiających pytania o sens ludzkich dziejów. Ma funkcję praktyczną, ponieważ stanowi ramy odniesienia, pozwala konstruować tę część światopoglądu, która ma wymiar konkretny, staje się punktem orientacyjnym w procesie, który możemy nazwać tradycją rodzaju ludzkiego, który konstruowany jest dzięki przeszłości, teraźniejszości i określaniu horyzontów przyszłości. Aktualne odniesienia sensu spięte są niejako klamrą przeszłych wydarzeń i antycypacji przyszłości. „Biorąc pod uwagę kontekst dziejowy, odpowiadając sobie na pytanie, czym jest świat i społeczeństwo, czym jest człowiek – odpowiadamy także na pytanie, co jest naczelnymi wartościami nadającymi im sens”²⁷.

4. Historiozofia i filozofia dziejów

W niniejszym opracowaniu często zamiennie używaliśmy dwu pojęć – historiozofii i filozofii dziejów. Rzeczywiście w literaturze dotyczącej filozoficznym aspektem dziejów często pojęć tych używa się zamiennie. Moglibyśmy przyjąć te dystynkcje, gdyby nie określały one jednak pewnej specyfiki tej refleksji filozoficznej. Oba te pojęcia mimo pewnych podobieństw – przecież dotyczą one filozoficznych ujęć procesu dziejowego – wskazują na pewne tradycje problematyki filozofii historii. Mówi się, że pierwszym historiozofem był św. Augustyn. To on zwalczył cykliczną koncepcję czasu, a wprowadzając czas linearny, umożliwił refleksję dziejową. Mimo że nie traktował problematyki dziejowej jako dyscypliny samodzielnej sformułował jej zakres zainteresowania. Wprowadzenie czasu linearnego dało możliwość rozpatrywania dziejów jako procesu rozwojowego, w którym zjawiska pojawiają się w sposób niepowtarzalny i nowy. Jednakże to nie św. Augustyn użył terminu „historiozofia”. Jego twórcą był August Cieszkowski, który w *Prolegomenie do historiozofii* wskazał na specyficzny wymiar historiozofii, a jak się okazuje – inny niż w ujęciu filozofii dziejów. Używanie terminów „historiozofia” i „filozofia dziejów” zamiennie nie jest poważnym błędem, w literaturze dotyczącej dziejów bardzo często spotkać można ten właśnie sposób używania tych pojęć. Jeżeli jednak wskazujemy na pewne tradycje i specyfikę ujęcia problematyki wskazanie różnic staje się niezbędne. August Cieszkowski wprowadzając termin „historiozofia” nadał mu bardzo określony charakter – miała być ona absolutną wiedzą historii, jej pole zainteresowania nie miało ograniczać się wyłącznie do zdarzeń przeszłych, ale wybiegać powinno w przyszłość, przewidywać przyszłe zdarzenia. Sam Cieszkowski, umieszczając historię pomiędzy „przeczuwaniem” a „spełnieniem”, gdzie fakty zmieniają się w czyny, pisz, że to właśnie oznacza punkt zwrotny dla filozofii dziejów i nowego jej ujęcia. „Ten punkt zwrotny – pisze – staje się następnie teorią,

²⁷ J. Szczepański, *Filozofia dziejów – oczekiwania i nadzieje* [w:] *Zagadnienia historiozoficzne*, J. Litwin (red.), Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1977, s. 19.

absolutną wiedzą historii, czyli, obiektywnie rzecz wyrażając, »mądrością dziejów powszechnych«. Następnie zaś, przez stworzenie pojęcia organizmu historycznego, zdobyliśmy prawo do tej nazwy, skro widać jasno, że dotychczasowe filozofie dziejów były tylko systemami tymczasowymi i wywodami z pomysłowych twierdzeń filozoficznych, ale bynajmniej nie ściśle spekulatywnym rozwinięciem dziejów w ich organicznej idealności, jak to Hegel z filozofia jako taka zrobił²⁸. W tym kontekście miała być ona wiedzą, która przenika plany Opatrzności wobec człowieka i świata, umieszczającą historie jako samodzielną siłę sprawczą.

Inaczej rzecz ma się z filozofią dziejów, która traktowana była jako fragment filozofii zajmujący się siłami, przebiegiem i sensem historii. Jako samodzielna dyscyplina pojawiła się stosunkowo późno, bo na przełomie XVII i XVIII wieku, mimo że wiele elementów filozoficznej refleksji nad dziejami można znaleźć znacznie wcześniej, bo już w filozofii starożytnej. „Nazwę »filozofia dziejów« wprowadził w połowie XVIII wieku znany filozof francuskiego Oświecenia Voltaire. Laicyzacji tej problematyki towarzyszyło ustanowienie filozofii dziejów jako specjalnego działu filozofii, w którym świadomie rozważa się pytanie o sens dziejów i poszukuje jego rozwiązania w analizie wydarzeń społecznych i kulturalnych, ich przebiegu oraz powiązań²⁹. Tak więc filozofia dziejów urastając do samodzielnej dyscypliny filozoficznej, stawała się osnową dla rozwoju innych dyscyplin naukowych, takich jak psychologia, socjologia, historia, a także metodologie nauk, w tym metodologii historii. Jak można zauważyć, starała się ona uwolnić od tłumaczenia dziejów w kategoriach religijnych (co nie znaczy, że wątki eschatologiczne w niej nie występowały). Jednakże proces jej rozwoju jako samodzielnej dyscypliny filozoficznej skorelowany był z rozwojem nauk.

W tym kontekście można zaryzykować twierdzenie, że mimo tego samego przedmiotu zainteresowań, historiozofię i filozofie dziejów różni sposób jego ujęcia. Dla historiozofii charakterystyczna jest absolutyzacja dziejów, które często podlegają jakiejś providencji ujmowanej bądź w kategoriach religijnych (św. Augustyn), bądź w kategoriach „świeckich” (Cieszkowski, Hegel). Filozofia dziejów natomiast stara się proces dziejowy tłumaczyć, odwołując się do czynników kulturowych i społecznych, eliminując ów historiozoficzny absolutyzm dziejów. Określa to jednocześnie dwie tradycje filozoficzne refleksji dziejowej. „Ogólnie rzecz biorąc niemal wszystkie koncepcje wyjaśniające dzieje zawierają się między dwoma skrajnymi stanowiskami, które najlepiej chyba oddają, używane już poprzednio, terminy: fatalizm i woluntaryzm; zawierają się zatem między biegunami swego rodzaju »continuum« rozwijającego się od stanowiska widzącego podstawowe siły sprawcze dziejów poza człowiekiem i jego działaniem do stanowiska, które owa siłę sprawczą widzi w swobodnym działaniu obdarzonych szcze-

²⁸ A. Cieszkowski, *Prolegomena do historiozofii. Bóg i palingeneza oraz mniejsze pisma filozoficzne z lat 1838–1842*, Warszawa 1972, s. 31.

²⁹ Z. Kuderowicz, op.cit., s. 6.

gólnymi siłami jednostek³⁰. Obie tendencje tworzące dwie określone tradycje filozoficznej refleksji nad dziejami determinują na pewnych poziomach analizy użycie dwu odmiennych pojęć – historiozofia i filozofia dziejów. W konkretnych rozwiązaniach poszukiwanie sensu dziejów, mechanizmów zmiany i aksjologicznym do nich nastawieniu będzie skutkowało bogactwem stanowisk, szkół i kierunków filozofii dziejów i historiozofii. To podstawowe rozróżnienie pozwala na wskazanie stanowisk pesymizmu i optymizmu historycznego, kierunków zakładających heteronomiczny i autonomiczny sens dziejów, providencjalistycznych i antyprovidencjalistycznych, a także szereg kierunków wskazujących na konkretne determinanty procesu dziejowego, takich jak naturalizm, kulturocentryzm, socjocentryzm czy aksjocentryzm. Szczegółowe ich omówienie wykraczałoby poza ramy niniejszego opracowania, dlatego pozwalam sobie jedynie je zasygnalizować.

Problematyka dziejowa od samego początku powstania filozofii zajmowała w niej wiele miejsca, inspirując i czerpiąc inspiracje, opisując ogólne tendencje rozwojowe wykorzystując doświadczenia z przeszłości i kreśląc wizje przyszłości. Określała sens ludzkich dziejów utożsamiając go ze stanami przeszłymi (Rousseau, Spengler), ale także z przyszłymi (Toffler, Bacon). Nie oznacza to jednak, że współcześnie rola filozoficznej refleksji nad dziejami została umniejszona przez szybki rozwój wiedzy naukowej. Wręcz przeciwnie. Nauki społeczne, takie jak socjologia, psychologia czy ekonomia ograniczające się często do metod empirycznych i ilościowych, zwracają się coraz częściej do filozofii dziejów z jej uogólnieniami i syntezami. Stanowi również punkt odniesienia dla wyjaśniania procesów społecznych zarówno w wymiarze psychologicznych, jak i społecznym, których nie sposób ująć metodami znanymi z nauk społecznych. Na każdym etapie rozwoju wiedzy da się zauważyć zwrot ku myśleniu filozoficznemu, ich przyczyny – jak pisze Jan Szczepański – są „bardzo podobne do tych, które powodowały zainteresowanie książkami Troeltscha, Spenglera, Arnolda Toynbee i innych, mianowicie brakiem odpowiedzi naukowych na pytania »nieuniknione« i domagające się odpowiedzi natychmiastowych»³¹. To przecież filozofia tworzy podstawy ontologiczne i epistemologiczne dla zrozumienia procesów zachodzących w świecie, nadaje im sens i określa ramy odniesień i uzasadnień. Wiele rozwiązań historiozoficznych inspirowało teoretyków z takich dziedzin, jak socjologia, psychologia, historia, ekonomia, a także przedstawicieli nauk przyrodniczych. Mimo że filozofia dziejów (historiozofia) nie należy do klasycznych działów filozofii ma swoje miejsce w dyscyplinach filozoficznych inspirując je i sama jest inspiracją zarówno dla filozofii, jak też innych nauk. Bo przecież filozofię historii można określić, „posługując się określeniem otwierającym, nie zamykającym: że polem jej badań może być i powinna najpełniejsza i najbardziej różnorodna

³⁰ J. Topolski, *Wolność i przymus w tworzeniu historii*, Poznań 2004, s. 27.

³¹ J. Szczepański, op.cit., s. 13.

dynamika tego, co nazwać by można »ludzką kondycją« albo »ludzką egzystencją«, albo »losem ludzkim« – zarówno z perspektywy makro-, jak i mikrologicznej oraz onto- i epistemologicznej³².

LITERATURA:

- Bagby P., *Kultura i historia*, Warszawa 1975.
- Bierdiajew M., *Sens historii*, Kęty 2002.
- Czarnecki Z.J., *Wartości i historia. Studia nad refleksją filozoficzną o ludzkim świecie*, Lublin 1992.
- Domańska E., *Filozoficzne rozdroża historii* [w:] E. Domańska, J. Topolski, W. Wrzosek, *Między modernizmem a postmodernizmem. Historiografia wobec zmian w filozofii historii*, Poznań 1994.
- Cieszkowski A., *Prolegomena do historiozofii. Bóg i palingeneza oraz mniejsze pisma filozoficzne z lat 1838–1842*, Warszawa 1972.
- Encyklopedia filozofii*, T. Honderich (red.), t. 1, Poznań 1998.
- Kuderowicz Z., *Filozofia dziejów*, Warszawa 1973.
- Litwin J., *Przedmowa* [w:] *Zagadnienia historiozoficzne*, J. Litwin (red.), Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1977.
- Mitrowski G., *Kosmos, Bóg, Czas*, Katowice 1993.
- Szczepański J., *Filozofia dziejów – oczekiwania i nadzieje* [w:] *Zagadnienia historiozoficzne, praca zbiorowa*, J. Litwin (red.), Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1977.
- Topolski J., *Metodologia historii*, Warszawa 1984.
- Topolski J., *Wolność i przymus w tworzeniu historii*, Poznań 2004, s. 27.
- Topolski J., *Wprowadzenie* [w:] E. Domańska, J. Topolski, W. Wrzosek, *Między modernizmem a postmodernizmem. Historiografia wobec zmian w filozofii historii*, Poznań 1994.
- Wichrowski M., *Spór o naturę czasu historycznego (od Hebrajczyków do śmierci Fryderyka Nietzschego)*, Warszawa 1995.
- Zachariasz A., *Idea postępu i jej kryzys w współczesnej kulturze europejskiej* [w:] *W kręgu pesymizmu historycznego. Studia nad nowożytnymi filozofiami historii*, Z. Czarnecki (red.), Lublin 1992.

³² J. Litwin, *Przedmowa* [w:] *Zagadnienia historiozoficzne*, J. Litwin (red.), Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1977, s. 7.

Tomasz Kalbarczyk

LIBERALIZM I WYCHOWANIE. RICHARDA RORTY'EGO FILOZOFIA EDUKACJI

W niniejszym tekście omawiam poglądy Richarda Rorty'ego na kwestię wychowania. W części pierwszej staram się określić miejsce autora *Filozofii a zwierciadła natury* w tradycji pragmatyzmu amerykańskiego i jego obronę pedagogiki Johna Deweya. Dalej zaś na podstawie postulatów myśli społecznej Rorty'ego wskazuję problemy, które pojawiają się, kiedy chcemy mówić o wychowaniu.

1. Rozwój neopragmatyzmu

Rorty jest filozofem, który począwszy od lat 70. ubiegłego wieku zrobił wiele dla odnowienia amerykańskiego pragmatyzmu. Tradycja, która w połowie stulecia wygasła, zyskała nową jakość i niezwykle wpływowego ambasadora. Rorty określa się jako neopragmatysta i jest obok Hilarego Putnama najbardziej znanym przedstawicielem tego nurtu. Jest on jednocześnie jednym z najczęściej komentowanych filozofów współczesnych. Nie bez znaczenia jest fakt, iż nie waha się on zabierać głos na temat aktualnych problemów społecznych i politycznych.

Wydanie nawiązującej do myśli Deweya książki *Philosophy and the Mirror of Nature* (1979) uważa się często za wydarzenie dające początek neopragmatyzmowi. Za umieszczeniem cezury w latach 70. przemawia też fakt, iż w tym czasie Putnam zmienił zasadniczo swoje poglądy, odchodząc od metafizycznego realizmu na rzecz stanowiska, które nazwał pragmatycznym realizmem.

Pomimo odrzucenia Deweyowskiego scjentyzmu, zastąpienia typowych dla Jamesa i Deweya rozważań nad doświadczeniem, refleksją nad językiem i uznania części problemów podejmowanych przez klasyczny pragmatyzm za niecelowe, Rorty przedstawia się jako przedstawiciel nurtu.

Autor *Filozofii a zwierciadła natury* wielokrotnie mówił o sobie, jako o następcy Deweya i czyni tak do dziś. W kwestii zaś wychowania uznaje się za „dosyć wiernego

kontynuatora myśli¹ autora *Demokracji i wychowania* (a fairly faithful follower of John Dewey), w związku z czym czuje się, podobnie jak ma to miejsce w wielu innych przypadkach, zobowiązany do obrony swego poprzednika.

Nikt nie kwestionuje ogromnej roli, jaką odegrała myśl Deweya we współczesnej pedagogice. O jej randze świadczy również ilość interesujących i ważnych dyskusji toczonych wokół jej założeń. W Ameryce spór ten toczy się aktualnie w kontekście kondycji tamtejszego szkolnictwa, zmienionego pod wpływem deweyowskiej pedagogiki i kulturowej rewolucji lat sześćdziesiątych. Spory toczą się oczywiście nie tylko w ojczyźnie Deweya, ale gdy tam mówi się o konsekwencjach reform w szkolnictwie i twierdzi się, że szkoły nie są już w stanie nauczyć określonego zasobu faktów i pojęć, a uniwersytety sprawiają, iż każda wiedza nabiera relatywnego charakteru, to w Polsce przestrzega się przed reformami, strasząc powyższymi efektami.

Krytyka pedagogiki Deweya odbywa się na kilku różnych płaszczyznach, najbardziej powierzchowna dotyczy funkcjonowania ucznia w szkole i kilku postulatów autora *Demokracji i wychowania*, dzięki którym chciał on pobudzać ciekawość i aktywność uczniów, zwiększając jednocześnie samodzielność dziecka w procesie zdobywania wiedzy. Rorty przytacza obiegową opinię, zgodnie z którą pedagogika deweyowska zakłada, że do tego, by danego dnia odbyła się lekcja tabliczki mnożenia, niezbędne jest przegłosowanie tegoż w gronie uczniów. Polski czytelnik znajdzie przykłady karykaturalnego opisu szkoły deweyowskiej u Ryszarda Legutko, który pisał: „Wszystko jest zatem przez człowieka tworzone w procesie demokratycznego współdziałania i negocjowania, a zatem należy każdego człowieka uczynić twórczym uczestnikiem takiego procesu. Sprowadziło się to do tego, że nie można było podać uczniowi prostej definicji lub kazać mu się nauczyć na pamięć jakieś formułki, gdyż wszystko musiało odbywać się interaktywnie i twórczo”².

Rorty jest skłonny zgodzić się, że Dewey zbyt pochopnie czy też w zbyt ostrych słowach potępiał naukę pojmowaną jako gromadzenie wiadomości. Podkreślał on jednak, że nie wyobraża sobie, by kiedykolwiek „Deweyowi przyszło na myśl, że nadejdzie dzień, kiedy będzie można ukończyć amerykańską szkołę średnią, nie wiedząc, kto żył wcześniej, Platon czy Shakespeare”³.

Wydaje się, że trzeba mieć do Deweya z góry nieprzychylnie nastawienie albo czytać go nieuważnie, by budować oskarżenia o postawę radykała. Pisał on przecież, że w społeczeństwach demokratycznych „system wychowania musi wyrabiać w jednostkach postawę osobistego zaangażowania w panujących stosunkach społecznych i w społecznym sprawowaniu kierownictwa oraz nastawienie sprzyjające dokonywaniu konstruk-

¹ R. Rorty, *Philosophy and Social Hope*, London 1999, s. 118. Polskiego tłumaczenia doczekał się ogłoszony na forum Amerykańskiego Stowarzyszenia College'ów pierwowzór rozdziału *Education as a Socialization and as Individualization*, jako *Wychowanie bez dogmatu*, „Ameryka” 1990, zima.

² R. Legutko, *Szkoła dla elit*, „Życie” nr 109 z 11.05.2001 r., s. 16.

³ R. Rorty, *Wychowanie bez dogmatu*, op.cit., s. 46.

tywnych przemian społecznych, lecz stroniące od anarchistycznego chaosu⁴. Zaangażowanie nie równa się przejściu pełni władzy przez uczniów, a udział w podejmowaniu decyzji oznacza kształtowanie poczucia odpowiedzialności za podejmowane działania.

Podobnie jest w rozwiązaniach szczegółowych, gdzie reformatorskie koncepcje Deweya zakładały m.in. wprowadzenie do szkoły zajęć ręcznych. „Nie oznacza to postulatu, by rola języka jako narzędzia wychowania uległa ograniczeniu, lecz by posługiwano się nim w bardziej żywy, zapładniający sposób i aby język był mniej oderwany od aktywnej pracy uczniowskiej społeczności⁵. Krytycy autora *Demokracji i wychowania* nie chcą lub nie potrafią zauważyć, że jego rola i znaczenie polega na tym że wprowadził on wnioski z zasady, iż „widza cechuje obojętność wobec tego, czego jest świadkiem⁶ oraz że wykorzystał je twórczo w swojej pedagogice.

Istnieje, rzecz jasna, również krytyka deweyowskiej pedagogiki, która sięga głębiej i nie zatrzymuje się na powierzchni problemów codziennego życia szkoły. Konserwatyści zarzucają Deweyowi m.in., że nie dał nam czytelnego kryterium rozwoju człowieka. Sedno zaś sporu stanowią różnice dotyczące poglądów na relację między procesami indywidualizacji a socjalizacji, a także, a może przede wszystkim, różnice między zwolennikami metafizyki a tymi, którzy uwolnić chcą myśl od niesłużących niczemu, źle postawionych zagadnień.

W dyskusji na temat szkolnictwa w Stanach Zjednoczonych trudną do przecenienia rolę odgrywają dwie książki wydane w latach osiemdziesiątych. Pierwsza z nich to *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know* E.D. Hirscha, gdzie wyznaczony został ów kanon, którego powinny, a którego nie uczą w pełni amerykańskie szkoły. Druga z nich to *Umysł zamknięty* A. Blooma, gdzie autor omawia kryzys, jeśli nie upadek amerykańskich wyższych uczelni. Rorty, zajmując głos w sprawie wychowania, odnosi się również do wymienionych książek. W tej dyskusji pytanie o wzajemny stosunek indywidualizacji i socjalizacji to również pytanie o relacje między szkolnictwem podstawowym i średnim a szkolnictwem wyższym.

Na powszechnie stawiany zarzut, iż Dewey nie przedstawił jasnego kryterium rozwoju człowieka i stwierdzenie Blooma, że amerykańskie uczelnie zrezygnowały z przedstawiania „wizji człowieka wykształconego⁷, co z kolei doprowadziło do chaosu i zniechęcenia wśród studentów, Rorty odpowiada, iż ustanowienie takiego kryterium to zadanie niemożliwe. „Domagać się takiego kryterium to tak, jakby prosić dinozaura o zaprojektowanie porządnego ssaka albo żądać od Ateńczyka z IV w., żeby zaproponował formy życia odpowiadające obywatelom dwudziestowiecznej demokracji prze-

⁴ J. Dewey, *Demokracja i wychowanie*, Warszawa 1972, s. 137.

⁵ Ibidem, s. 57.

⁶ Ibidem, s. 172.

⁷ A. Bloom, *Umysł zamknięty*, Poznań 1997.

mysłowej”⁸. Autor *Filozofii a zwierciadła natury* twierdzi, że nie pozostaje nam nic innego, jak tworzyć kolejne projekty i mieć nadzieję, że dzięki ich realizacji będziemy mieli lepsze szkoły i lepsze uniwersytety, a w konsekwencji będzie nam się wszystkim żyło lepiej. Wybór jednych projektów spośród innych miałby się odbywać na zasadzie swobodnej dyskusji, zderzenia odmiennych koncepcji.

Nie interesowałoby nas, czy wynik owej dyskusji jest zgodny z czymś transcendentnym względem niego samego. Fallibilizm jest tutaj zasadą, nigdy nie będziemy mieć absolutnej pewności co do naszych wyborów. Krytyka klasycznej koncepcji prawdy jest kluczowym punktem neopragmatyzmu autora *Filozofii a zwierciadła natury*. Rorty powtarza, że prawda „nie znajduje się na zewnątrz” i, podobnie jak rozróżnienie na absolutyzm i relatywizm, jest przestarzałym narzędziem⁹.

Zdaje się, że jedyne, co łączy Blooma i Rorty’ego, to zgoda na pogląd, że szkoły nie wywiązują się z zadania, jakim jest zapewnienie uczniom kanonu informacji, którymi powinni dysponować, przekraczając próg uniwersytetu. Autor *Filozofii a zwierciadła natury* polemizuje z tymi przedstawicielami radykalnej lewicy, którzy uważają, że kanon kulturowy ma sam z siebie charakter opresywny¹⁰. Kanon się zmienia, a ostatnimi czasy zawiera sporo elementów pokazujących potrzebę zmian społecznych.

2. Filozofia edukacji

Podczas gdy Rorty z dużym niepokojem zauważa, iż uniwersytety są zmuszone czynić starania, by wyrównać braki w wykształceniu swoich studentów, zamiast kształcić w nich krytyczne nastawienie i samodzielność myślenia, Bloom przyznaje że „większość dzisiejszych absolwentów szkół średnich ma kłopoty z czytaniem i pisanem”¹¹, zupełnie inaczej niż Rorty wyobraża sobie jednak rolę uniwersytetu.

Bloom głęboko ubolewa nad tym, że „dzisiejsza edukacja [...] nie zwraca już uwagi na prawa przyrodzone [...], nie wymaga przyjęcia żadnego niekwestionowanego zespołu przekonań uchodzących za naturalne dla wszystkich ludzi ani wyrzeczenia się innych poglądów”¹². Uskarża się on także na wszechobecny relatywizm, który sprawił, iż „prawdziwym zagrożeniem stał się wyznawca prawdy”¹³. Rorty zaś jest zdeklarowanym wrogiem „platońskiego obrazu wychowania polegającego na budzeniu prawdziwego ja”¹⁴. Pojęcia takie jak „prawa przyrodzone” i „niekwestionowany zespół przeko-

⁸ R. Rorty, *Wychowanie bez dogmatu*, op.cit., s. 46.

⁹ R. Rorty, *Przygodność, ironia, solidarność*, Warszawa 1996, s.73.

¹⁰ R. Rorty, *Liberalizm, lewica i mądrość powieści* [w:] *Nieobecne dyskursy*, t. II, Z. Kwiecieński (red.), Toruń 1993, s. 101.

¹¹ A. Bloom, *Umysł zamknięty*, op.cit., s. 407.

¹² Ibidem, s. 30.

¹³ Ibidem, s. 28.

¹⁴ R. Rorty, *Wychowanie bez dogmatu*, op.cit., s. 44.

nań” uważa za tyleż abstrakcyjne co puste. Ponadto jest zwolennikiem rezygnacji z mówienia o prawdzie na rzecz mówienia o wyobraźni i tolerancji.

Podstawowym elementem myśli społecznej Rorty'ego jest kreowana przez niego postać liberalnej ironistki. Jest to osoba, którą cechują m.in. „stałe wątpliwości co do słownika finalnego, którym aktualnie się posługuje, ponieważ zrobiły na niej wrażenie inne słowniki przyjmowane za finalne przez ludzi bądź książki, które napotkała”¹⁵, przy czym słownik finalny to nic innego jak odzwierciedlenie zestawu naszych najgłębszych przekonań, nadziei i wątpliwości. Liberalna ironistka jest nominalistką i historycystką. Nie wierzy w wewnętrzną naturę rzeczy w platońskim sensie tego wyrażenia i uznaje przypadkowość miejsca i czasu, które ukształtowały jej poglądy.

Drugim charakterystycznym rysem koncepcji społecznej Rorty'ego i jednocześnie punktem stwarzającym duże trudności w komentowaniu tej myśli jest postulat całkowitego rozdzielenia sfery prywatnej i publicznej. Propozycja ta rodzi się ze sprzeciwu wobec tradycji reprezentowanej przez Platona i Kanta, wobec wizji społeczeństwa, w którym istnieje i jest promowany jeden, określony wzorzec człowieka.

Ironistka jest zajęta poszukiwaniem nowych słowników i opisywaniem na nowo samej siebie. Teoria ironiczna powinna powstawać wyłącznie w sferze prywatnej i nie powinno się przy jej pomocy ingerować w sferę publiczną. Przekraczanie sfery prywatności stanowić może według autora *Filozofii a zwierciadła natury* początek przemocy, a tym samym zagrożenie dla politycznego liberalizmu.

Rorty jest skłonny zgodzić się z tym, co Michel Foucault pisał o związkach między wiedzą a władzą, a dokładnie o wiedzy jako o narzędziu władzy, dostrzega opresywny charakter nauki podniesionej do rangi, jaką miała niegdyś tylko religia i przyznaje, że od czasów oświecenia pojawiły się formy przymusu, których wcześniej nie mogliśmy sobie nawet wyobrazić.

Autor *Filozofii a zwierciadła natury* jednocześnie twierdzi, że „Michel Foucault jest ironistą, który nie jest gotów być liberałem”¹⁶, chcąc w ten sposób powiedzieć, że zasługuje on na miano ironisty jako ktoś walczący o poszerzenie zakresu swej autonomii, opisujący na nowo samego siebie. Jego błędem są próby promowania nowego, prywatnego opisu w sferze publicznej. To już jest zdaniem Rorty'ego niebezpieczna tęsknota za totalną rewolucją. „Autonomia, jakiej poszukują samodzielnie stwarzający siebie ironiści w rodzaju Nietzchego, Derridy czy Foucaulta nie jest rzeczą, którą kiedykolwiek mogłyby ucieleśnić instytucje społeczne. Autonomia nie jest czymś, co mają w sobie wszystkie istoty ludzkie i co społeczeństwo może uwolnić przez zaprzestanie ich uciskania. Jest to coś, co pewne pojedyncze istoty ludzkie mają nadzieję osiągnąć poprzez autokreację i co rzeczywiście osiągnąć udaje się niewielu z nich”¹⁷.

¹⁵ R. Rorty, *Przygodność, ironia, solidarność*, op.cit., s. 108.

¹⁶ Ibidem, s. 153.

¹⁷ Ibidem, s. 100.

Napięcie między sferą publiczną a prywatną łagodzone jest w myśli Rorty'ego postulowaną tolerancją, która spełnia rolę czynnika medacyjnego między prywatną ironią a publiczną troską¹⁸. Społeczeństwo złożone z indywidualistów może sprawnie funkcjonować dzięki wzajemnej tolerancji, podobnie stanowi ona niezbędny warunek społecznej solidarności – jednego z podstawowych elementów omawianej wizji.

Wobec propozycji ścisłego rozdzielania sfery prywatnej i publicznej nawet przychylni Rorty'emu komentatorzy zastanawiają się, czy postulat ten nie prowadzi do zamrożenia istniejących stosunków społecznych, uniemożliwiając jednocześnie reformy. Pytają oni również, czy prawdziwa autokreacja może zaistnieć, nie mając kontynuacji w sferze publicznej. Wreszcie zastanawiają się, czy takie szczelne rozdzielanie jest w ogóle możliwe¹⁹.

Rorty doskonale zdaje sobie sprawę z trudności zawartych w jego koncepcji, pisząc: „[...] lecz nawet jeśli miałbym rację, sądząc, że kultura liberalna, której publiczna retoryka byłaby nominalistyczna i historycystyczna, jest zarówno możliwa, jak i pożądana, nie posunąłbym się do stwierdzenia, że mogłaby, bądź powinna, istnieć kultura, której publiczna retoryka byłaby ironiczna. Nie potrafię wyobrazić sobie kultury, która uspołeczniałaby młodzież w taki sposób, by budzić w niej ciągłe wątpliwości co do samego procesu uspołeczniania”²⁰.

Czytelnik *Przygodności, ironii i solidarności* pozostawiony zostaje jednak z tymi wątpliwościami i bez propozycji ich rozwiązania, a koncepcja Rorty'ego obnaża swój słaby punkt wobec ostrza krytyki. Inaczej jest, kiedy autor *Filozofii a zwierciadła natury* odnosi się wprost do kwestii wychowania.

Problem granicy między socjalizacją i indywidualizacją, między prywatną ironią a publiczną troską jest już w jakiejś mierze rozwiązany przez istniejący system szkolnictwa. Dzieci przychodzą do szkoły, by tam otrzymać zestaw informacji i wartości, które my – dorośli uznajemy za prawdziwe i słuszne. Socjalizacja polega na „przekształcaniu małych zwierzątek w istoty ludzkie poprzez czynienie ich zdolnymi do kontrolowania i sublimowania emocjonalności w społecznie akceptowany sposób, do posługiwania się perswazją zamiast siły [...]”²¹. Trudno sobie wyobrazić, by było inaczej. Amerykańskie eksperymenty pod hasłem edukacji progresywnej pokazały zresztą, iż traktowanie dzieci jak studentów nie przynosi dobrych rezultatów. „Indywidual-

¹⁸ A. Szahaj, *Miedzy romantyzmem a pragmatyzmem. Richarda Rorty'ego postmodernistyczny humanizm i jego etyczno-polityczne implikacje* [w:] *Między pragmatyzmem a postmodernizmem. Wokół filozofii Richarda Rorty'ego*, A. Szahaj (red.), Toruń, 1995.

¹⁹ Zob. A. Szahaj, *Ironia i miłość. Neopragmatyzm Richarda Rorty'ego w kontekście sporu o postmodernizm*, Wrocław 1996, s. 109.

²⁰ R. Rorty, *Przygodność, ironia, solidarność*, op.cit., s. 126.

²¹ R. Rorty, *Edukacja i wyzwanie postnowoczesności* [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), Warszawa 1993.

lizację poprzedzić musi socjalizacja, a wychowanie dla wolności może się rozpocząć dopiero po nałożeniu pewnych hamulców²².

Rorty zwraca naszą uwagę na fakt, iż w amerykańskim szkolnictwie kadre akademicką cechują zwykle poglądy dużo bardziej lewicowe od tych, które wyznają nauczyciele pracujący w szkołach średnich i podstawowych. Wpisuje się to w schemat proponujący opanowanie kanonu wiadomości do osiemnastego roku życia i pogłębianie tego zestawu informacji wraz z jednoczesnym powątpiewaniem w jego treści na uniwersytecie. Problemem jest fakt, że zarówno prawicowi, jak i lewicowi wychowawcy, którzy zgodzą się z tezą, iż edukacja składa się z socjalizacji i indywidualizacji postrzegają obydwie te procesy jako ciągłe. Często widzą oni w szkole miejsce tylko i wyłącznie dla procesu socjalizacji, w dodatku pragną budować zarówno szkolnictwo średnie, jak i wyższe wokół jednego zestawu idei.

Procesy indywidualizacji i socjalizacji są ze sobą sprzeczne. Wielkim wyzwaniem szkolnictwa jest znalezienie odpowiedniego czasu i formy dla przejścia z jednego etapu wychowania do drugiego. Naturalnym czasem dla takiego przejścia jest koniec szkoły średniej i początek studiów. Programy pierwszych lat studiów i końcowy etap nauczania średniego są więc terenem, na którym toczą się spory lewicy z prawicą o właściwy model edukacji. Jeżeli uznamy, że ani socjalizacja, ani indywidualizacja nie są lub nie powinny być procesami ciągłymi, musimy także znaleźć sposób, jak zapowiadać czekające młodego człowieka uwalnianie się od socjalizacji w czasie jej trwania. Podobnie należy dołożyć starań, by proces indywidualizacji nie zniósł całkowicie obywatelskiego i społecznego rozwoju młodego człowieka.

Największy sprzeciw Rorty'ego budzi silne przywiązanie wychowawców do myślenia metafizycznego, z tym że dotyczy to zarówno politycznej prawicy, jak i lewicy. Przedstawiciele tej pierwszej, mówiąc o wychowaniu, zaczynają niemal zawsze od zagadnienia prawdy. Wymieniają prawdy – ich zdaniem – absolutne i biją na alarm, że przestajemy ich uczyć młodzież. Lewica walczy z konwencją zniewalającą młode umysły, jednak zastępując prawdę wolnością ona także chce odkryć przed człowiekiem jego „prawdziwą naturę”. Walka z namiętnością i grzechem zamieniona zostaje na walkę z przesadami, ale podejście filozoficzne pozostaje podobne. Rzeczywiste różnice w poglądach na wychowanie sprowadzają się więc według Rorty'ego do odzwierciedlenia aktualnych bojów toczonych na politycznej scenie.

Bloom jest przedstawicielem tradycji, która zakłada, że „[...] największym wyróżnikiem kulturowym Zachodu jest nauka, zwłaszcza rozumiana jako dążenie do poznania natury i wynikające z tego podważenie konwencji – czyli kultury bądź też Zachodu rozumianego jako kultura na rzecz tego, co jest dostępne wszystkim ludziom jako ludziom za pośrednictwem wspólnej i wyróżniającej człowieka władzy: rozumu²³”.

²² R. Rorty, *Wychowanie bez dogmatu*, op.cit., s. 46.

²³ A. Bloom, *Umysł zamknięty*, op.cit., s. 44.

Rorty przedstawia tzw. zdrowy rozsądek – hasło „tych, którzy wszystko, co ważne, bez wahania opisują za pomocą słów zaczerpniętych z finalnego słownika, do którego oni sami i otaczający ich ludzie przywykli”²⁴ jako główną przeszkodę w budowaniu kultury ironiczej. Nadmierne przywiązanie do starego słownika nie pozwala budować nowych opisów siebie, staje na drodze do kultury wolnych i niezależnych liberalnych ironistek, kultury, którą profesorowie tacy jak Bloom i Legutko uważają za największe nieszczęście, mogące nas spotkać.

Ostrze krytyki autora *Filozofii a zwierciadła natury* nie jest skierowane wyłącznie w kierunku politycznej prawicy. Podczas gdy prawica nie pozwala na budowanie pożądanego według Rorty’ego kultury ironiczej, amerykańska Akademię Lewica idzie zbyt daleko, zabierając młodzież na swą krucjatę przeciw europocentryzmowi. Zdaniem Rorty’ego, nie ma „[...] nic aż tak złego w Europie (ani jej wypustkach, takich jak USA czy Kanada), czego nie dałoby się leczyć tolerancją i wyobraźnią. Jeśli przy tym głosi się, że kultywowanie tolerancji i wyobraźni to specyficznie europejskie tradycje, to wszystko, co powinniśmy odpowiedzieć, to: tym lepiej dla Europy!”²⁵.

Chcę tu przypomnieć, że wyrobienie w sobie ciągłych wątpliwości do naszego aktualnego słownika, pielęgnowanie wątpliwości i wyobcowania jest w neopragmatyzmie amerykańskim propozycją dla dorosłych. Postać filozofa, który pełni rolę wychowawcy dorosłych, pojawiła się już w filozofii Jamesa i Deweya. Do takiej funkcji filozofii narkreślonej przez S. Cavella nawiązywał również Putnam²⁶.

Jeżeli kultura ironiczna jest propozycją dla dorosłych, nie powinniśmy uczyć jej w szkołach, możemy jednak, a wręcz powinniśmy, przedstawić ją wśród wielu innych projektów omawianych na uniwersytetach. Niektórzy wykładowcy mogliby przyjąć również jej założenia w pracy ze studentami. Nie wszyscy jednak zgodzą się na takie postawienie sprawy. Bloom wspomina swój spór z niewymienionym z imienia i nazwiska profesorem psychologii. Profesor ów czuł się zobowiązany zwalczać u studentów przesady i miał w tym dobre wyniki. Autor *Umysłu zamkniętego* zaproponował, iż on będzie te przesady zasiewał, tłumacząc, iż trzeba „doświadczyć prawdziwej wiary, żeby doznać euforii wyzwolenia”. Profesorowie tacy jak Rorty być może zgodziliby się z tym twierdzeniem, mieliby jednak prawo zapytać przy okazji o rolę uniwersytetu i o to, czy przypadkiem nie jest to propozycja umieszczenia w jego ramach zagadnień szkolnych. Ja zaś z kolei mam wrażenie, że jedyne, na co zgodziłby się w głębi serca profesor Bloom, to zastąpienie jednej żarliwej wiary przez inną żarliwą wiarę.

Co takiego proponuje więc Rorty dla edukacji w jej zderzeniu z „kulturą wyzwalającą”? Proponuje przekazanie uczniom poglądu, który głosi, że tak w nauce, jak w moralności, treści, których uczymy w szkołach, są najlepszymi, jakie udało się wypracować

²⁴ R. Rorty, *Przygodność, ironia, solidarność*, op.cit., s. 108.

²⁵ R. Rorty, *Edukacja i wyzwanie postnowoczesności*, op.cit., s. 101.

²⁶ Zob. W. Throop, *Neopragmatyzm po piętnastu latach* [w:] *Filozofować dziś. Z badań nad filozofią najnowszą*, A. Bronk (red.), Lublin 1995, s. 365.

wać. Nie ma tu nic absolutnie pewnego, tylko zbiór przekonań, które najlepiej służyły celom, jakie wybieraliśmy.

Dla promowania wyobraźni i tolerancji zaleca autor *Filozofii i zwierciadła natury*, jako minimum, zapewnienie uczniom wielu różnorodnych źródeł wiadomości, tak by poruszając się wśród książek, obrazów i filmów odnaleźli inspirację do tworzenia. Jeśli wcześniej uświadomimy uczniom przykładowo, że „narodowa legenda, wokół której koncentrował się proces ich uspołeczniania, jest opowieścią, która nie ma zakończenia”²⁷, mamy prawo oczekiwać, że odnajdą oni w końcu sposób, którym na nowo opiszą zarówno siebie, jak i swoją społeczność. Najzdolniejsi z nich wprowadzą zmiany do kanonu wiedzy proponowanego przez Hirscha i jemu podobnych, wniosą nowe elementy do procesu socjalizacji swoich dzieci i jeszcze lepiej przygotują je do autonomicznego rozwoju po osiągnięciu dojrzałości. Rorty zakłada optymistycznie, że będą to zmiany na lepsze.

LITERATURA:

Bloom A., *Umysł zamknięty*, Poznań 1997.

Dewey J., *Demokracja i wychowanie*, Warszawa 1972.

Legutko R., *Szkoła dla elit*, „Życie” nr 109 z 11.05.2001 r.

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

Rorty R., *Filozofia a zwierciadło natury*, Warszawa 1994.

Rorty R., *Liberalizm, lewica i mądrość powieści* [w:] *Nieobecne dyskursy*, t. II, Z. Kwieciński (red.), Toruń 1993.

Rorty R., *Przygodność, ironia, solidarność*, Warszawa 1996.

Rorty R., *Philosophy and Social Hope*, London 1999.

Szahaj A., *Ironia i miłość. Neopragmatyzm Richarda Rorty'ego w kontekście sporu o postmodernizm*, Wrocław 1996.

Szahaj A., *Między romantyzmem a pragmatyzmem. Richarda Rorty'ego postmodernistyczny humanizm i jego etyczno-polityczne implikacje* [w:] *Między pragmatyzmem a postmodernizmem. Wokół filozofii Richarda Rorty'ego*, A. Szahaj (red.), Toruń, 1995.

Throop W., *Neopragmatyzm po piętnastu latach* [w:] *Filozofować dziś. Z badań nad filozofią najnowszą*, A. Bronk (red.), Lublin 1995.

²⁷ R. Rorty, *Wychowanie bez dogmatu*, s. 47.

Wojciech Sroczyński

PEDAGOGIKA SPOŁECZNA CZY/A ŚRODOWISKOWA?

1. Kategoria środowiska w tradycyjnej pedagogice społecznej

Gdy prześledzimy rozwój pedagogiki społecznej jako naukowej dyscypliny, to zauważymy, że *środowisko* było od początku jej pojęciem podstawowym. Posługiwali się nim prekursorzy i klasycy, odnosząc ten termin nie tylko do teorii uwarunkowań procesów wychowawczych, ale czyniąc z niego podstawową kategorię ontyczną i epistemologiczną. Helena Radlińska teorię pracy społecznej budowała w odniesieniu do rozmaitych kręgów społecznych, warunki bytu i czynniki oddziałujące na osobowość nazywając *środowiskiem wychowawczym*. Aleksander Kamiński podstawowe funkcje pedagoga społecznego – pracę socjalną i kulturalną – postrzegał w działalności środowiskowej. Ryszard Wroczyński, przez najpowszechniejsze źródła uznany za twórcę *pedagogiki środowiskowej*, kategorię środowiska stosował w swojej koncepcji pedagogiki społecznej, a szczególnie w teorii szkoły środowiskowej. Stanisław Kowalski pojęcia tego używał w odniesieniu do badania wychowawczego funkcjonowania lokalnych społeczności i do tworzenia teorii pracy wychowawczej w środowisku lokalnym.

Współcześnie terminy *środowisko* i *środowiskowa praca pedagogiczna, siły społeczne, animacja i edukacja środowiskowa* doprecyzowują przedmiot badań pedagogiki społecznej, wydobywając zarazem *środowisko* jako jej zasadniczą kategorię pojęciową i zarazem problem badawczy. Określa się w ten sposób zarówno obszar, jak i cel i charakter aktywności pedagoga społecznego. Termin ten podkreśla specyfikę naukowych problemów pedagogiki społecznej i projektów ulepszenia środowiska życia przez pracę pedagogiczną.

A jednak przez cały okres rozwoju tej nauki utrzymywano (i nadal zachowuje się), nazwę *pedagogika społeczna*, deprecjonując w jakimś stopniu jej zasadniczy przedmiot zainteresowań, jakim jest *środowisko*. Zapewne na takim postrzeganiu paradygmatu tej nauki zaważyła teoria Radlińskiej, która – zgodnie z duchem jej czasu – podnosiła znaczenie pracy społecznej, więcej – służby społecznej. Autorka podkreślała jednak

również znaczenie *warunków bytowych* i *czynników* oddziałujących na osobowość. *Środowisko* stanowiło podstawową kategorię pojęciową tworzonej przez nią pedagogiki społecznej, rozumianej jako teoria i praktyka pracy społecznej. Oznaczało przestrzeń, w której realizowane są cele wychowania za pomocą form oświatowych, kulturalnych, socjalnych. Określało filozofię zachowania się człowieka w środowisku, upatrując w siłach społecznych, podmiotowości i oddolnej organizacji drogi przekroczenia ograniczeń, jakie stawiał najpierw system państwa zaborczego, a potem w wolnej Polsce bariery w postaci ogromnych zapóźnień cywilizacyjnych i kulturowych.

Aleksander Kamiński wyróżnił trzy typy działań wychowawczych: 1) budowane na interpersonalnym stosunku wychowawcy i wychowanek; 2) polegające na oddziaływaniu za pomocą zespołu wychowawczego; 3) podejmowane za pośrednictwem *środowiska*, które pedagog ulepsza pracą wychowawczą po to, aby możliwe było osiągnięcie założonych celów. Jego zdaniem w teorii pedagogiki społecznej funkcjonują dwojaki rodzaj definicje tej nauki – o zakresie szerszym lub węższym. W pierwszym przez pedagogikę społeczną należy rozumieć kierunek, którego przedmiotem zainteresowań jest współistnienie środowiska i jednostki. Kluczem jest poznanie mechanizmów tej relacji, uwarunkowań procesów wychowania i pedagogicznej aktywności środowisk społecznych. Celem poznawczym tak definiowanej pedagogiki społecznej jest tworzenie *teorii środowiska wychowawczego*. W węższym rozumieniu pedagogika społeczna definiowana jest jako *teoria i praktyka pracy socjalnej*¹. We wstępie do *Pedagogiki społecznej* Radlińskiej napisał, że pedagogika społeczna nie bada interakcji między wychowawcą a wychowaniem ani grupy rówieśniczej jako takiej, szkoły, klubu, domu dziecka, pozostawiając to zadanie psychologii wychowawczej, pedagogice ogólnej, socjologii wychowania i psychologii społecznej. Natomiast za właściwe pole badania i działania uznaje *środowisko* [podkr. A.K.]. Czyniąc środowisko zasadniczą kategorią poznawczą pedagogiki społecznej, wyraźnie podkreślał rolę pracy wychowawczej w miejscu życia ludzi. Ekspozował praktyczny charakter pedagogiki społecznej, stwierdzając, że jest to nie tylko *nauka* o środowiskowych uwarunkowaniach wychowania i o *aktywności społecznej*, ale również sama *działalność* wychowawców, pracowników socjalnych, kulturalnych, realizujących funkcje profilaktyczne i kompensacyjne. Pedagogika społeczna – stwierdzał – bada proces wychowawczy w toku *prac środowiskowych*².

¹ Pod pojęciem funkcji socjalnej pedagogiki społecznej Kamiński rozumiał teorię pracy opiekuńczej oraz teorię pracy kulturalnej. Zob. A. Kamiński, *Pojęcia i problemy pedagogiki społecznej* [w:] *Wychowanie i środowisko*, B. Passini, T. Pilch (red.), Warszawa 1979, s. 41. Na marginesie zauważamy aktualność pytania o definicje terminów „praca społeczna” i „praca socjalna”, zwłaszcza w sytuacji profesjonalnego wyodrębnienia się takiej sfery działań społecznych, jaką jest pomoc społeczna realizowana instytucjonalnie, zgodnie z ustawą o pomocy społecznej przez wyspecjalizowane kadry pracowników socjalnych. Pracą socjalną zajmują się współcześnie wykształceni specjaliści o nazwie „pracownik socjalny”.

² A. Kamiński, *Studia i szkice pedagogiczne*, Warszawa 1978, s. 17.

Ryszard Wroczyński, który uznawany jest za twórcę pedagogiki środowiskowej, teoretyczne podstawy pedagogiki społecznej wyprowadzał z analiz historyczno-porównawczych³. Także i on twierdził, że pedagogika społeczna to nauka, która za przedmiot badań obrała środowisko wyróżnione i definiowane przede wszystkim ze względu na lokalną szkołę, która stanowiła centrum edukacyjne i oświatowo-kulturalne. Postrzegał ją jako wiodącą instytucję w środowisku społeczności lokalnej. Poglądy te zaowocowały następnie teoriami *szkoły otwartej* czy *środowiskowej*⁴.

Znaczący wkład w rozwój teorii środowiska wychowawczego wniósł Stanisław Kowalski i skupiony wokół niego zespół badaczy. Kierując od 1970 roku Katedrą Pedagogiki Społecznej w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, prowadził badania nad środowiskowymi uwarunkowaniami selekcji szkolnej i wychowawczą rolą lokalnych środowisk. Przyjął – jako podstawę badań – definicję środowiska wychowawczego Floriana Znanieckiego, które określa jako „odrębne środowisko społeczne, które grupa wytwarza dla osobnika mającego zostać członkiem po odpowiednim przygotowaniu”⁵. Mogła ona być w całej rozciągłości przyjęta przez badaczy interesujących się przede wszystkim społecznymi uwarunkowaniami wychowania i socjalizacji.

Z zasadniczych pojęć teorii Kowalskiego wynika, że przedmiotem badań uczynił obszar znajdujący się na pograniczu pedagogiki i socjologii wychowania. Głównie skupiał się na problemie funkcjonowania systemu wychowania, który społeczeństwo tworzy w trosce o właściwe przygotowanie młodego pokolenia do pełnienia ról społecznych. Interesowała go problematyka funkcjonowania systemu wychowawczego w środowisku, jego doskonalenie, rola środowisk lokalnych w wychowawczym funkcjonowaniu społeczeństwa i wychowawcze funkcjonowanie społeczeństwa jako całości. W pracy *Socjologia wychowania w zarysie* podał m.in. definicję systemu wychowawczego, w której łączył wątek socjologiczny i pedagogiczny. Zarzucał pedagogom, że koncentrują się przede wszystkim na badaniu celów założonych, a pomijają cele realizowane. Pisał: „Systemy wychowania założone, proponowane przez teoretyków, czy nawet ustanawiane prawnie, są społecznie o tyle realne, o ile wejdą w skład tej struktury”⁶. Chodziło mu o poznanie rzeczywistego funkcjonowania systemu wychowania, które mogło odbiegać od celów przyjętych *na wejściu* przez instytucje edukacyjne. System wychowawczy obejmuje według tegoż autora trzy poziomy: 1) ogólnokrajowy

³ Zob. R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1976. Interesował się zagadnieniami wychowania pozaszkolnego (*Wychowanie poza szkołą*, Warszawa 1968), pracy oświatowej (*Praca oświatowa, rozwój, system, problematyka*, Warszawa 1965). Do teorii pedagogiki społecznej wprowadził rozważania nad problematyką opieki nad uczniami, nazywając je „pedagogiką opiekuńczą”, oraz problemy edukacji ustawicznej (*Edukacja permanentna*, Warszawa 1973). Interesował się historią wychowania fizycznego i rekreacji (*Dzieje wychowania fizycznego i sportu. Od końca XVIII wieku do roku 1918*, Wrocław 1971 oraz *Henryk Jordan propagator gier i zabaw ruchowych*, Warszawa 1975).

⁴ *Szkoła otwarta – rzeczywistość i perspektywy*, J. Wołczyk, M. Winiarski (red.), Warszawa 1976.

⁵ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. I, Warszawa 1973, s. 87.

⁶ S. Kowalski, *Socjologia wychowania w zarysie*, Warszawa 1974, s. 486.

system oświaty; 2) system określonej społeczności terytorialnej; 3) system konkretnej instytucji wychowawczej. Badanie funkcjonowania przy zastosowaniu metod socjologicznych uznał za równie ważne co aksjologiczne czy ideologiczne uzasadnianie celów wychowawczych. Uznawał zasadność wyprowadzania celów wychowania z uznanych społecznie wartości, ale akcentował potrzebę empirycznego sprawdzania poziomu osiągnięcia założonych wyników. Nie tyle pytanie, *jak powinno być*, ile *jak rzeczywiście jest*, inspirowało badaczy pracujących w jego zespole.

Konstruowanie socjologicznego obrazu wychowawczej rzeczywistości i roli społeczeństwa w wychowaniu młodego pokolenia uwrażliwiło kolejnych badaczy na potrzebę empirycznego badania pracy wychowawczej w środowisku. Badanie systemu wychowania w ogólniejszej skali wymagało dokonania operacjonalizacji pojęcia *środowisko*. Kowalski przyjął, że w realnym środowisku można wyróżnić trzy typy składników, mających swój własny udział w wychowaniu: 1) elementy wychowania *naturalnego*, jak rodzina, najbliższe środowisko lub sąsiedztwo, nieformalne grupy rówieśnicze; 2) instytucje wychowania *bezpośredniego*, jak instytucje edukacyjne, wychowania pozaszkolnego, opieki społecznej, resocjalizacji; 3) instytucje wychowania *pośredniego* – zakłady pracy, służba zdrowia, wojsko, wymiar sprawiedliwości i kontroli społecznej, organizacje społeczne, instytucje upowszechniania kultury. Podział ten wytyczał ogólny kierunek badań, jako że w zmieniającej się rzeczywistości pojawiały się nowe potrzeby i problemy.

W koncepcji wychowania środowiskowego autorstwa Kowalskiego szkoła również była traktowana jako ważny element lokalnego i ogólnego systemu wychowania. O wychowawczej roli społeczeństwa decydował system pracy w środowisku – na poziomie makro-, mezo- i mikrospołecznym. Inspirujące, z punktu widzenia pedagogiki środowiskowej, było podkreślanie przez autora wychowawczej roli *środowiska lokalnego*⁷. Pisał, że stanowi ono naturalny obszar krzyżujących się, różnorodnych jakościowo wpływów i działań pedagogicznych: „Społeczność lokalna należy do zbiorowości i grup terytorialnych, tzn. takich, które cechuje swoisty splot stosunków społecznych wynikających z faktu zamieszkiwania na wspólnym terytorium: wieś, miasto, samodzielna dzielnica, przedmieście, osiedle, region, naród, gmina, powiat, województwo, państwo”.

Badania nad środowiskami wychowawczymi prowadzili pedagodzy społeczni w całym okresie powojennym – od 1945 do 1980 roku, szczególnie pod koniec lat 60. i w pierwszej połowie lat 70. Opublikowano wtedy prace traktujące o integracji środo-

⁷ Pisze m.in. o tym W. Dykcik następująco: „Zdaniem S. Kowalskiego lokalne środowisko społeczne jest mało znane i doceniane w zakresie jego funkcji wychowawczych, choć właśnie środowisko lokalne stanowi „najbardziej reprezentatywną przestrzeń społeczną obejmującą podstawowe mikrośrodowiska wychowawcze”; W. Dykcik, *Stanisława Kowalskiego (1904–1991) koncepcja doskonalenia systemu wychowawczego w środowisku* [w:] *Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualność – perspektywy*, S. Kawula (red.), Toruń 2001, s. 246.

wisk wychowawczych, teorii pracy środowiskowej⁸, funkcjonowaniu środowiskowych placówek wychowania⁹, rodziny¹⁰.

W latach 80. pedagogowie interesowali się problemami *wychowania równoległego*. W węższym zakresie obejmowano tym terminem celową pracę edukacyjną i wychowawczą w *środowisku pozaszkolnym*. W szerszym – wszelkie wpływy w środowisku życia wychowanka. W tym kontekście prowadzono studia nad rolą wychowawców nieprofesjonalnych w środowisku lokalnym¹¹, wychowawczą rolę zakładów pracy, badano pracę wychowawczą na koloniach i obozach wakacyjnych.

Przemiany polityczne i gospodarcze w latach 90. spowodowały, że *środowisko wychowawcze* ponownie stało się ważną kategorią teoretyczną i metodologiczną. Można w wyodrębnić, rysujący się od początków tej dyscypliny naukowej, podział na dwa nurty: 1) *socjalno-wychowawczy* z jej środkami reedukacyjnymi, resocjalizacyjnymi, ratownictwa i rekompensacji¹²; 2) *teorii środowiska wychowawczego*, rozumianego jako teoria i praktyka *działania pedagogicznego* w środowisku wychowawczym. Przyjmuje się tu założenie, że tworzenie teorii środowiska wychowawczego wymaga uwzględnienia w większym stopniu problemu czynności pedagogicznych, to znaczy prakseologicznego podejścia do wychowania w środowisku. Chodzi o rozbudzanie sił społecznych zdolnych tworzyć optymalne środowisko rozwojowe. W badaniach środowiska wychowawczego pedagogicy społeczni zaczęli przyjmować też szerszą perspektywę, problemy wychowawcze, badając w skali *makro*, to znaczy traktując zmieniający się *świat* jako globalne środowisko wychowawcze¹³.

Sygnalizowano potrzebę reinterpretacji *środowiska wychowawczego*, jak i *pracy wychowawczej* w środowisku¹⁴. „Zasadniczy rys metodologiczny omawianej tu subdyscypliny sprowadza się do ujmowania wychowania, jego przebiegu, uwarunkowań i efektów z punktu widzenia teorii środowiska wychowawczego” – pisał Stanisław Kawula¹⁵.

⁸ E. Trempała, *Integracja podstawowych środowisk wychowawczych a rezultaty pracy pedagogicznej szkoły*, Bydgoszcz 1969; *Teoria i organizacja pracy środowiskowej w osiedlu mieszkaniowym*, I. Lepalczyk (red.), W. Pawłowska, Łódź 1970.

⁹ B. Chmielowski, *Pałac młodzieży jako placówka wychowania*, Katowice 1971; H. Gąsior, *Wychowanie pozaszkolne a kultura czasu wolnego uczniów w ośrodku wielkoprzemysłowym*, Katowice 1973; *Stowarzyszenia społeczne jako środowisko wychowawcze*, I. Lepalczyk (red.), Łódź 1973.

¹⁰ Zob. S. Kawula, *Rodzina wiejska a wychowanie*, Toruń 1973.

¹¹ E. Trempała, *Pedagogiczna działalność wychowawców nieprofesjonalnych w środowisku lokalnym*, Bydgoszcz 1988.

¹² Jest on coraz częściej okreśłany w literaturze pedagogicznej mianem „pedagogiki pracy socjalnej” lub „pedagogiką socjalną”.

¹³ *Arytmia egzystencji społecznej a wychowanie*, T. Frąckowiak (red.), Warszawa 2001.

¹⁴ Zob. np. I. Lepalczyk, E. Marynowicz-Hetka, *Wzmacnianie sił społecznych środowiska lokalnego* [w:] *Pedagogika societatis. Przedmiot, zadania a współczesność*, A. Radziejewicz-Winnicki (red.), Katowice 1985.

¹⁵ *Pedagogika społeczna*, S. Kawula (red.), op.cit., s. 32. Zapewne środowiskowy i praktyczny aspekt pedagogiki społecznej podkreślają uczeni rosyjscy, używając nazwy „pedagogika sriedy”.

2. Skutki dyferencjacji

W miarę rozwoju teorii pedagogiki społecznej stopniowo poszerzał się zakres badań prowadzonych w rozmaitych środowiskach, jak: grupy społeczne dzieci, młodzieży i dorosłych; rodzina i wspólnoty lokalne; formalne instytucje opiekuńcze, wychowawcze, edukacyjne, kulturalne, socjalne; instytucje wychowania pośredniego; rozwojowa funkcja spontanicznych form aktywności człowieka, podejmowanych w czasie wolnym; metodyka pracy pedagogicznej w środowisku; formy działalności pedagoga społecznego – doradztwo, animacja środowiskowa, kompensacja, ratownictwo, wsparcie pedagogiczne, profilaktyka środowiskowa.

W polskiej pedagogice społecznej pogłębiać się zaczęła polaryzacja nurtów badawczych: z jednej strony koncentracja na teoretycznych podstawach pracy pedagogicznej w środowisku (socjalnej, kulturalnej, edukacyjnej), z drugiej – badanie wpływu globalnego środowiska na rozwój osobowości, które traktuje się jako czynnik warunkujący przebieg wychowania¹⁶. Pedagogika środowiskowa wydaje się odpowiadać na wyzwanie jednej z tych współczesnych orientacji.

Przegląd badań prowadzonych po roku 1945 wykazuje, że problematyka podejmowana przez pedagogów społecznych była różnorodna. Upoważnia to do postawienia pytania o właściwość i strukturę samej pedagogiki społecznej jako nauki. Skoro bowiem kwestie pielęgnacji i opieki stanowią przedmiot *pedagogiki opiekuńczej*, jeśli problemy warunków życiowych i rozwojowych zawierają się w *pedagogice socjalnej*, upowszechnianie kultury w *pedagogice kulturalno-oświatowej*, a organizacja wypoczynku w *pedagogice czasu wolnego*, funkcjonowanie rodziny jako środowiska wychowawczego interesuje *pedagogów rodziny* to co jest przedmiotem właściwej pedagogiki społecznej¹⁷?

Z pedagogiki społecznej wyodrębniły się już „na dobre”: *pedagogika pracy*, *pedagogika specjalna* i *pedagogika resocjalizacyjna*. Zauważmy, że pedagogika społeczna staje się w coraz większym stopniu teoretyczną podstawą innych szczegółowych dziedzin pedagogicznych. Przedmiotem badań pedagogów społecznych jest przede wszystkim *celowe* wychowanie i edukacja, profesjonalna działalność wykształconych pedagogów, czyli *praca pedagogiczna* ukierunkowana na *wspomaganie* rozwoju osoby wychowanka. W każdym z wymienionych nurtów pedagogiki społecznej środowisko stanowi ważny przedmiot badań, a pedagogikę społeczną coraz wyraźniej określa się jako teorię śro-

¹⁶ Podobny proces zachodzi na przykład w niemieckiej pedagogice społecznej, gdzie obok studiów teoretycznych nawiązujących do Natorpa i Nohla istnieje nurt wywodzący się z teorii „pracy socjalnej” Alice Salomon. Coraz popularniejsze staje się badanie „dnia codziennego”, wzorowane na metodologii antropologów kultury. Pedagogika społeczna jest postrzegana przez niemieckich teoretyków jako teoria mogąca łączyć na poziomie uniwersyteckim pracę socjalną, edukację dorosłych, doradztwo zawodowe, animację kulturalną, pedagogikę czasu wolnego.

¹⁷ Por. M. Cichosz, *Teoretyczne podstawy pedagogiki społecznej – kontekst wybranych założeń i koncepcji z przełomu XIX i XX wieku*, „Ruch Pedagogiczny” 2003, nr 5–6, s. 12.

dowiska wychowawczego. Zatem zasadniczym problemem badawczym pedagogiki społecznej jest *środowisko*, co znaczy, że nawet badając zadania służby społecznej, funkcję socjalną i kulturalną, nauka ta zwrócona jest ku środowisku codziennemu ucznia. W tym kontekście nasuwa się pytanie, czy nadal zasadne jest określanie tej subdyscypliny pedagogicznej mianem „społeczna”? Można postawić, mającą całkiem uzasadnione podstawy, hipotezę, że pedagogika społeczna jest zwrócona przede wszystkim ku *środowisku życia wychowanka*.

Jeśli uznamy, że badania i prace pedagogiczne są podejmowane i realizowane w określonych *środowiskach społecznych*, to fakt ten upoważnia do postawienia problemu *pedagogiki środowiskowej* jako dyscypliny pedagogicznej. Anna Przećławska pisze, że przedmiotem badań pedagogiki społecznej jest „problematyka konstruowania środowiska wychowawczego, ułatwiającego osobowy rozwój człowieka i – w dalszym biegu – metody wychowawczego postępowania, które temu sprzyjają”¹⁸. Widzimy, że postulat Radlińskiej, aby pedagogikę społeczną traktować jako *otwartą*, jest ciągle aktualny. Dotyczy on także redefinicji podstawowych pojęć pedagogiki społecznej, w tym środowiska wychowawczego.

Naukowych przesłanek uzasadniających wyłonienie tej szczegółowej dziedziny pedagogiki społecznej możemy szukać także w postępującym procesie dzielenia się nauk. Na środowisko jako ważny problem pedagogiki wskazują klasyfikacje odnoszące się do grupy tzw. nauk pedagogicznych. Za podstawę wyróżnienia subdyscyplin pedagogicznych przyjmuje się najczęściej kryteria metodologiczno-teoretyczne, czynności pedagogiczne, obszary rzeczywistości wychowawczej, wiek wychowanka. W okresie wyodrębniania się pedagogiki jako nauki wykształciły się różne kierunki, jak np. pedagogika kultury czy pedagogika naturalistyczna. W najpowszechniejszej typologii jej twórcy wyróżniają pedagogikę ogólną, porównawczą, specjalną i społeczną¹⁹. Odnosząc się do dyskusji o statusie pedagogiki i jej strukturze, Zygmunt Wiatrowski – biorąc klasyfikację Polskiej Akademii Nauk za podstawę – zaproponował usystematyzowanie „nauk pedagogicznych”²⁰, w których istnieje wiele dyscyplin uprzednio zawierających się w pedagogice społecznej, jak: pedagogika rodziny, pedagogika dorosłych, specjalna, kształcenia ustawicznego, kształcenia równoległego, pedagogika ludzi starych, kultury, pracy, zdrowia, pedagogika czasu wolnego i rekreacji. Autor wątpi w sens istnienia pedagogiki społecznej jako samodzielnej dyscypliny pedagogicznej, skoro jej problemy prakseologiczne zostały przejęte przez szczegółowe dziedziny²¹. Czy to nie jest powód,

¹⁸ A. Przećławska, *Pedagogika społeczna dziś – poszukiwanie paradygmatu*, „Forum Oświatowe” 1991, nr 3, s. 31.

¹⁹ *Nowy leksykon PWN*, Warszawa 1998; por. *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993.

²⁰ Por. Z. Wiatrowski, *Pedagogika pracy w zarysie*, Warszawa 1985.

²¹ Z. Wiatrowski, *Interdyscyplinarne aspekty pedagogiki społecznej*, „Pedagogika Społeczna” 2002, nr 4, s. 8.

aby pedagogikę środowiskową z jej zasadniczym pojęciem *pracy pedagogicznej w środowisku* uznać za odrębną specjalizację?

W typologii Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej pedagogika społeczna jest wyróżniona wśród nauk podejmujących osobliwe *problemy badawcze*, jak politologia oświaty, pedagogika kształcenia zawodowego, pedagogika specjalna, porównawcza, systemów oświatowych, pedeutologia i inne. Z kolei Marian Nowak przytacza klasyfikację nauk pedagogicznych opracowaną w 1992 roku przez niemieckiego pedagoga Dietera Lenzena, ponieważ uznaje ją za interesującą ze względu na różnorodność dyscyplin oraz *otwartość* na wyłaniające się potrzeby społeczne i oczekiwania edukacyjnych instytucji. Lenzen do problemów badawczych pedagogiki społecznej zalicza resocjalizację, pomoc w szczególnych przypadkach, pomoc społeczną, pracę w grupach i pracę społeczną. Zatem utożsamia pedagogikę społeczną z jej funkcją socjalną. Traktuje ją bardziej jako teorię pracy społecznej, jako że *pedagog społeczny-praktyk-profesjonalista* miałby realizować cele edukacji międzykulturowej w odniesieniu do mniejszości narodowych i obcokrajowców. Z tego względu w niektórych państwach nazw *pedagog społeczny* i *pracownik socjalny* używa się zamiennie, co wskazuje tym bardziej na edukacyjną i socjalną funkcję tej pierwszej specjalności²². Pedagog ruchu, czasu wolnego, wojska, mass mediów, muzeów, ekologii – to nowe i nieobecne w naszej nomenklaturze zwody. Potrzeby pracy pedagogicznej, w tak określonych środowiskach społecznych stają się coraz pilniejsze także w Polsce. Można wywołać jeszcze specjalność pedagoga wczasów, rekreacji i turystyki, sportu. Należy jednak podkreślić, że wszystkie wyróżniane specjalności odnoszą się do środowiska i faktycznie stanowią *formy pracy środowiskowej*.

Jeśliby uznać, że wyodrębnianie się z pedagogiki społecznej szczegółowych specjalizacji jest faktem, to sens wyłonienia *pedagogiki środowiskowej* jest tym bardziej widoczny. Należałoby ją postrzegać jako interdyscyplinarną subdyscyplinę pedagogiczną, ponieważ poznawanie i rozwiązywanie środowiskowych problemów wychowawczych i edukacyjnych wymaga dostarczenia szczególnej teorii – *teorii pracy pedagogicznej w środowisku*.

Ma to uzasadnienie – jak wiemy – także historyczne. Tadeusz Pilch²³ pisze, iż szukając dla określonej dziedziny miejsca wśród innych nauk pedagogicznych, możemy przyjąć dwa kryteria: 1) instytucjonalne – wówczas środowisko pozaszkolne staje się głównym przedmiotem badań pedagogiki społecznej lub 2) kryterium genezy i uwarunkowań wychowania, a wtedy przedmiotem jej badań staje się praca pedagogiczna w środowisku. Anna Przećławska i Wiesław Theiss piszą w tym kontekście o pedagogice społecznej: „[...] przyjmujemy, iż dyscyplina ta zajmuje się teorią środowiskowych uwarunkowań edukacji i rozwoju człowieka oraz teorią i praktyką kształtowania śro-

²² Zob. *Polityka społeczna, służby socjalne i kształcenie pracowników socjalnych w Europie*, M. Kolaniewicz, A. Zielińska (red.), Warszawa 1998.

²³ T. Pilch, *Pedagogika społeczna [w:] Pedagogika ogólna i subdyscypliny*, L. Turowski, Warszawa 1999, s. 181.

dowiska. Występującą często w tym kontekście pracę socjalną oraz pracę kulturalną *traktujemy jako formy przekształcania środowiska*²⁴.

Pedagogika środowiskowa nie zastąpi społecznej. Jest to specjalizacja wyodrębniona nie w miejsce tej drugiej, ale obok. Teoretyczne powody i praktyczne względy, jak widzimy, przemawiają za tym, aby potraktować kategorię środowiska i pracę pedagogiczną w środowisku jako zasadnicze kategorie pedagogiki środowiskowej i jej przedmiot badań.

LITERATURA:

- Arytmia egzystencji społecznej a wychowanie*, T. Frąckowiak (red.), Warszawa 2001.
- Chmielowski B., *Pałac młodzieży jako placówka wychowania*, Katowice 1971.
- Cichosz M., *Teoretyczne podstawy pedagogiki społecznej – kontekst wybranych założeń i koncepcji z przełomu XIX i XX wieku*, „Ruch Pedagogiczny” 2003, nr 5–6.
- Dykcik W., *Stanisława Kowalskiego (1904–1991) koncepcja doskonalenia systemu wychowawczego w środowisku* [w:] *Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualność – perspektywy*, S. Kawula (red.), Toruń 2001.
- Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993.
- Gąsior H., *Wychowanie pozaszkolne a kultura czasu wolnego uczniów w ośrodku wielokoprzemysłowym*, Katowice 1973.
- Kamiński A., *Studia i szkice pedagogiczne*, Warszawa 1978.
- Kamiński A., *Pojęcia i problemy pedagogiki społecznej* [w:] *Wychowanie i środowisko*, B. Passini, T. Pilch (red.), Warszawa 1979.
- Kawula S., *Rodzina wiejska a wychowanie*, Toruń 1973.
- Kowalski S., *Socjologia wychowania w zarysie*, Warszawa 1974.
- Lepalczyk I., Marynowicz-Hetka E., *Wzmacnianie sił społecznych środowiska lokalnego* [w:] *Pedagogika societatis. Przedmiot, zadania a współczesność*, A. Radziejewicz-Winnicki (red.), Katowice 1985.
- Nowy leksykon PWN*, Warszawa 1998.
- Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualności – perspektywy*, S. Kawula (red.), Toruń 2001.
- Pilch T., *Pedagogika społeczna* [w:] *Pedagogika ogólna i subdyscypliny*, L. Turowski (red.), Warszawa 1999.
- Polityka społeczna, służby socjalne i kształcenie pracowników socjalnych w Europie*, M. Kolankiewicz, A. Zielińska (red.), Warszawa 1998.

²⁴ A. Przeclawska, W. Theiss, *Pedagogika społeczna: nowe zadania i szanse* [w:] *Pedagogika społeczna. Kręgi poszukiwań*, (red.) A. Przeclawska, Warszawa 1996, s. 9.

- Przeclawska A., *Pedagogika społeczna dziś – poszukiwanie paradygmatu*, „Forum Oświatowe” 1991, nr 3.
- Przeclawska A., Theiss W., *Pedagogika społeczna: nowe zadania i szanse*, [w:] *Pedagogika społeczna. Kręgi poszukiwań*, A. Przeclawska (red.), Warszawa 1996.
- Szkoła otwarta – rzeczywistość i perspektywy*, J. Wołczyk, M. Winiarski (red.), Warszawa 1976.
- Stowarzyszenia społeczne jako środowisko wychowawcze*, I. Lepalczyk (red.), Łódź 1973.
- Teoria i organizacja pracy środowiskowej w osiedlu mieszkaniowym*, I. Lepalczyk, W. Pawłowska (red.), Łódź 1970.
- Trempała E., *Integracja podstawowych środowisk wychowawczych a rezultaty pracy pedagogicznej szkoły*, Bydgoszcz 1969.
- Wroczyński R., *Praca oświatowa, rozwój, system, problematyka*, Warszawa 1965.
- Wroczyński R., *Wychowanie poza szkołą*, Warszawa 1968.
- Wroczyński R., *Dzieje wychowania fizycznego i sportu. Od końca XVIII wieku do roku 1918*, Wrocław 1971.
- Wroczyński R., *Edukacja permanentna*, Warszawa 1973.
- Wroczyński R., *Henryk Jordan, propagator gier i zabaw ruchowych*, Warszawa 1975.
- Wroczyński R., *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1976.
- Trempała E., *Pedagogiczna działalność wychowawców nieprofesjonalnych w środowisku lokalnym*, Bydgoszcz 1988.
- Wiatrowski Z., *Pedagogika pracy w zarysie*, Warszawa 1985.
- Wiatrowski Z., *Interdyscyplinarne aspekty pedagogiki społecznej*, „Pedagogika Społeczna” 2002, nr 4.
- Znanięcki F., *Socjologia wychowania*, t. I, Warszawa 1973.

Iwona Stachowska

DYSKUSJE O MATERIALNYM STATUSIE PODMIOTU – RENE DESCARTES, MAINE DE BIRAN I EMMANUEL LÉVINAS

1. Wprowadzenie

Tytułowy problem materialności podmiotu można potraktować jako problem związku duszy z ciałem czy w końcu pytanie o to, kim jest człowiek. Filozofia od dawna próbuje zmierzyć się z tym zagadnieniem, a każda epoka proponuje własne, często wykluczające się nawzajem rozwiązania. Na czoło wybija się jednak nowożytność, która odkrywa człowieka, z jednej strony jako element przyrody (organizm – odkrycie to jest związane z rozwijającą się w XV wieku anatomią) z drugiej zaś – jako świadomość. Nowożytne przekonanie o odrębności tego, co w człowieku cielesne, i tego, co duchowe, na stałe przeniknęło do struktur myślowych kultury zachodniej. Ojcem tak silnego dualizmu metafizycznego, który następnie przerodził się w dualizm aksjologiczny, był Rene Descartes. Zainicjowane przez niego rozdarcie egzystencji ludzkiej na dwie substancje miało poważne konsekwencje, o czym świadczy fakt, iż dopiero w XX wieku ciało przestało być pojmowane i opisywane jako narzędzie w rękach rozumu, intelektu czy duszy. To Gabriel Marcel jako pierwszy wyraźnie zaakcentował specyfikę ludzkiego ciała, pisząc w *Dzienniku metafizycznym*, iż człowiek nie posługuje się swoim ciałem, tylko nim jest¹.

Mimo iż współczesna filozofia dokonuje rewizji poglądów nowożytnego filozofa i poszukuje elementów scalających to, co w rzeczywistości i tak jest jednością, czyli człowieka, to problem ciała i jego statusu jest nadal żywo dyskutowany, a przeświadczenie o znikomej roli ciała w kształtowaniu podmiotowości towarzyszy człowiekowi do dziś.

Konfrontacja trzech wybranych stanowisk, a dokładniej poglądów Kartezjusza, Maine de Birana oraz Emmanuela Lévinasa, może z pozoru wydawać się przypadkowa, bowiem każdy z wymienionych filozofów wypracował własne stanowisko dotyczące

¹ G. Marcel, *Dziennik metafizyczny*, Warszawa 1987, s. 262–263.

zagadnienia materialności podmiotu. Jednak pomimo rozbieżności historycznych i metodologicznych wybrane koncepcje filozoficzne doskonale się uzupełniają. Na ich przykładzie można prześledzić drogę ewolucji poruszanego w tekście problemu, która wiedzie od odkrycia materialności ludzkiego ciała, przez wyodrębnienie sfery indywidualnego odczuwania ciała, do uznania faktu, iż kartezjańskie *cogito* zawsze było i jest uwikłane w materialność, która stanowi podstawę jego istnienia.

2. Rene Descartes

W pracach Rene Descartesa (1596–1650) można wyróżnić dwa podejścia względem ciała: substancjalne i mechanistyczne. Pierwsze wpisuje ciało w porządek metafizyczny, drugie określa je jako fizyczno-biologiczny element natury. Oba stanowiska są ze sobą ściśle związane. Fizyczna teoria ciała niejako wyrasta z metafizycznej koncepcji cielesności. Mimo iż każda z nich operuje innym językiem, analizuje swój przedmiot z innej perspektywy, to opis ciała ludzkiego w kategoriach mechanistycznych jest konsekwencją przyjęcia wypracowanych na gruncie metody naukowej założeń metafizycznych².

Odkrycie ciała jako substancji, a dokładniej – substancji rozciąglej, to temat przewodni rozważań prowadzonych na kartach *Medytacji o filozofii pierwszej* oraz *Rozprawy o metodzie*. Punkt wyjścia stanowi dla Kartezjusza określenie metody badawczej, która doprowadzi go do niebudzącej wątpliwości, pewnej wiedzy. W zgodzie z wzorowanym na czystej geometrii postulatem absolutnej pewności, w pierwszej kolejności wyeliminowane zostaje to, co zmysłowe, czyli ciało i związane z nim atrybuty, takie jak ruch, kształt, miejsce, przestrzenność, które są, według filozofa, jedynie *fikcjami duszy*³. Mieć ciało, to, jak wskazuje Kartezjusz, mieć „[...] całą tę maszynierię kości i mięśni, którą widzimy także u trupa”⁴. Natura ciała jest dla nowożytnego filozofa utożsamiana z tym, „[...] co może zostać obrysowane jakąś figurą, co może zostać umieszczone w pewnym miejscu i wypełnić jakąś przestrzeń w taki sposób, że wszystkie inne ciała będą z niej wykluczone, co może być spostrzeżone zmysłowo przez dotyk, wzrok, słuch, smak lub węch, co może zostać na różne sposoby wprawione w ruch, chociaż nie samo przez się, lecz przez coś innego, co je dotyka”⁵. Jednak najistotniejszą cechą ciała jest przynależna całej materii rozciągłość oraz związana z nią podzielność. W konsekwencji ludzkie ciało zostaje zredukowane do rzeczywistości materialnej, przedmiotowej i tak jak inne rzeczy należące do świata Kartezjusz określa je mianem odrębnej substancji – *res extensa*.

² Zdaniem Marka Drwięgi, omawiane teorie cielesności, wbrew intencjom Kartezjusza, można traktować jako niezależne. M. Drwięga, *Ciało człowieka. Studium z antropologii filozoficznej*, Kraków 2005, s. 30–31.

³ R. Descartes, *Medytacji o pierwszej filozofii*, Warszawa 1958, s. 34.

⁴ Ibidem, s. 35.

⁵ Ibidem, s. 36.

Odrzucając cielesność, autor *Medytacji* stawia pytanie o to, kim w takim razie jest człowiek. Ostatecznie dochodzi do wniosku, iż „[...] jestem tylko rzeczą myślącą, to znaczy umysłem, bądź duchem, bądź intelektem, bądź rozumem”⁶. Wyraźny akcent pada na myślenie, które według Kartezjusza w pełni określa istotę człowieka, a zwłaszcza jego podmiotowość. Kartezjański podmiot zostaje więc ukonstytuowany wyłącznie jako substancja myśląca – *res cogitans*, przeciwieństwo *res extensa*. Jako taki zostaje również pozbawiony materialnego oparcia, nie podlega ograniczeniom czasoprzestrzennym, nie ma swego miejsca, swej lokalizacji, która możliwa jest tylko za sprawą ciała. Zdefiniowanie duszy przez myślenie, a ciała przez rozciągłość prowadzi do problemu relacji między substancjami, z którym Kartezjusz próbuje się zmierzyć w szóstej *Medytacji*. O ile intelekt zrodził dualizm duszy i ciała, o tyle przywołana w szóstej *Medytacji* wyobraźnia ma przywrócić człowiekowi utraconą jedność. Zdolność wyobrażania jest władzą, która pozwala umysłowi poznać rzeczy materialne oraz przekonuje go o ich istnieniu⁷. Kartezjusz wyraźnie odróżnia czynności intelektualne od czynności wyobraźni. Podkreśla, iż „[...] umysł przy pojmowaniu zwraca się jak gdyby do siebie samego i rozważa którąś z idei będącą w nim samym”⁸, natomiast „[...] przy wyobrażaniu zwraca się ku ciału i w nim ogląda coś zgodnego z ideą przez siebie pojmowaną lub zmysłowo uchwyconą”⁹. Dlatego intelekt odkrył ciało jako substancję rozciągłą a wyobraźnię jako strukturę zmysłową. Dzięki niej rzeczywistość materialna uzyskała dodatkowe właściwości: barwę, zapach, smak, dźwięk, a ciało ludzkie stało się zdolne do doznawania rozkoszy i bólu. Chociaż Kartezjusz w wielu miejscach podkreśla, że „[...] natura o niczym nie poucza mnie bardziej dobitnie i odczuwalnie niż o tym, że mam ciało, które ma się źle, gdy ja czuję ból, które potrzebuje jedzenia lub napoju, gdy ja odczuwam głód albo pragnienie”¹⁰, to w konsekwencji odrzuca powyższą argumentację. Wyobraźnia nie jest wiarygodnym narzędziem umysłu, gdyż swe wnioski opiera na zmysłach, a te, jak wykazał Kartezjusz w pierwszej oraz drugiej *Medytacji*, nie mogą być źródłem poznania pewnego i jasnego. Ostatecznie filozof wraca do punktu wyjścia, pisząc, iż „zachodzi wielka różnica pomiędzy duszą a ciałem, taka mianowicie, że ciało jest z natury podzielne, a dusza jest całkowicie niepodzielna i chociaż wydaje się, że dusza w całości zjednoczona jest z całym ciałem, to jednak gdyby odcięto mi nogę, rękę czy jakąś inną część ciała, to niczego przez to nie odcięto by z mojej duszy”¹¹. Ponownie wytycza granicę i separuje od siebie substancję myślącą oraz substancję rozciągłą, a tym samym kreśli obraz człowieka jako istoty rozdartej. Zdaniem Étienne Gil-

⁶ Ibidem.

⁷ Ibidem, s. 69.

⁸ Ibidem, s. 70.

⁹ Ibidem.

¹⁰ Ibidem, s. 75.

¹¹ Ibidem, s. 79.

sona, zasadniczy błąd Kartezjusza polega w tej kwestii na tym, iż nie dostrzega on paradoksu zawartego w logice swego myślenia. Gilson zauważa, iż przeprowadzony przez nowożytnego filozofa dowód rozdzielenia duszy i ciała opiera się przecież na fakcie ich jedności¹².

Filozoficzny dualizm znalazł odbicie w rozwiniętej przez Kartezjusza teorii biologiczno-mechanicznej, która sprawiła, iż ciało ludzkie jeszcze bardziej odizolowano od duszy. Atrybuty przynależne substancji rozciągłej, takie jak wielkość, długość, szerokość, głębokość, położenie, doprowadziły Kartezjusza do wniosku, iż ciało człowieka to organizm złożony z części wymiennych, z mięśni, kości, stawów, skóry. We wstępie do rozprawy *Człowiek. Opis ciała ludzkiego* Andrzej Bednarczyk podkreśla, iż, w zgodzie z zafascynowanym możliwościami technicznymi duchem epoki nowożytnej, Kartezjusz zredukował ciało biologiczne do „układu mechaniczno-ciepłno-pneumatyczno-hydraulicznego, w którym części stałe budują mechaniczną konstrukcję, a elementy przemieszczają się względem siebie w przestrzeni”¹³. Pomimo tak radykalnych rozstrzygnięć, Kartezjusz nadal jest przekonany o jednolitej strukturze człowieka. Pytanie o jedność duszy i ciała pozostaje jednak bez odpowiedzi, co rodzi kolejne wątpliwości, mające wydzźwięk chociażby w słynnym sporze Kartezjusza z Regiusem. Regius wyszedł od wyznaczonego przez nowożytnego racjonalistę rozumowania, które z jednej strony rozgraniczyło substancję myślącą i rozciągłą, a z drugiej ujmowało człowieka jako złączenie owych elementów. Rozumiejąc pojęcie substancji w duchu arystotelesowskim, jako tego, co konieczne, co istnieje samo przez się, Regius określił człowieka, czyli zlepek dwóch substancji, jako byt przypadkowy (*ens per accidens*). Kartezjusz, polemizując z Regiusem, bronił się przed stawianymi mu zarzutami, pisząc, iż „[...] dla ciała ludzkiego bycie złączonym z duszą nie jest czymś przypadłościowym, lecz jest jak najbardziej samą jego naturą; bez takiej organizacji nie byłoby to ciało ludzkie”¹⁴. Wydaje się, iż tego typu uwagi skłaniają Kartezjusza do zdefiniowania człowieka w kategoriach trzeciej odrębnej substancji, w której w pewien sposób zawierałyby się dwie pozostałe. Załączki takiego pomysłu pojawiają się zwłaszcza w *Listach do księżniczki Elżbiety czy Namietnościach duszy*. Filozof w korespondencji z księżniczką Elżbietą podejmuje dyskusję nad problemem wzajemnego oddziaływania duszy na ciało i ciała na duszę. W liście z 21 maja 1643 roku formułuje trzecie pojęcie pierwotne, które odnosi się do jednolitej struktury człowieka i opisuje go w kategoriach żywego ciała, nie – jak dotąd – jedynie materialnego obiektu. Kartezjusz podkreśla, iż „[...] istnieją w nas pojęcia pierwotne będące jakby oryginałami, na wzór których tworzymy całą naszą pozostałą wiedzę. Pojęć tych jest niewiele; do ciała w szczególności stosuje się jedynie pojęcie

¹² Por. E. Gilson, *Etudes sur le rôle de la pensée médiévale dans la formation du système cartésien* [w:] M. Drwięga, op.cit., s. 26.

¹³ A. Bednarczyk, *Wstęp* [w:] R. Descartes, *Człowiek. Opis ciała ludzkiego*, Warszawa 1986, s. XIX.

¹⁴ R. Descartes, *Listy do Regiusa. Uwagi o pewnym pisemku*, Warszawa 1996, s. 25.

rozciągłości, które pociąga za sobą pojęcie kształtu i ruchu, do duszy zaś stosuje się jedynie pojęcie myślenia, w którym zawierają się ujęcia intelektu i skłonności woli; w końcu do duszy i ciała razem stosuje się jedynie pojęcie ich jedności, od którego zależy pojęcie siły, którą posiada dusza, by poruszać ciało, i ciało, by oddziaływać na duszę, powodując jej doznania i uczucia¹⁵. Z kolei w liście z 28 czerwca 1643 roku łagodzi swe stanowisko i dochodzi do wniosku, iż przywołane w poprzednim liście pojęcie jedności psychofizycznej jest niejasne. Kartezjuszowi nie wydaje się bowiem, „[...] by umysł ludzki zdolny był pojąć całkiem wyraźnie, w tym samym czasie, różnicę między duszą i ciałem oraz ich jedność. Albowiem należałoby w tym celu pojmować je jako jedną rzecz, a równocześnie jako dwie rzeczy, co jest przecież sprzeczne¹⁶. Owe wątpliwości wskazują na ograniczenia kartezjańskiej metody badawczej, na gruncie której pojęcie jedności psychofizycznej staje się tak problematyczne. Dopiero opisana w *Namiętnościach duszy* sfera doznań i uczuć daje podstawy do pozytywnego zdefiniowania pojęcia jedności duszy oraz ciała.

Antropologiczne stanowisko Descartesa pozostaje więc niejednoznaczne. O ile w *Medytacjach o filozofii pierwszej* czy *Rozprawie o metodzie* uwypukla istotne różnice pomiędzy substancją myślącą a substancją rozciągłą, to w *Listach do księżniczki Elżbiety* oraz *Namiętnościach duszy* zdaje się dostrzegać ograniczenia proponowanej teorii ciała w odniesieniu do ludzkiej egzystencji. Z jednej strony pisze bowiem: „[...] chociaż mam ciało, [...] pewne jest, że ja, to znaczy moja dusza, przez którą jestem tym, czym jestem, jest całkowicie i prawdziwie różna od mojego ciała i że może ona być czy istnieć bez niego¹⁷. Z drugiej reflektuje: „[...] że to ciało, które mocą pewnego szczególnego prawa nazywam moim ciałem, należy do mnie ściślej i jest moje własne bardziej niż każde inne. W istocie bowiem nigdy nie mógłbym być od niego oddzielony tak jak od innych ciał. W nim i na nim odczuwam wszelkie swe popędy i uczucia, w jego częściach dotyka mnie odczucie bólu lub przyjemności¹⁸. Zagadnieniem burzącym spójność systemu wypracowanego przez nowożytnego racjonalistę staje się więc problem jedności duszy i ciała. Warto zaznaczyć, iż zdaniem większości komentatorów twórczości francuskiego filozofa ów problem pozostaje *de facto* nierozwiązywalny na gruncie kartezjanizmu. Przyjęty przez Kartezjusza paradygmat naukowości nie koresponduje z potocznym doświadczeniem, a taką argumentacją posiłkuje się filozof, pisząc w *Listach do księżniczki Elżbiety*, iż „[...] jedynie codzienny bieg życia i potoczne rozmowy oraz powstrzymywanie się od rozmyślań i studiów nad rzeczami, które ćwiczą wyobraźnię, uczą pojmowania jedności duszy i ciała¹⁹. Jak zauważa Jerzy Kopania, zdaniem Kartezjusza, problem jedności substancji myślącej oraz substancji rozciągłej jest prob-

¹⁵ R. Descartes, *Listy do księżniczki Elżbiety*, Warszawa 1995, s. 4.

¹⁶ Ibidem, s. 10.

¹⁷ R. Descartes, *Medytacje o pierwszej filozofii*, op.cit., s. 73.

¹⁸ Ibidem, s. 72.

¹⁹ R. Descartes, *Listy do księżniczki Elżbiety*, Warszawa 1995, s. 9.

lemem *stricto* praktycznym, nie teoretycznym, i jako taki jest możliwy do rozstrzygnięcia wyłącznie na gruncie naocznej relacji ze światem oraz z samym sobą²⁰. Jedyne codzienne doświadczenia, a zwłaszcza doznania bólu i przyjemności, są dla człowieka źródłem bezpośredniej wiedzy o jedności duchowo-cielesnej. Podejmując próbę opisanania tych relacji, Kartezjusz nie wychodzi jednak poza racje, na których ufundował swe stanowisko filozoficzne i biologiczne. Nawet w *Namiętnościach duszy* analizę uczuć rozpoczyna od przedstawienia ludzkiego ciała jako mechanizmu zdolnego do życia²¹, przy czym różnicę między ciałem żywym a martwym pojmuje analogicznie do różnicy, jaka istnieje między sprawnym a zepsutym zegarkiem²². Tak indywidualną sferę doznaniową i afektywną opisuje więc, stosując wypracowane wcześniej kategorie przestrzenno-mechanistyczne, a konkretne „ja” przyobleka w bezosobowe ciało, co z góry skazuje na niepowodzenie wszelkie próby odkrycia jednolitej struktury psychofizycznej, jaką jest człowiek.

Niewątpliwą zaletę kartezjańskiej refleksji stanowi odkryta przez niego filozofia podmiotu, która sytuuje człowieka w centrum filozoficznych analiz. Jednak kartezjański podmiot, ograniczając się do myślenia, niejako traci swą materialną strukturę. Ciało odgrywa więc rolę drugorzędną, co w konsekwencji prowadzi do fragmentarycznej i rozdarłej wizji człowieka. Jak zauważa Jan Patočka, Kartezjusz wprowadził odkrył osobowy charakter człowieka, ale nie odkrył osobowego charakteru jego ciała²³. Myślący podmiot, *ego cogito*, posługuje się nie własnym, lecz obiektywnym ciałem, przedmiotem definiowanym jako rzecz rozciąglą lub jako mechanizm. Z tego względu dualizm kartezjański, a zwłaszcza nierozstrzygnięty na jego gruncie problem jedności psychofizycznej, będzie przedmiotem radykalnej krytyki wielu szkół filozoficznych.

3. Maine de Biran

Pierwszym filozofem, który zwrócił uwagę na podmiotowy aspekt cielesności oraz dostrzegł potrzebę zdefiniowania ciała nie tylko w sposób obiektywny, ale i subiektywny, był Francois-Pierre Maine de Biran (1743–1826). Biranowska filozofia ludzkiego ciała jest tematem dwóch rozpraw *Rozprawy o rozkładaniu myśli (Mémoire sur la décomposition de la pesée)* oraz *Zarysu podstaw psychologii (Essai sur les fondaments de la psychologie)*. Maine de Biran, nawiązując do psychologii fizjologicznej Condillaca

²⁰ Por. J. Kopania, *Przypisy do Listu II* [w:] R. Descartes, *Listy do księżniczki Elżbiety*, op.cit., s. 128; F. Chirpaz, *Ciało*, Warszawa 1998, s. 96–98.

²¹ „Ciało żyje nie dlatego, że ma duszę, ale właśnie dlatego otrzymuje duszę, że stanowi mechanizm zdolny do życia”. R. Descartes, *Namiętności duszy*, Warszawa 1986, s. 36.

²² „[...] pomiędzy ciałem człowieka żyjącego a ciałem umarłego jest taka różnica, jaka zachodzi pomiędzy zegarem, kiedy jest należycie złożony, a tym samym zegarem, kiedy jest zepsuty i jego zasada ruchu przestaje istnieć”, ibidem, s. 67–68.

²³ J. Patočka, *Body, Community, Language, World* [w:] M. Drwięga, op.cit., s. 13.

i szkoły ideologów reprezentowanej przez Cabanisa i Destutta de Tracy, wypracował własne stanowisko metafizyczne, które można określić mianem psychologii refleksyjnej²⁴. Podobnie jak Kartezjusz w centrum rozważań stawiał człowieka, odrzucił jednak Kartezjańskie *cogito ergo sum* i zbudował własną definicję podmiotu. Przede wszystkim, zdaniem de Birana, człowieka charakteryzuje pewna podwójność. Jest on istotą dycho-tomiczną, dwuwymiarową – *homo duplex*²⁵, istotą rozpostartą pomiędzy dwoma ściera-jącymi się ze sobą biegunami. Marek Drwięga w książce *Ciało człowieka*, przytacza za de Biranem kilka par przeciwieństw, niezbędnych do uchwycenia kondycji ludzkiej, są to między innymi: psychologia – fizjologia, istnienie dla innych – istnienie dla siebie, pasywność – aktywność, instynkt – wola czy, najważniejsze w kontekście poszukiwa-nych cielesnych podstaw podmiotowości, rozróżnienie na stawiające opór ciało i dzia-lające ego. Określone w ten sposób ramy rozważań pozwalają uchwycić ludzkie ciało, z jednej strony jako temat nauk przyrodniczych, a z drugiej – jako istotny składnik ludzkiego „ja” – ciało własne. O ile nauki przyrodnicze obiektywizują ciało, poddając je oglądowi zewnętrznemu, o tyle ciało własne można uchwycić jedynie subiektywnie. Maine de Biran nadaje więc ciału szczególny status tego co obiektywne i subiektywne, przedmiotu, a jednocześnie elementu konstytuującego podmiotowość, tego co własne i obce zarazem²⁶. Antropologiczne rozważania de Birana biegną w kierunku uwidocz-nienia zależności pomiędzy ego a doznawaną zmysłowo materią. Jak stara się wykazać, kluczem do zdefiniowania podmiotowości jest nie myślenie lecz działanie. To aktyw-ności woli podmiot zawdzięcza pierwotne poczucie własnego istnienia. Dlatego też zamienia kartezjańskie *cogito, ergo sum* na *volo, ergo sum*. Błąd Kartezjusza polega, zdaniem de Birana, na tym, iż wywiedziona z formuły *ego cogito* podmiotowość jest statyczna. Poza sferą myśli nie podlega ona modyfikacjom, a tym samym, jak zauważa Michel Henry, nie może realnie oddziaływać na inne rzeczy²⁷. Dla de Birana podmiot pojawia się właśnie w momencie działania, jest związany z wolą, z ruchem, z wysiłkiem. Jak pisze w *Rozprawie o rozkładaniu myśli*, „[...] w rozpościeraniu się ciągłym i powta-rzanym przez tę samą ruchową siłę, bezpośrednio płynącą z jednego centrum, oraz w pierwotnie z nią związanym wysiłku, zostaje ukonstytuowany podmiot w relacji do nieruchomej, organicznej składowej, która stawia opór jego działaniu”²⁸. Dla Maine de Birana relacja woli względem ciała jest fundamentalnym faktem konstytuującym pod-miotowość, a tym samym scalającym ją z materią. Wola, natrafiając na opór we własnym cielesnym, jednocześnie natrafia na coś, co nią nie jest, co się jej wymyka. W pierwot-

²⁴ Por. F. Coplestone, *Historia filozofii*, t. IX, Warszawa 1991, s. 31–38.

²⁵ M. Drwięga, op.cit., s. 46.

²⁶ Wyekspozowany przez Maine de Birana podwójny status ludzkiego ciała jest podkreślany przez kolejnych filozofów ciała, m.in. przez J.P. Sartre’a, G. Marcela, M. Merleau-Ponty’ego, M. Henry’ego.

²⁷ M. Henry, *Philosophie et phénoménologie du corps. Essai sur l’ontologie biranienne*, Paris 1976, [cyt. za:] M. Drwięga, op.cit., s. 57.

²⁸ M. de Biran, *Mémoire sur la décomposition de la pesée*, [cyt. za:] M. Drwięga, op.cit., s. 56.

nym, wewnętrznym doświadczeniu podmiot doznaje więc, iż z jednej strony ma ciało, a z drugiej jest czymś więcej niż tylko ciałem. Trzeba zaznaczyć, iż Maine de Biran wyróżnia dwa rodzaje oporu. Doświadczenie oporu, które buduje naszą wiedzę o świecie zewnętrznym, różni się od doświadczenia oporu, jakiego doznajemy ze strony własnego ciała. W pierwszym przypadku opór stawiany woli jest niemożliwy do pokonania. Pozwala jednak odróżnić należące do podmiotu ciało od ciał obcych, a przy tym odkrywa takie atrybuty materii, jak przestrzenność, nieprzenikliwość, rozciągłość, podzielność. W drugim przypadku wola stara się panować nad własnym ciałem. Kierując i poruszając częściami ciała, co ma miejsce na przykład przy podnoszeniu ręki w górę, wola przewycięża stawiany jej opór. Z tego powodu własne ciało, w przeciwieństwie do ciał zewnętrznych, jawi się woli jako przenikliwe. Zdaniem Maine de Birana, bez działającego „ja” i stawiającego mu opór ciała, nie istniałby ruch rozumiany jako zmiana miejsca w przestrzeni. U podstaw bycia tkwi więc działanie, które nierozzerwalnie wiąże je z materią. Frederic Copleston komentuje tę zależność, pisząc, iż „wysiłek mięśniowy, to znaczy wysiłek kierowany wolą, jest faktem pierwotnym, a rzeczywiste istnienie »ego« czy »ja« jest do odnalezienia w apercpcji wysiłku, którego jest ono w swym odczuciu, podmiotem czy przyczyną”²⁹. W innym miejscu dodaje także, że dla Maine de Birana „pojęcie duszy, jako istniejącej poza świadomością substancji absolutnej, jest abstrakcją”³⁰. Ponownie nawiązując do poglądów Kartezjusza, Maine de Biran wytyka nowożytnemu racjonalistom metodologiczne niekonsekwencje. Jego zdaniem, Kartezjusz nie dostrzegł różnicy pomiędzy „ja” zjawiskowym a „ja” substancjalnym³¹, co znalazło odzwierciedlenie we wspomnianym wcześniej problemie relacji duszy względem ciała, a w konsekwencji zaważyło na kartezjańskiej antropologii. Sam zdołał uniknąć tego rozdarcia poprzez badanie ludzkiego ciała nie tylko w wymiarze obiektywnym, ale i subiektywnym. Wypracowana przez de Birana subiektywna teoria ciała pozwoliła odkryć je jako konstytutywny element podmiotowości. Ciało przestało więc odgrywać rolę drugorzędną, zostało dowartościowane, ale jeszcze nie w pełni. Dla Maine de Birana miało ono nadal status instrumentalny. Mimo iż integralnie związane z podmiotem, pozostało jedynie narzędziem w jego rękach. Mówiąc inaczej, Biranowska refleksja nad człowiekiem odkrywa go jako tego, który *ma* ciało, nie *jest* ciałem. Jak zauważa Francois Azouvi, jeden z komentatorów dzieł Maine de Birana, relacja pomiędzy „ja” „a jego ciałem powinna być rozumiana jako relacja przyswajania, a nie utożsamiania; jako przedmiot bezpośredni moje ciało nie jest czymś, czym ja jestem, lecz czymś, co mam”³². Ponownie mamy więc do czynienia z dualizmem, tyle że nie dualizmem substancji, lecz dualizmem punktów widzenia: obiektywnego i subiektywnego, zewnętrznego oraz wewnętrznego.

²⁹ Por. F. Copleston, op.cit., s. 37.

³⁰ Ibidem, s. 39.

³¹ Por. F. Copleston, op.cit., s. 40–41.

³² F. Azouvi, *Maine de Biran. La science de l'homme*, [cyt. za:] M. Drwięga, op.cit., s. 62.

4. Emmanuel Lévinas

Istotne uzupełnienie kartezjańskiej wizji podmiotowości stanowi również przeprowadzona przez Emmanuela Lévinasa (1906–1995) interpretacja fenomenu ciała. W kontekście poruszanej w tekście problematyki materialności podmiotu szczególnie ważne wydają się refleksje Lévinasa w pracy *Istniejący i istnienie*. Jest to pierwszy etap rozważań filozofa dotyczący problematyki cielesności, w którym autor skupia się na analizie takich fenomenów, jak znużenie (*lassitude*), lenistwo (*paresse*), zmęczenie (*fatigue*), wysiłek (*l'effort*) oraz zasypianie (*sommeil*). Wspomniane fenomeny wyłaniają się ze stosunku hipostazy względem *il y a*. Odwołując się do podkreślanej przez Heideggera różnicy pomiędzy bytem a byciem, Lévinas przeprowadza własne rozróżnienie na to, co istniejące – hipostazę – oraz na istnienie – *il y a*. Hipostazę definiuje jako konstytuujące się w jakimś miejscu i w jakimś czasie cielesne, materialne istnienie, które wyłania się z amorficznego, bezosobowego, anonimowego *il y a*. *Il y a* jest natomiast czymś ponadzjawiskowym, czy też przedzjawiskowym, by odwołać się do określeń Lévinasa, jest „byciem bez bycia, czystą obecnością, wykracza poza zewnętrżność i wewnętrzność”³³. Lévinas porównuje ją do nocy, która napawa nas grozą, do ciągłego trwania, czuwania, z którego może nas wyrwać jedynie ciało. Materialne ciało jest bowiem załącznikiem konkretnego, osobowego istnienia, a przede wszystkim jest tożsame z czasem i z przestrzenią oraz ustanawia wokół siebie przestrzeń i czas. Jak wskazuje autor, nieodzownym atrybutem hipostazy jest jej pozycjonalność. Lokalizacja czasoprzestrzenna, „[...] którą pojmujemy zazwyczaj w kategoriach lokalizacji ciała, nie jest jakimś pierwszym lepszym „gdzieś”, lecz podstawą, warunkiem”³⁴. Ciało jest dla Lévinasa przede wszystkim miejscem konstytuowania się świadomości. „Tutaj” ciała jest wręcz tożsame z „tutaj” świadomości. Analizując fenomen zasypiania (*sommeil*), w którym „kładąc się” całkowicie powierzamy się miejscu, Lévinas powie wręcz, iż „[...] świadomość wynika z pozycji, z tej niepowtarzalnej relacji z miejscem”³⁵. Podsumowując wyniki fenomenologicznych analiz prowadzonych przez francuskiego filozofa, można powiedzieć, iż każda świadomość musi zrodzić się w czyjeś głowie i nie istnieje poza materialnym ciałem. Przy takiej argumentacji ludzkie ciało traci swój wymiar przedmiotowy. Chociaż jest materialne, nie jest już rzeczą. Według Lévinasa, nie jest to teza innowacyjna, gdyż „[...] ciało zawsze uchodziło za coś więcej niż grudkę materii”³⁶. Dla samego Lévinasa stanowi ono transcendentálny warunek zaistnienia świadomości. Poza tym ciało jest ekspresyjne, poprzez swą materialną zewnętrżność potrafi także wyrażać wewnątrz. Ów wyjątkowy status ciała zawdzięcza synestezji, czyli współwystępowaniu i współdziałaniu zmysłów między sobą. Dzięki synestezji doznaniom dźwię-

³³ E. Lévinas, *Istniejący i istnienie*, Kraków 2006, s. 90–91.

³⁴ Ibidem, s. 113.

³⁵ Ibidem.

³⁶ Ibidem, s. 116.

kowym towarzyszą zarówno wrażenia słuchowe, jak i wzrokowe czy dotykowe. Dzięki niej człowiek zlewa się z odczuwanym fizycznie bólem. Ta wewnętrzna zdolność doświadczania własnego ciała jako jedności sprawia, iż prezentuje się ono jako rzeczywistość wielowymiarowa, nie tylko materialna, ale i podmiotowa, duchowa. Dlatego też Lévinas zapyta wprost: „Czyż nie można powiedzieć, że synestezja to coś więcej niż poznanie, że w wewnętrznym odczuwaniu zmysłowym zaznacza się bliskość przechodząca wręcz w utożsamienie, że jestem niejako swym bólem, oddychaniem, moimi narządami, a nie jedynie mam ciało – że ciałem jestem”³⁷. Tym samym Lévinas dokonuje rewizji poglądów Kartezjusza. Zwraca uwagę na fakt, iż kartezjańskie *cogito* od początku było zakotwiczone w pewnym tu i teraz. Jak zauważa: „Cogito nie wytycza pozycji bezosobowej »myśli się«, lecz pierwszą osobę czasu teraźniejszego: »ja jestem rzeczą, która myśli«. Słowo »rzecz« odznacza się tu cudowną precyzją. Najgłębsze przesłanie kartezjańskiego cogito wiąże się właśnie z odkryciem myśli jako substancji, to znaczy jako czegoś, co się ustanawia”³⁸. Zdaniem Lévinasa już samo użycie przez Kartezjusza osobowej formy *cogito* wskazuje na to, iż myślenie ma swą podstawę i lokalizację, czyli materialność, jest zawieszona w rozciągłości. W innym miejscu dodaje, iż osobowa forma *cogito* uzyskuje pewność własnego istnienia dzięki uwikłaniu w czas, a dokładniej – dzięki byciu w teraźniejszości. „Implikowane przez zwrot »myślę« osobowe »ego«, jak pisze Lévinas, to nie medytacja nad istotą myślenia, lecz bliskość relacji między »ja« a jego czynem”³⁹. W tym sensie teraźniejszość oraz pozycjonalność odnoszą się bezpośrednio do bytu, który poprzez działanie aktualizuje się jako podmiot. Jak dodaje Lévinas: „Chwila narusza anonimowość bycia w ogóle. Jest wydarzeniem, poprzez które w grze bycia rozgrywającej się bez graczy [*il y a*], w istnieniu wyłaniają się gracze – istniejący, ci, którzy istnieją [hipostaza]. [...] Innymi słowy, teraźniejszość to fakt, że jest ten, kto istnieje”⁴⁰. Można powiedzieć, że hipostaza co chwila potwierdza swą obecność, powstaje i zanika czy, jak pisze Lévinas, budzi się i zasypia. Teraźniejszość należy więc rozumieć jako synonim istnienia. Przejście od istnienia do istniejącego, czyli przekształcenie *il y a* w świadomość, odbywa się na gruncie ciała. Za pośrednictwem ciała dokonuje się również odseparowanie podmiotu od *il y a*. Wprawdzie separacja stanowi niezbędny warunek zaistnienia świadomości, ale jest także źródłem cierpienia i samotności. Stąd Lévinas powie, iż „materia jest nieszczęściem hipostazy”. Ciało, nieodłączny towarzysz „ego”, jednocześnie staje się jego przekleństwem. Z tego względu w poglądach Lévinasa materialność podmiotu idzie w parze z negatywnym wartościowaniem kategorii ciała ludzkiego. Z uwikłania w materialność może człowieka wyrwać jedynie kontakt z Innym, bezinteresowna relacja, która daje możliwość przekroczenia własnej cielesności. Lévinas zdaje sobie sprawę, iż

³⁷ Ibidem.

³⁸ Ibidem, s. 111.

³⁹ Ibidem, s. 130.

⁴⁰ Ibidem, s. 159.

ciało stanowi niezbędny warunek ukonstytuowania się podmiotu etycznego i na tym, jego zdaniem, polega paradoksalność oraz dwuznaczność ludzkiej egzystencji, która, aby spotkać Innego, najpierw musi być ciałem. Ciało odgrywa więc niebagatelną rolę w ustanawianiu podmiotowości, również w jej wymiarze etycznym, czemu Lévinas poświęci swe kolejne prace – *Całość i nieskończoność*⁴¹ czy *Inaczej niż być lub ponad istotą*⁴².

* * *

Bazując na kartezyjskim opisie ciała w kategoriach substancji rozciąglej oraz podmiotu definiowanego jako substancja myśląca, poglądy Maine de Birana i Emmanuela Lévinasa pozwoliły nakreślić drogę, którą podążała filozoficzna refleksja dotycząca fenomenu ludzkiej materialności. Wyznaczony przez przywołanych wyżej filozofów obraz ciała z powodzeniem broni się przed skierowanymi w stronę Kartezjusza zarzutami o redukcję sfery *cogito* do opisywanego z zewnątrz obiektu czy też odwrotnie – do odseparowanego od bytu czystego aktu⁴³. W obu koncepcjach podmiotowość wyraźnie konstytuuje się na bazie materialności, a jednocześnie nie zostaje do niej zredukowana, przekracza przedmiotowy wymiar ciała. Dzieje się tak, gdyż Maine de Biran oraz Emmanuel Lévinas umieszczają podmiot w świecie, dzięki czemu również ciało uzyskuje, tak charakterystyczny dla nurtu fenomenologicznego, zewnętrzny i wewnętrzny wymiar, staje się wyznacznikiem transcendencji w immanencji. Każdy z filozofów zwraca uwagę na fakt, iż rozważania dotyczące podmiotowości nie mogą abstrahować od tego, że człowiek zawsze jest uwikłany w szereg relacji z innymi ludźmi oraz z rzeczami, że rodzi się w świecie, a to, że jest, stanowi podstawę, względem której kształtuje własne „ja”.

LITERATURA:

Chirpaz F., *Ciało*, Warszawa 1998.

Coplestone F., *Historia filozofii*, t. IX, Warszawa 1991.

Bednarczyk A., *Wstęp* [w:] R. Descartes, *Człowiek. Opis ciała ludzkiego*, Warszawa 1986.

Descartes R., *Medytacje o pierwszej filozofii*, Warszawa 1958.

Descartes R., *Namiętności duszy*, Warszawa 1986.

⁴¹ E. Lévinas, *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności*, Warszawa 1998.

⁴² E. Lévinas, *Inaczej niż być lub ponad istotą*, Warszawa 2000.

⁴³ Na przywołane niekonsekwencje w poglądach Kartezjusza zwracali uwagę chociażby Hobbes, Gassendi czy Hume. Por. L. Kołakowski, *Cogito, materializm historyczny, ekspresyjna interpretacja osobowości* [w:] idem, *Kultura i fetysze*, Warszawa 2000, s. 83–88.

- Descartes R., *Listy do księżniczki Elżbiety*, Warszawa 1995.
- Descartes R., *Listy do Regiusa. Uwagi o pewnym pisemku*, Warszawa 1996.
- Drwięga M., *Ciało człowieka. Studium z antropologii filozoficznej*, Kraków 2005.
- Gilson E., *Etudes sur le rôle de la pensée médiévale dans la formation du système cartésien* [w:] M. Drwięga, *Ciało człowieka. Studium z antropologii filozoficznej*, Kraków 2005.
- Henry M., *Philosophie et phénoménologie du corps. Essai sur l'ontologie biranienne*, Paris 1976.
- Kołąkowski L., *Cogito, materializm historyczny, ekspresyjna interpretacja osobowości* [w:] idem, *Kultura i fetysze*, Warszawa 2000.
- Kopania J., *Przypisy do Listu II* [w:] R. Descartes, *Listy do księżniczki Elżbiety*, Warszawa 1995.
- Lévinas E., *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci*, Warszawa 1998.
- Lévinas E., *Inaczej niż być lub ponad istotą*, Warszawa 2000.
- Lévinas E., *Istniejący i istnienie*, Kraków 2006.
- Marcel G., *Dziennik metafizyczny*, Warszawa 1987.
- Patočka J., *Body, Community, Language, World* [w:] M. Drwięga, *Ciało człowieka. Studium z antropologii filozoficznej*, Kraków 2005.

KOMUNIKATY–SPRAWOZDANIA

Anna Brosch

KOMUNIKACJA TEKSTOWA A POCZUCIE ALIENACJI WŚRÓD MŁODZIEŻY

1. Wprowadzenie

Postęp technologiczny, jaki obserwujemy w ostatnich latach, w ogromnym stopniu wygenerował również zmiany w kontaktach międzyludzkich. W wyniku upowszechnienia się komputerów osobistych, Internetu i technologii mobilnych współczesna komunikacja staje się coraz bardziej techniczna. Media elektroniczne przeobrażają społeczeństwo, powodując specyficzny rodzaj przyspieszenia¹. W wyniku tego zaciera się związek pomiędzy odległością a czasem trwania. Komunikacja bezprzewodowa wyparła tradycyjną korespondencję listową czy telefonię stacjonarną, umożliwiając natychmiastowe nadawanie i odbieranie informacji w dowolnym miejscu i czasie. Zmianie uległa również jakość stosunków międzyludzkich. Zwiększyła się wprawdzie częstotliwość kontaktów międzyludzkich, lecz z drugiej strony stały się one krótsze i bardziej powierzchowne².

Komunikowanie międzyludzkie w środowisku elektronicznym ma zupełnie nowe cechy i wywołuje nowe zjawiska społeczne. Zasadniczym czynnikiem jest tutaj prowadzenie konwersacji głównie na płaszczyźnie tekstowej z wykorzystaniem niespotykanych dotąd w piśmiennictwie znaków symbolicznych, zwanych „emotikonami” (ang. *emotion icon* – obraz, symbol emocji), określających uczucia. Współczesne technologie pozwalają także na przesyłanie wiadomości multimedialnych, zawierających dźwięk, obraz (zdjęcie) czy film video. Sprowadzenie aktu komunikacji do poziomu tekstowo-obrazowego niesie jednak za sobą pewne konsekwencje.

Z jednej strony uniemożliwia bezpośrednią interakcję uczestników, co w efekcie może powodować zagrożenia związane z alienacją w wymiarze społecznym, ograniczeniem umiejętności wyrażania uczuć i emocji, a także redukcją zakresu komunikacji

¹ T.H. Eriksen, *Tyrania chwili*, Warszawa 2003, s. 78–106.

² A. Toffler, *Szok przyszłości*, Poznań 1998, s. 104.

werbalnej³. Media „filtrują” dużą część informacji dostępnych w kontakcie osobistym, takich jak przekaz pozawerbalny, akcent czy tempo wypowiedzi⁴. Zubaża to proces kształtowania umiejętności słuchania drugiej osoby, polemiki. Informacja tekstowa jest zazwyczaj jednowymiarowa, dosadna, niezmuszająca do analizy i interpretacji, jak tekst literacki. Z drugiej jednak strony ta forma komunikacji otwiera możliwości nieosiągalne w tradycyjnych interakcjach. Słowo mówione, podobnie jak gest i mimika, z którymi jest ściśle związane, należy do nietrwałych środków komunikowania – *verba volant* – słowa ulatują. Komunikacja medialna natomiast nie musi odbywać się w czasie rzeczywistym, wiadomość przekazaną za pośrednictwem SMS-a lub e-mail można zarejestrować i odczytać później – w dowolnym czasie.

2. Społeczny wymiar komunikacji tekstowej

Nowoczesne technologie stanowią nieodłączny element środowiska społecznego, wkraczając do domów i codziennego życia ludzi, wpływają na zmianę form aktywności społecznej i relacji międzyludzkich. Szeroki wachlarz możliwości korzystania z elektronicznych mediów czyni codzienną aktywność ludzką bardziej wydajną, wygodną i zabawną.

Miliony telefonów, biliony SMS-ów, tysiące przesyłanych listów elektronicznych – to typowe przejawy nawiązywania i utrzymywania kontaktów międzyludzkich. Znajduje to odzwierciedlenie w porozumiewaniu się współczesnej młodzieży, dla której rzeczywistość wirtualna stanowi niemal świat alternatywny, wytwarzający specyficzne więzi, quasi-grupy, zbiorowości. W Internecie, czasopiśmie i literaturze można przeczytać o e-generacji, Generacji Y, Millenium Kids, Video Kids⁵, pokoleniu SMS-ów⁶ czy Txt-Generation⁷, określających pokolenie dzieci i młodzieży urodzonych po 1980 roku, wychowywanych przed ekranem monitora, dla których przekaz wizualny jest prostszy i atrakcyjniejszy niż przekaz książkowy.

Ekspansja elektronicznych mediów nie pozostaje bez wpływu na zachowania młodych użytkowników, co budzi liczne i spolaryzowane dyskusje mające na celu określenie siły i konsekwencji tego oddziaływania. Szczególne miejsce zajmuje tu problem

³ B.M. Nowak, *Nowy wymiar młodości. Wirtualna komunikacja i edukacja w perspektywie pedagogicznej* [w:] *Edukacja medialna*, M. Sokołowski (red.), Olsztyn 2004, s. 306.

⁴ D. Goldman, *Inteligencja emocjonalna*, Poznań 1997, s. 160.

⁵ W. Cwalina, *Generacja Y – ponury mit czy obiecująca rzeczywistość* [w:] *Internet. Fenomen społeczeństwa informacyjnego*, T. Zasepa (red.), Częstochowa 2001; C. Thurlow, S. McKay, *Profiling 'New' Communication Technologies in Adolescence*, „Journal of Language and Social Psychology” 2003, 22(1), s. 94–103.

⁶ T. Goban-Klas, *Cywilizacja medialna*, Warszawa 2005, s. 245.

⁷ C. Thurlow, *Generation Txt? The Sociolinguistics of Young People's Text-Messaging* [a:] www.shu.ac.uk/daol/articles/v1/n1/a3/thurlow2002003-paper.html z 12.10.2005 r.

alienacji społecznej w wyniku permanentnego korzystania z nowych technologii komunikacyjnych. Poczucie alienacji jest rezultatem braku pożądaných relacji z innymi ludźmi, normami społecznymi, wartościami, sobą samym⁸.

Podczas gdy komputer osobisty, łączność bezprzewodowa i telefon komórkowy należą do nowinek technologicznych w naszej społeczności, debata nad oddziaływaniem elektronicznych mediów na relacje społeczne nie jest zjawiskiem nowym. Zainteresowania badaczy do tej pory oscylowały jednak głównie wokół wpływu na odbiorców telewizji i gier komputerowych⁹. W Polsce brak jest jak dotąd długofalowych badań w zakresie komunikacji za pomocą elektronicznych środków przekazu pozwalających jednoznacznie określić wpływ tej formy porozumiewania się na zachowania uczestników. Próby analizy społecznych skutków korzystania z nowoczesnych technologii komunikacyjnych, jak telefon komórkowy czy Internet, można spotkać w literaturze zagranicznej.

Wynalezienie telefonu pod koniec XIX wieku, jak zauważył C.S. Fischer¹⁰, wpłynęło na redukcję izolacji społecznej wśród rodzin rolniczych poprzez umożliwienie utrzymania przez nie stałego kontaktu z osobami oddalonymi. Na przestrzeni ostatnich lat kabel telefoniczny został zastąpiony łącznością bezprzewodową i zmianie uległa funkcja telefonu. Jeszcze kilka lat temu telefon komórkowy istniał w wyobraźni społecznej jako symbol prestiżu i bogactwa, gdyż był głównie wykorzystywany przez biznesmenów do celów służbowych. Obecnie jednak sytuacja uległa diametralnej zmianie i telefonia cyfrowa upowszechniła się, stając się usługą taną i ogólnie dostępną. Miniaturyzacja i zwiększenie możliwości technicznych aparatów przekształciły sposób ich użytkowania, czyniąc z telefonu modne akcesorium, „gadżet”, a nie tylko narzędzie komunikacji. Dlatego też dla młodego pokolenia wymarzoną sposobem komunikacji stała się „komórka”, a wśród jej niezliczonych funkcji i możliwości na pierwsze miejsce wysunęło się wysyłanie SMS-ów (ang. *Short Messaging Service*), które doskonale wyrażają i kształtują osobowość współczesnej młodzieży.

⁸ K. Korzeniowski, *Ku pojęciu poczucia alienacji*, „Przegląd Psychologiczny” 1986, nr 29, s. 345–369.

⁹ J. Gajda, *Dziecko przed telewizorem*, Warszawa 1993; L. Kirwil, *Negatywne skutki oddziaływania telewizyjnych scen przemocy na dzieci*, „Nowiny Psychologiczne” 1995, nr 4; M. Griffiths, *Czy gry komputerowe szkodzą dzieciom?*, „Nowiny Psychologiczne” 1995, nr 4; J. Boroń, T. Zyss, *Świat gier komputerowych II – badania ankietowe nad ich rozpowszechnianiem wśród młodzieży szkół średnich*, „Psychiatria Polska” 1996, 2 (30); M. Braun-Gałkowska, I. Ulfik, *Zabawa w zabijanie. Oddziaływanie przemocy prezentowanej w mediach na psychikę dzieci*, Warszawa 2000; M. Wawrzak-Chodaczek, *Komputer jako nowe medium kultury domowej* [w:] eadem, *Kształcenie kultury audiowizualnej młodzieży*, Wrocław 2000; M. Sokołowski, *Wpływ gier i programów komputerowych na dzieci* [w:] *Media a edukacja*, W. Strykowski (red.), Poznań 2000; J. Anderson, R. Wilkins, *Żegnaj telewizorku. Jak nauczyć swoją rodzinę rozsądnie korzystać z telewizora, gier komputerowych i Internetu*, Warszawa 2000; S. Juszczak, *Człowiek w świecie elektronicznych mediów – szanse i zagrożenia*. Katowice 2001.

¹⁰ C.S. Fischer, *America Calling: A Social History of the Telephone to 1940*, Berkeley 1992.

Jak wynika z badań przeprowadzonych przez Japończyków¹¹, niezwykle popularność SMS-ów wynika z faktu, iż współczesna młodzież ma niewiele miejsc, gdzie może pozwolić sobie na prywatne spotkania czy rozmowę. Stąd też technologie mobilne umożliwiają nastolatkom wytworzenie pewnego rodzaju alternatywnego świata, pozwalającego na intymny kontakt bez ingerencji dorosłych oraz ograniczeń czasu i przestrzeni.

Ponadto SMS stanowi idealny sposób nawiązywania kontaktów z płcią przeciwną, ponieważ pozwala na jednoczesne zachowanie intymności i dystansu. Nadawca SMS-a nie ponosi ryzyka związanego z brakiem odwzajemnienia sympatii – jak ma to miejsce w przypadku kontaktu „face to face”¹². Dlatego też SMS został mianowany *billet doux of the 21th century*¹³ – liścikiem miłosnym XXI wieku.

Kolejnym problemem jest wpływ Internetu na interakcje społeczne. Początkowo zakładano, że Internet będzie niszczył relacje społeczne, prowadził do alienacji i atomizacji społeczeństwa. Do takich wniosków doszedł Robert Kraut i inni¹⁴, po badaniach przeprowadzonych w latach 1995–1996¹⁵ wśród początkujących użytkowników Internetu. Zjawisko realizacji interakcji społecznych poprzez sieć nazwano „paradoksem Internetu”, ponieważ uczestnicy w odosobnieniu wykorzystywali Internet do komunikacji, która generalnie przynosi pozytywne efekty społeczne. Zdaniem badaczy, powierzchowne relacje społeczne tworzone w sieci eliminowały znaczące i silne więzi budowane w świecie realnym. Skoro jednak Internet ułatwia komunikację między ludźmi, powinien sprzyjać nawiązywaniu i utrwalaniu kontaktów. Najnowsze badania empiryczne potwierdziły tę tezę. Badania przeprowadzone przez zespół R. Krauta trzy lata później w ramach tego samego projektu wykazały znaczne osłabienie negatywnego wpływu Internetu na stosunki społeczne¹⁶. Również Manuel Castells stwierdza w swojej książce, że korzystanie z Internetu nie prowadzi do ograniczania interakcji społecznych i alienacji¹⁷. Jest to spowodowane upowszechnieniem się Internetu jako środka komunikacji, co pozwala na kontynuowanie interakcji społecznych inicjowanych w realnym świecie.

¹¹ *Personal, Portable, Pedestrian: Mobile Phones in Japanese Life*, M. Ito, D. Okabe, M. Matsuda (red.), Cambridge 2005.

¹² T. Goban-Klas, *Cywilizacja medialna...*, op.cit., s. 248–249.

¹³ Za: H. Geser, *Are Girls (even) More Addicted?*, Zürich 2006, s. 5 [[:] socio.ch/mobile/t_geser3.pdf, z dn. 19.12.2006 r.

¹⁴ R. Kraut i in., *Internet Paradox: A Social Technology that Reduces Social Involvement and Psychological Well-Being?* „American Psychologist” 1998, nr 53 (9), s. 1017–1031

¹⁵ Badania stanowiły część projektu badawczego „HomeNet” prowadzonego przez Carnegie Mellon University w Pittsburghu.

¹⁶ R. Kraut i in., *Internet Paradox Revisited* „Journal of Social Issues” 2002, nr 58 (1), s. 49–74.

¹⁷ Por. M. Castells, *Galaktyka Internetu. Refleksje nad Internetem, biznesem i społeczeństwem*, Poznań 2003.

M. Braun-Gałkowska podkreśla natomiast, iż komunikacja tekstowa powoduje trudności z wyrażaniem swoich myśli i upośledza umiejętności językowe, niezwykle ważne w kontaktach międzyludzkich¹⁸. Młode pokolenie, dla którego rozmowy za pośrednictwem Internetu i SMS-ów stały się podstawową formą komunikacji, ma uboższe słownictwo, problemy z akcentowaniem i wymową. Związane jest to z rzadszymi rozmowami z dorosłymi, a także jest efektem korzystania ze specyficznego slangu podczas komunikacji drogą elektroniczną. Stanowi on mieszaninę tradycyjnej mowy ojczystej z gwarą uczniowską oraz fachową terminologią komputerową i nazewnictwem w języku angielskim¹⁹.

3. Komunikacja młodzieży a relacje społeczne w świetle badań własnych

Niniejszy tekst dotyczy zagadnienia interakcji pośrednich młodzieży, skoncentrowanych na komunikacji wykorzystującej wiadomości tekstowe.

W celu zebrania materiału empirycznego na przełomie 2006 i 2007 roku przeprowadzono badania wśród uczniów dąbrowskiego gimnazjum, w których wzięło udział 153 uczniów klas I i II. Zaznaczyć należy, iż Dąbrowa Górnicza należy do miast w Polsce wysoko uprzemysłowionych o stosunkowo niskim poziomie bezrobocia. Status ekonomiczny mieszkańców można określić jako średni, na co wskazują odpowiedzi respondentów – 23,8% badanych określiło sytuację materialną rodziny jako bardzo dobrą, a 55,7% jako dobrą.

Wyłonienia próby badawczej dokonano poprzez dobór losowy prosty, który pozwala na stworzenie takich warunków, aby każdy element miał jednakową szansę znalezienia się w próbie²⁰. Dzięki temu uzyskano próbę reprezentatywną, której członkowie uczęszczają do tej samej szkoły, lecz docierają do szkoły z różnych miejscowości – 52,8% dojeżdża z okolic położonych na peryferiach miasta, a 47,2% pochodzi z dużego osiedla mieszkaniowego.

Dane empiryczne uzyskano przy pomocy kwestionariusza wywiadu własnej konstrukcji oraz skali poczucia alienacji opracowanej przez Krystynę Kmieciak-Baran²¹. Autorka w oparciu o teorię H. Seemana wymieniła pięć wymiarów poczucia alienacji:

¹⁸ M. Braun-Gałkowska, *Dziecko w świecie mediów*, „Edukacja i Dialog” 2003, nr 6.

¹⁹ E. Miodek, *Tworzenie się nowych kodów językowych w komunikacji społecznej na przykładzie wypowiedzi internautów* [w:] *Dziecko w świecie wiedzy, informacji i komunikacji*, S. Juszczak, I. Polewczyk (red.), Toruń 2005, s. 242.

²⁰ S. Juszczak, *Badania ilościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*, Katowice 2005, s. 130–131.

²¹ K. Kmieciak-Baran, *Poczucie alienacji – charakterystyka psychometryczna*, „Przegląd Psychologiczny” 1993, nr 4, s. 461–480.

1. poczucie anomii – przekonanie, że istniejące normy społeczne (prawne, moralne, obyczajowe, zwyczajowe) są niespójne, niejasne, nieobowiązujące, a ich przestrzeganie uniemożliwia osiągnięcie własnych celów;
2. poczucie bezsensu – przekonanie o braku sensu życia, utracie określonej hierarchii wartości, niemożności przewidywania efektów swojego zachowania;
3. poczucie bezradności – przekonanie o zależności swojego losu od sił zewnętrznych, a nie od własnej aktywności, bezsilność, brak poczucia kontroli psychologicznej nad otoczeniem, odczucie niemożności realizacji potrzeb;
4. poczucie samowyoobcowania – przekonanie o szkodliwości postępowania zgodnie z własnymi ideami, poglądami itp. oraz trudnościami w określeniu swojej tożsamości, odrębności od innych, autonomii, autentyczności;
5. poczucie osamotnienia – przekonanie, że wchodzenie w pożądane relacje międzypersonalne i społeczne jest z różnych względów niemożliwe i niezależne od własnych zachowań, poczucie braku satysfakcjonujących związków z innymi ludźmi.

3.1. Młodzi i wolni, lecz przywiązani do „komórki”

Telefon komórkowy stał się standardowym środkiem komunikacji młodzieży. Aż 92,8% badanych nastolatków posiada własny aparat telefoniczny, z którego może korzystać o dowolnej porze dnia i nocy. Pozwala na to mobilność aparatu i możliwość dyskretnej komunikacji za pośrednictwem SMS-ów, eliminującej problem dzwoniącego telefonu i rozmowy głosowej. Znalazło to odzwierciedlenie w wypowiedziach respondentów – każdy posiadacz telefonu komórkowego korzysta z tej formy komunikacji, jednak w różnym nasileniu. O niezwyklej popularności porozumiewania się poprzez SMS-y świadczy fakt, iż prawie połowa badanych wysyła miesięcznie ponad 200 wiadomości tekstowych, czyli średnio przynajmniej 7 SMS-ów dziennie. Aktywność w zakresie komunikacji tekstowej jest zróżnicowana ze względu na płeć badanych – dziewczęta wysyłają więcej SMS-ów niż chłopcy, stąd częściej traktują telefon jako substytut spotkań towarzyskich.

Komunikacja za pośrednictwem SMS-ów zarezerwowana jest jednak przede wszystkim dla grupy rówieśniczej – z dorosłymi młodzież porozumiewa się raczej wykorzystując rozmowę telefoniczną. Niewielki rozmiar telefonu umożliwia dyskretną komunikację nawet podczas lekcji czy pobytu w kinie. Jedyne ograniczenia w tym zakresie wynikają z rozmiarów wiadomości tekstowej (do 160 znaków) i zdolności manualnych nadawcy – pisanie na miniklawiaturze aparatu wymaga sporej wprawy.

Łatwy dostęp do telefonów komórkowych oraz niewysoki koszt usługi pozwala młodzieży na ciągłą wymianę spostrzeżeń dotyczących ich codziennego życia, chwila po chwili. Wskazują na to wypowiedzi respondentów dotyczących treści nadawanych wiadomości. Blisko 60% badanych nadaje SMS-om rolę narzędzia do pogawędek i omawiania bieżących wydarzeń. Prawie połowa nastolatków, wykorzystując krótkie wiado-

mości tekstowe, wymienia luźne myśli, refleksje i skojarzenia. Popularnym tematem komunikatów jest również szkoła (32,7%) i plotki o znajomych (27,5%).

Badania pokazały, że telefon komórkowy, jako nowoczesny środek komunikacji bezprzewodowej, stanowi symbol podkultury młodzieżowej, sprzyjający społecznej integracji. Ponadto daje unikalną możliwość stworzenia poczucia przynależności grupowej osobom mniej zaangażowanym społecznie – wystarczy zawiesić „komórkę” na smyczy wokół szyi, aby natychmiast stać się członkiem tej społeczności.

Producenci telefonów komórkowych lansują swoistą modę w zakresie aparatów i dbają o to, aby „więź” między telefonem a użytkownikiem nie uległa osłabieniu, wzbogacając je w coraz to większe możliwości techniczne i nowe akcesoria. Większość z nich, jak wymienne obudowy – „skórki”, kamery czy odtwarzacze mp3 – skierowana jest głównie do młodych odbiorców i pozwala na wprowadzenie do procesu komunikacji elementów rozrywki – słuchanie i przesyłanie ulubionych utworów muzycznych, robienie zdjęć czy nagrywanie filmów.

3.2. Pogawędki przez Internet, czyli samotność w sieci

W rankingu popularności z telefonem komórkowym przegrywają łącza internetowe. Trudno się temu dziwić, gdyż mobilność Internetu ograniczona jest rozmiarami komputera i długością kabla telefonicznego. Natomiast bezprzewodowy Internet oferowany przez niektórych operatorów sieci komórkowych jest wciąż zbyt drogi.

Posiadanie domowego łącza internetowego deklaruje 60% badanych, a 15% przyznaje, że regularnie korzysta z Internetu u kolegów lub w kawiarenkach internetowych. Internet stanowi ulubione miejsce wymiany informacji dla 40,3% dziewcząt i 44,7% chłopców, którzy również poświęcają więcej czasu na tę formę komunikacji. Blisko ¼ badanych spędza na rozmowach w sieci ponad 3 godziny dziennie, odwiedzając czaty lub korzystając z komunikatorów. Biorąc pod uwagę budżet czasu wolnego gimnazjalistów po zajęciach szkolnych, oznacza to, że wirtualna komunikacja stanowi dla nich podstawową formę interakcji społecznych i odbywa się kosztem bezpośrednich kontaktów z rówieśnikami. Ponadto komunikacja przez Internet odbywa się zwykle w samotności, gdyż nie jest możliwe prowadzenie wirtualnej pogawędki w gronie rówieśników, jak to ma miejsce podczas korzystania z telefonu komórkowego.

Za pośrednictwem Internetu gimnazjaliści najczęściej kontaktują się z przyjaciółmi (70,6%). Przeciętny użytkownik komunikatora internetowego posiada 88 osób na swojej liście kontaktów. Poprzez Internet młodzież nawiązuje również nowe znajomości (15%), które zazwyczaj funkcjonują tylko na płaszczyźnie wirtualnej.

Na gruncie rozważań o komunikacji niezwykle interesująca jest treść komunikatów nadawanych i odbieranych za pośrednictwem Internetu. Najczęściej są to pogawędki (30,7%), sprawy bieżące (13,7%) lub plotki (11,8%). Ponad ¼ badanych umawia się w ten sposób na randki lub flirtuje, a także wymienia informacje na temat nauki szkolnej (14,4%). Komunikacja w Internecie, w opinii badanych, jest łatwiejsza od bezpo-

średniej interakcji, gdyż pozwala na przełamanie nieśmiałości, zapewniając tym samym bezpieczeństwo emocjonalne. Z drugiej jednak strony niesie także pewne zagrożenia. Anonimowość, jaką daje ta forma interakcji, pozwala na zachowania wykraczające poza ustalone normy społeczne. Niewielki odsetek badanych (11,8%) spotkał się z agresją za pośrednictwem Internetu. Były to jednak sytuacje sporadyczne, a treść komunikatów można zamknąć w zakresie niewybrednych żartów, wynikających jedynie z bezmyślności nadawcy.

3.3. Komunikacja medialna a poczucie alienacji

Analiza literatury przedmiotu pozwala stwierdzić, że techniki medialne wywierają bezpośredni wpływ na procesy komunikowania, a stąd na całe społeczeństwo. Istotę przeprowadzonych badań empirycznych stanowiło znalezienie odpowiedzi na pytanie: Czy młodzież komunikująca się za pośrednictwem wiadomości tekstowych wykazuje wyższy poziom poczucia alienacji ogólnej z uwzględnieniem poszczególnych jej wymiarów, poczucia anomii, bezsensu, bezradności, samowyobcowania i izolacji? W związku z powyższym surowy materiał badawczy uzyskany przy pomocy skali alienacji poddano analizie statystycznej. Wykorzystując test χ^2 istotności różnic, weryfikacji statystycznej poddano dwie hipotezy:

Hipoteza 1 (H1): Częstotliwość komunikowania się za pośrednictwem SMS-ów ma wpływ na poziom poczucia alienacji we wszystkich jej wymiarach.

Hipoteza 2 (H2): Poziom alienacji we wszystkich jej wymiarach zależy od ilości czasu poświęcanego na komunikację przez Internet.

Okazało się, że na poziomie istotności $\alpha = 0,05$ hipoteza H1 jest słuszna jedynie w odniesieniu do jednego wymiaru poczucia alienacji, a mianowicie do poczucia anomii: im większa częstotliwość wysyłania SMS-ów, tym wyższy poziom poczucia anomii wśród młodzieży. Zależność między komunikowaniem się za pośrednictwem SMS-ów a poczuciem anomii w odniesieniu do badanej młodzieży jest istotna statystycznie, a siła tej zależności jest przeciętna.

Weryfikacja hipotezy H2 na poziomie istotności $\alpha = 0,05$ pozwoliła stwierdzić natomiast, że jest ona słuszna dla dwóch wymiarów poczucia alienacji, mianowicie dla poczucia anomii oraz poczucia bezsensu: im więcej czasu badana młodzież poświęca na komunikację za pośrednictwem Internetu, tym wykazuje wyższy poziom anomii i bezsensu. Zależność między czasem poświęcanym na komunikację internetową a poczuciem anomii i bezsensu jest istotna statystycznie, a siła tej zależności jest również przeciętna.

Pozytywna weryfikacja przedstawionych hipotez jedynie w określonych wymiarach poczucia alienacji oznacza, że młodzież preferująca porozumiewanie się poprzez tekst, polegający głównie na przelotnej i zdawkowej wymianie informacji, nie odczuwa potrzeby przestrzegania norm społecznych–obyczajowych, moralnych czy prawnych. Znaczny wpływ na taki obraz sytuacji ma charakter tych kontaktów. Interakcje, które

zachodzą przy użyciu wiadomości tekstowych są nadawane w telegraficznym skrócie i przypominają komunikacyjny *fast food*, w którym nie ma miejsca na przestrzeganie norm społecznych i konwenansów. W opinii badanej młodzieży, jest to również łatwiejszy sposób komunikowania się, gdyż umożliwia wyrażenie myśli nie zawsze przychylnych dla drugiej strony. Ponadto komunikacja tekstowa przełamuje bariery, takie jak kontrola rodziców, miejsce i czas nadawania komunikatów. Utrudnia to wykształcenie pewnego *savoir-vivre* w procesie komunikowania się.

Osobny problem stanowi wyższy poziom poczucia bezsensu wśród młodzieży poświęcającej na komunikację internetową ponad 3 godziny dziennie. Z poczuciem bezsensu mamy do czynienia wtedy, gdy jednostka nie ma jasności, w co powinna wierzyć, a wyraża się to w odczuwaniu braku sensu życia i kryzysie wartości. Wartości odgrywają istotną funkcję w procesie indywidualnego i społecznego rozwoju człowieka i określają w znacznym stopniu styl jego życia. Dla młodzieży poszukującej własnej tożsamości cybprzestrzeń stała się codziennością umożliwiającą niezobowiązującą pogawędkę, wymianę poglądów, a nawet kreowanie wymyślonej przez siebie postaci. Pozwala to wprawdzie na stworzenie wirtualnej społeczności, lecz z drugiej strony wprowadza zaburzenie w sferze wartości, idei i pojęć.

4. Konkluzje

W przeszłość odchodzi era Gutenberga, oparta na drukowanym przekazie informacji. Obecne pokolenie gimnazjalistów stało się pokoleniem ekranowym, dla którego wcześniej obraz, a dziś coraz częściej tekst stały się głównymi przekazywanymi informacjami. Wyraża się to w liczbie wysłanych SMS-ów i godzinach spędzonych na „czatach”. Kontakt interpersonalny współczesnego nastolatka zamyka się w kilku lakonicznych wyrażeniach, rozkazach, nakazach, zdawkowych prośbach i żądaniach. Młodzi ludzie często zapominają o prawdziwym, głębszym wymiarze aktu komunikacyjnego, sprowadzając go często do wymiany znaczeń i ciągu pojedynczych słów nietworzących zwartej całości. Nastolatek, tworząc barierę dla osobowego kontaktu z drugim człowiekiem w postaci elektronicznych środków przekazu, skazuje się niejako na zanik możliwości wytworzenia wyższych form powiązań społecznych, w których podstawą są: szacunek, uprzejmość czy przyjaźń. Znalazło to odzwierciedlenie w wynikach badań – udowodniono wyższy poziom poczucia anomii i bezsensu wśród młodzieży komunikującej się poprzez tekst. Upozorowane poczucie więzi społecznej, jakie stwarzają kontakty za pośrednictwem mediów elektronicznych, upośledza kształtowanie hierarchii wartości i pozwala na wyrażanie uczuć za pomocą symboli.

Jakość komunikacji w istotny sposób jest uwarunkowana rodzajem relacji międzyludzkich. Wyobraźnia werbalna opiera się na fantazji i kreatywności człowieka, na jego możliwościach analizy i syntezy, na zdolności do opracowania intelektualnego obrazu rzeczywistości. Obraz nie zmusza do wyobraźni twórczej. W konsekwencji język ikonicz-

ny tworzy ludzi o podobnej wyobraźni. Stąd zwłaszcza wśród młodzieży obserwujemy obecnie tak duże podobieństwo gustów, stylów mody czy zewnętrznych zachowań.

W tym kontekście istotnego znaczenia nabiera proces bezpośredniej komunikacji interpersonalnej, umożliwiającą prowadzenie dialogu, dyskusji i prezentowanie różnych punktów widzenia. Umiejętności interpersonalne powinny być kształtowane przez rodzinę w toku codziennych rozmów i dyskusji, pozwalających na lepsze poznanie się i wytworzenie silniejszych więzi rodzinnych, społecznych. Rzeczywistość medialna stawia również wielkie wyzwania wobec szkoły i edukacji. Polskiej szkole potrzebna jest krytyczna i rozważna wiedza o mediach oraz dobre przygotowanie z zakresu nauk społecznych w celu wspierania rodziny w działaniach podnoszących jakość komunikacji interpersonalnej.

LITERATURA:

- Anderson J., Wilkins R., *Żegnaj telewizorku. Jak nauczyć swoją rodzinę rozsądnie korzystać z telewizora, gier komputerowych i Internetu*, Warszawa 2000.
- Boroń J., Zyss T., *Świat gier komputerowych II – badania ankietowe nad ich rozpowszechnianiem wśród młodzieży szkół średnich*, „Psychiatria Polska” 1996, nr 2 (30).
- Braun-Gałkowska M. i Ulfik I., *Zabawa w zabijanie. Oddziaływanie przemocy prezentowanej w mediach na psychikę dzieci*, Warszawa 2000.
- Braun-Gałkowska M., *Dziecko w świecie mediów*, „Edukacja i Dialog” 2003, nr 6.
- Castells M., *Galaktyka Internetu. Refleksje nad Internetem, biznesem i społeczeństwem*, Poznań 2003.
- Cwalina W., *Generacja Y – ponury mit czy obiecująca rzeczywistość [w:] Internet. Fenomen społeczeństwa informacyjnego*, T. Zasepa (red.), Częstochowa 2001.
- Eco U., *Diminutive, but Perfectly Formed*, „Guardian Newspaper” 20 April 2002.
- Eriksen T.H., *Tyrania chwili*, Warszawa 2003.
- Fischer C.S., *America Calling: A Social History of the Telephone to 1940*, Berkeley 1992.
- Gajda J., *Dziecko przed telewizorem*, Warszawa 1993.
- Geser H., *Are Girls (even) More Addicted?* Zürich 2006 [a@:] www.socio.ch/mobile/t_geser3.pdf, z dn. 19.12.2006 r.
- Goban-Klas T., *Cywilizacja medialna*, Warszawa 2005.
- Goldman D., *Inteligencja emocjonalna*, Poznań 1997.
- Griffiths M., *Czy gry komputerowe szkodzą dzieciom?*, „Nowiny Psychologiczne” 1995, nr 4.
- Juszczyk S., *Człowiek w świecie elektronicznych mediów – szanse i zagrożenia*, Katowice 2001.
- Juszczyk S., *Badania ilościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*, Katowice 2005.

- Kirwil L., *Negatywne skutki oddziaływania telewizyjnych scen przemocy na dzieci*, „Nowiny Psychologiczne” 1995, nr 4.
- Kmieciak-Baran K., *Poczucie alienacji – charakterystyka psychometryczna*, „Przegląd Psychologiczny” 1993, nr 4.
- Korzeniowski K., *Ku pojęciu poczucia alienacji*, „Przegląd Psychologiczny” 1986, nr 29, 1986.
- Kraut R. i in., *Internet Paradox Revisited* „Journal of Social Issues” 2002, nr 58 (1).
- Kraut R. i in., *Internet Paradox: A Social Technology that Reduces Social Involvement and Psychological Well-Being?*, „American Psychologist” 1998, nr 53 (9).
- Miodek E., *Tworzenie się nowych kodów językowych w komunikacji społecznej na przykładzie wypowiedzi internautów* [w:] *Dziecko w świecie wiedzy, informacji i komunikacji*, S. Juszczak, I. Polewczyk (red.), Toruń 2005.
- Nowak B.M., *Nowy wymiar młodości. Wirtualna komunikacja i edukacji w perspektywie pedagogicznej* [w:] *Edukacja medialna*, M. Sokołowski (red.), Olsztyn 2004.
- Personal, Portable, Pedestrian: Mobile Phones in Japanese Life*, M. Ito, D. Okabe, M. Matsuda (red.), Cambridge 2005.
- Sokołowski M., *Wpływ gier i programów komputerowych na dzieci* [w:] *Media a edukacja*, W. Strykowski (red.), Poznań 2000.
- Thurlow C., *Generation Txt? The Sociolinguistics of Young People’s Text-Messaging* [a:] www.shu.ac.uk/daol/articles/v1/n1/a3/thurlow2002003-paper.html z dn.12.10.2005 r.
- Thurlow C., McKay S., *Profiling ‘New’ Communication Technologies in Adolescence*, „Journal of Language and Social Psychology” 2003, nr 22 (1).
- Toffler A., *Szok przyszłości*, Poznań 1998.
- Wawrzak-Chodaczek M., *Komputer jako nowe medium kultury domowej* [w:] eadem, *Kształcenie kultury audiowizualnej młodzieży*, Wrocław 2000.



Zofia Remiszewska

MŁODZI WOBEC SFERY PUBLICZNEJ: EKOZESPOŁY W DZIAŁANIU

Potrzebna jest inna edukacja, albowiem żyjemy w społeczeństwie ryzyka (określenie U. Becka). Warto zatem aktywnie poszukiwać różnych dróg konfrontowania owych oczekiwań z realnymi poczynaniami nie tylko młodych; oczekiwań, które polegałyby na zrekonstruowaniu społeczeństwa jako wspólnej własności i wspólnej odpowiedzialności wolnych jednostek chcących godnie żyć¹.

1. Edukacja a sfera publiczna

Raport J. Delorsa kolejny raz przekonuje nas o „skarbie”, jakim jest edukacja, a wśród czterech jej filarów – uczyć się, aby wiedzieć, uczyć się, aby działać, uczyć się, aby żyć wspólnie i uczyć się, aby być – konteksty działania i wspólnego życia nabierają szczególnego i nowego znaczenia².

Edukacja, oparta na krótkoterminowym zdobywaniu wiedzy bądź to w szkole średniej, bądź to uczelni wyższej, jest kształceniem niewystarczającym w realiach współczesnego rynku pracy. Współcześnie kształcenie krótkoterminowe stanowi relikwt. Przeważa pogląd o zdobywaniu wykształcenia przez całe życie i możliwości zmiany kwalifikacji. Wiąże się to nieuchronnie ze zmianą koncepcji systemu edukacji. Zmiana owej koncepcji jest niewątpliwie wyzwaniem dla edukacji. Zdaniem J. Naisbitta „myślenie długofalowe”, powiązane ze stałym, długotrwałym procesem konceptualizacji, jest korzystne dla świata biznesu, dla człowieka żyjącego we współczesnej rzeczywistości³. Przejście do pojmowania uczenia się jako procesu trwającego przez całe życie musi bowiem wiązać się ze stworzeniem warunków, które będą ten proces wspomaga-

¹ Zob. Z. Bauman, K. Tester, *O pożytkach z wątpliwości*, Warszawa 2003, s. 136.

² *Edukacja: jest w niej ukryty skarb, Raport dla UNESCO*, J. Delors (red.), Warszawa 1998.

³ J. Naisbitt, *Megatrendy*, Poznań 1997, s. 122.

ły. Szczególne zmiany muszą dotyczyć kształcenia ustawicznego (np. reformy uczelni wyższych). W tej sytuacji wprowadzanie w życie nowoczesnych strategii staje się jednym z największych wyzwań stojących obecnie przed edukacją.

Edukacja współczesna powinna stanowić przygotowanie człowieka do zderzenia ze społeczeństwem konsumpcyjnym, do zderzenia z McŚwiatem. Według R. Łukasze-wicza McŚwiat to przede wszystkim wytwór kultury masowej napędzanej przez niepo-hamowaną konsumpcję, to uwodzicielska mieszanka handlu, iluzji, manipulowanych pragnień i zastępczego zadowolenia, zysk ponad ludzi. (70% rynku światowego jest w rynkach 500 korporacji. Bezrobotni są odpadami społeczeństwa wydajnego, według Forbes siedmiu najbogatszych dysponuje majątkiem 204 mld. dolarów, 20% ludności wytwarza i zbiera 80% nadwyżki dóbr)⁴. Autorzy książki *Raport o stanie świata* stwierdzają, że konsumpcjonizm, wzrost produkcji, wzrost zużycia surowców, przyjęcie za-chodnich „wzorców konsumpcji” stały się faktem⁵.

Jak zauważa R. Łukaszewicz, na świątynię konsumpcji składa się:

- życie jako konsumpcyjny spektakl;
- kup-użyj-wyrzucić;
- zjedz i spadaj;
- kolonizacja dzieciństwa przez konsumpcję;
- wszystko możesz wrzucić do koszyka własnej tożsamości.

Edukacja uwięzła w ramach sztywnych konfiguracji instrumentalnych zbiurokra-tyzowanego świata. Jak przetrwać w świecie narastającego zagubienia ludzi, w poczuciu ich niepewności w obliczu egzystencji, świecie kryzysów na różnych płaszczyznach życia, gdy edukacja nie ma nic nowego do zaoferowania? Edukacja powinna być pro-cesem, w którym toczy się gra o nasze możliwości.

Kategoria „sfery publicznej” pojawia się wraz z pracą J. Habermasa *Kultur und kritik* z 1973 roku, wchodząc tym samym w dyskurs teoretyczny i polityczny nauk spo-łecznych. Problemem sfery publicznej zajmuje się również amerykański „radyczny”, pedagog H. Giroux, przenosząc ją na płaszczyznę analiz edukacyjnych.

Mianem „sfery publicznej” określa się szczególną formę stosunku społecznego, którą cechuje dyskusja według zasady „otwarcia” dla wszystkich pragnących wyrazić w sposób wolny swoje poglądy, etyczne, religijne, polityczne, z możliwością krytyki działania władzy państwowej; łącznie upominających się o własną podmiotowość oby-watelską. Wykluczenie ważnych problemów praktycznych z debaty otwartej dla pod-miotowości i krytycyzmu likwiduje więc sferę publiczną; komunikacja społeczna jał-o-wieje, a postępujący mechanizm „odpolitycznienia” dyskursu politycznego skutecznie

⁴ R. Łukaszewicz, *Studia nad alternatywami w edukacji*, Wrocław 2002.

⁵ L. Brown, Ch. Flavin, H. French, *Raport o stanie świata. U progu nowego tysiąclecia*, Warszawa 2000, s. 72.

przeciwdziała kształtowaniu się radykalno-demokratycznej woli i kompetencji do ustanawiania stosunków społecznych wolnych od autorytaryzmu.

Sfera publiczna rozstrzyga także o zapotrzebowaniu na kompetencje integracyjne jednostek i wyznacza zakres swobody edukacyjnej, który jest często zredukowany do doboru „technicznych” współczynników funkcjonowania oświaty. Jednocześnie z tą redukcją narzuca się systemowi oświaty kryteria racjonalności funkcjonalnej – w rozumieniu K. Mannheim’a – wobec takiego „urządzenia” życia zbiorowego, jakie dopuszcza władza. Tymczasem to dopiero upowszechnienie zachowań dysfunkcyjnych wobec zablokowanych, choć niezbędnych systemowo, zmian, staje się warunkiem pełnienia przez edukację funkcji „naprawy” systemu, uczestnictwa w zmianie społecznej.

Mobilizować do uczestnictwa w sferze publicznej edukacja jest w stanie jednak o tyle, o ile sama praktykuje wspomnianą już zasadę „otwarcia dyskursywnego” i wysokiej jakości komunikacji, tworząc już w swych ramach realia sfery publicznej. Strategia zmiany wcale nie wymaga uprzedniego zaistnienia organizacyjnego, jednolitego frontu „walki o” – wymaga bowiem „pączkowania” lokalnych inicjatyw wokół zawiązywanych wspólnot, mobilizowania troski i kreowania fragmentów sfery publicznej wszędzie tam, gdzie to jest możliwe, jeżeli trzeba nawet o opozycyjnym nastawieniu, z udziałem w debacie politycznej i edukacyjnej nauczycieli i uczniów, także poza murami szkoły⁶.

Według R. Łukaszewicza sfera publiczna ujmowana jest jako przestrzeń mediacyjna. Autor definiuje sferę publiczną jako: „[...] zbiór praktyk, instytucji i wartości, które wypełniają przestrzeń mediacyjną między państwem, a prywatną egzystencją”⁷.

Dlaczego to jest takie ważne? Ważne jest dlatego, że:

- hierarchie pozostają, a zanika nasza wiara w ich skuteczność;
- inicjatywy obywatelskie ujawniają różnice między tym, jak jest, a jak może/mogłoby być, co jest zawsze źródłem motywacji i animacji społecznej;
- sfera publiczna jest motorem rozwoju trzeciego sektora. A trzeci sektor to ostatnia deska ratunku dla bezrobotnych;
- tu reguły biurokracji ustępują miejsca więziom wspólnotowym; zapewniają formy komunikacji i interakcji, które są bogate w informacje o alternatywnych wizjach zrównoważonego rozwoju, wyzwalają kapitał społeczny.

Te przesłanki ogólne to oczywiste przesłanie społeczeństwa obywatelskiego, przesłanie, które jasno formułuje także drogi odnowy edukacji. Tu właśnie manifestuje się obywatelstwo jako zaangażowanie w sektorze społecznym; zaangażowanie w obszarze usług mających na celu zmienianie społeczności i ludzi, wywoływanie pozytywnych

⁶ L. Witkowski, *Edukacja wobec sfery publicznej* [w:] „Gazeta Wolnych Inicjatyw Edukacyjnych” 1991, nr 2.

⁷ R. Łukaszewicz, *Wykład multimedialny. Wolne Inicjatywy Edukacyjne*, Wrocław 2003.

przemian w społecznościach lokalnych czy regionalnych, kreowanie centrów aktywnej postawy obywatelskiej, powiększanie zaangażowania i wzajemnego zrozumienia⁸.

Kolejny raz wiele zależy od edukacji i szkoły. Jednak to zaangażowanie powinno mieć formułę ODWRÓCONEJ PERSPEKTYWY, co oznacza, że instytucje edukacyjne nie są jak dawniej miejscem prac społecznie użytecznych, ale są inicjatorami i liderami projektów w sferze publicznej POZA SZKOŁĄ. To zaś, co młodzi podejmują i realizują, dotyczy realnych wyzwań, dzieje się naprawdę, ma materialne i społeczne skutki, a nie jest jedynie dydaktycznym/edukacyjnym ćwiczeniem na użytek treści programowych. Czy warto podejmować takie przedsięwzięcia?

2. Uczenie się w działaniu

Na pewno warto, albowiem działając – uczymy się, a ucząc się – działamy. Przekonują o tym m.in. autorzy *Rewolucji w uczeniu się*. Według autorów, Gordona Dryen'a i Jeanette Vos – wyzwaniem, a zarazem ogromną szansą dla edukacji jest stworzenie społeczeństwa ludzi uczących się. Prowadzić ma do tego trzynaście kroków, które przytoczone zostały poniżej:

- „1. Nowe spojrzenie na edukacyjną rolę elektronicznych środków komunikacji.
2. Nauka korzystania z komputera i Internetu.
3. Nacisk na edukację rodziców, szczególnie tych, którzy niedawno nimi zostali.
4. Gruntowna poprawa opieki medycznej we wczesnym dzieciństwie, pozwalająca zapobiec kłopotom z nauką.
5. Wartościowe programy pobudzające wczesny rozwój dziecka – dla wszystkich.
6. Wprowadzenie we wszystkich szkołach programów pomagających nadrobić opóźnienia w nauce.
7. Zdefiniowanie indywidualnych stylów uczenia się i dostosowanie nauczania do każdego z nich.
8. Uczenie, jak się uczyć i jak myśleć.
9. Określenie na nowo, czego powinna nauczać szkoła.
10. Czteroczęściowy program nauczania, w którym podstawą powinno być kształtowanie szacunku dla siebie oraz ćwiczenie umiejętności życiowych.
11. Trzy powody, by się uczyć.
12. Znalezienie poza szkołą miejsc najbardziej sprzyjających nauce.
13. Otwarty umysł i jasne wyrażanie myśli⁹”.

Postulaty autorów w *Rewolucji w uczeniu* w dużej mierze opierają się na założeniu, że tradycyjny system edukacyjny jest przestarzały. Edukacja powinna się odnosić do tego, co się dzieje wokół nas, a nie tylko do tego, co się dzieje w szkole. Konieczne jest

⁸ Zob. P. Drucker, *Myśli przewodnie Druckera*, Warszawa 2002, s. 483–493.

⁹ G. Dryen, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu się*, Poznań 2000, s. 84.

zatem aktywne tworzenie nowej przyszłości systemów kształcenia, które powinno polegać na wyszukiwaniu najlepszych pomysłów spośród już wprowadzonych w życie i zastosowaniu tych, najbardziej odpowiadających naszym potrzebom. Prawdziwa rewolucja w edukacji nie ma jednak ograniczać się do systemów szkolnictwa, lecz opierać się musi na gruntownej przemianie myślenia o edukacji. Jak piszą Gordon Dryen i Jeanette Vos, „chodzi o to, by nauczyć się, jak się uczyć i jak myśleć oraz poznać nowe techniki – niezależnie od wieku – można zastosować do rozwiązania każdego problemu i podjęcia wyzwania”¹⁰. Należy uczyć się przez działanie, według zasady: uczysz się mówić – mówiąc; uczysz się chodzić – chodząc; uczysz się grać w golfa – grając; uczysz się pisać na maszynie – pisząc; najlepiej się uczysz – robiąc to! W procesie uczenia powinny być zaangażowane wszystkie zmysły¹¹.

Spektakularnym, ale i powszechnym przykładem owej zasady jest sprawność i efektywność posługiwania się komputerem, Internetem, telefonem komórkowym. Warto o tym pamiętać, jakkolwiek ta zasada nie ma charakteru uniwersalnego i ciągle słabo jest wykorzystywana w szkole. Sfera publiczna kryje tu nieskończenie wiele możliwości a także dla edukacji. Organizacje pozarządowe już to odkryły, a szkoły?

3. Myśl globalnie – działaj lokalnie

Ta teza już dawno temu obiegła cały świat i jest powszechnie respektowana, respektowana ciągle częściej na poziomie deklaracji niż praktyki. Tymczasem wobec nowych, młodych pokoleń trzeba ją praktykować poprzez rozmaite inicjatywy i wieloma alternatywnymi drogami.

Uczenie poprzez działanie można zaobserwować w organizowanych przez szkołę tak zwanych ekozespołach („grupa uczniów, która podejmuje działania na rzecz środowiska w domu, szkole i najbliższym otoczeniu”)¹².

Program ekozespołów skierowany jest do uczniów szkół podstawowych, gimnazjów, szkół ponadgimnazjalnych i specjalnych oraz rodzin uczniów. Uczestnicy sami decydują, jakie działania ekologiczne wprowadzą w swoich gospodarstwach domowych. Klasycznym przykładem jest stworzenie w domu stałej segregacji odpadów do odzysku. Uczestnicy programu skupieni są w kilkusobowych zespołach. Program może być realizowany przez jeden semestr, przez cały rok szkolny lub w ciągu całego etapu kształcenia¹³.

¹⁰ Ibidem, s. 91.

¹¹ Ibidem, s. 162–163.

¹² A. Szarzyńska, A. Wiatrak, Z.S. Nitak, *Przewodnik dla nauczycieli do kart pracy*, Podkowa Leśna 2002, s. 6.

¹³ Ibidem, s. 12–13.

Istotą planu globalnego działania na rzecz Ziemi (Global Action Plan for the Earth) jest zastosowanie wiedzy w praktyce i przekazywanie mądrości życiowych w ekologicznym porządku życia – stwarza dzieciom możliwość odkrywania i tworzenia własnego stylu życia i wartości, rozwijania zdolności i umiejętności. Całościowy program ekozespołów sprzyja rozumieniu, jak styl życia, prowadzony w gospodarstwie domowym i poza nim, wpływa na stan bliższego i dalszego środowiska. Program skupia się bardziej na rozwiązaniach niż problemach. Uczestnicy czerpią swą motywację do działania z wewnętrznej wizji tego, w jakim środowisku i społeczności pragną mieszkać i żyć, a nie ze strachu przed konsekwencjami zaniedbań ekologicznych. Celem programu jest troska o środowisko. Nauczyciel pełni przy tym rolę mistrza, służącego własnym przykładem i rozwijającego u uczniów zdolność krytycznego myślenia. Stawiane przez uczniów pytania skłaniają ich do poszukiwania odpowiedzi – zdobywania wiedzy. Uczniowie poprzez takie inspiracje są bogatsi w wiedzę, często zdobytą samodzielnie, są bardziej zdolni do wychodzenia naprzeciw nowym wyzwaniom i podejmowania kolejnych, ekologicznych działań¹⁴.

Celem programu jest wprowadzenie trwałych, ekologicznie zrównoważonych nawyków w życiu codziennym. Program skupia się na działaniach możliwych do przeprowadzenia w gospodarstwie domowym, wpływających na osiągnięcie kilku ważnych ekologicznie celów:

- zmniejszenie wytwarzania odpadów i marnotrawstwa surowców;
- niższe zużycie energii i wody;
- ekologiczne podróżowanie;
- zwiększenie udziału produktów rolnictwa ekologicznego w zakupach żywności.

Osiągnięcie tych celów przez znaczną grupę społeczności sprzyjać będzie realizacji narodowych celów polityki ekologicznej:

- poprawie czystości powietrza, wody, gleby;
- stabilizacji klimatu;
- zahamowaniu spadku biologicznej różnorodności gatunków;
- stwarzania zdrowych warunków życia, także dla przyszłych pokoleń.

Program dotyczy działań w gospodarstwie domowym ucznia. Cała sfera oddziaływania gospodarstwa na środowisko podzielona została na pięć obszarów:

- zużycie energii;
- zużycie wody;
- sposób podróżowania;
- sposób dokonywania zakupów;
- sposób wytwarzania odpadów.

Program dotyczy przede wszystkim nawyków – do wprowadzenia niektórych z nich sprzyjać będą niewielkie inwestycje, np. zakup wodooszczędnej końcówki prysznica,

¹⁴ Z.S. Nitak, A. Szarzyńska, *Poradnik instruktora szkolnych działań ekologicznych*, Olsztyn 2002.

roweru czy energooszczędnej świetlówki. Doświadczenia programu w gospodarstwach domowych mogą być z powodzeniem przeniesione na grunt szkolny i pomóc w prowadzeniu ekologicznych kampanii związanych z powyższymi tematami, obejmującymi swym zasięgiem szkołę i społeczność lokalną.

Mnożenie w sferze obywatelskiej projektów, których i tak jest ciągle mniej niż realnych potrzeb, to właśnie nowa droga uczenia się w działaniu, uczenia się szkół, nauczycieli, dzieci i młodzieży, w rzeczywistym współdziałaniu ze społecznością lokalną.

LITERATURA:

- Bauman Z., Tester K., *O pożytkach z wątpliwości*, Warszawa 2003.
- Brown L., French H.F., Flavin Ch., *Raport o stanie świata. U progu nowego tysiąclecia*, Warszawa 2000.
- Drucker P., *Mysli przewodnie Druckera*, Warszawa 2002.
- Dryen G., Vos J., *Rewolucja w uczeniu się*, Poznań 2000.
- Edukacja: jest w niej ukryty skarb, Raport dla UNESCO*, J. Delors (red.), Warszawa 1998.
- Łukaszewicz R., *Studia nad alternatywami w edukacji*, Wrocław 2002.
- Łukaszewicz R., *Wykład multimedialny. Wolne Inicjatywy Edukacyjne*, Wrocław 2003.
- Naisbitt J., *Megatrendy*, Poznań 1997.
- Nitak Z.S., Szarzyńska A., *Poradnik instruktora szkolnych działań ekologicznych*, Olsztyn 2002.
- Szarzyńska A., Wiatrak A., Nitak Z.S., *Przewodnik dla nauczycieli do kart pracy*, Podkowa Leśna 2002.
- Witkowski L., *Edukacja wobec sfery publicznej*, „Gazeta Wolnych Inicjatyw Edukacyjnych” 1991, nr 2.

*Magdalena Siatkowska, Dorota Kozłowska,
Aneta Baranowska*

NAUCZYCIEL: POMOCNIK CZY WRÓG? POSTRZEGANIE NAUCZYCIELI PRZEZ UCZNIÓW W RÓŻNYCH TYPACH SZKÓŁ. RAPORT Z BADAŃ

1. Wstęp

Szkołę można definiować na wiele sposobów. Można również przyglądać się jej z wielu perspektyw. W niniejszym badaniu został podjęty problem relacji pomiędzy dysponentami władzy w szkole (nauczycielami), i tymi, którzy są zobowiązani wpisać się w szkolny rygor (uczniami). Problem stosunków pomiędzy uczniami a nauczycielami (ujawniając się m.in. w stosunku uczniów do nauczycieli) został przez nas uznany za istotny, gdyż relacje te mają wymierny wpływ na późniejsze miejsce zajmowane przez ucznia w hierarchii edukacyjnej, co zaś w dużym stopniu decyduje o statusie społecznym jednostki¹. Ponadto warto zauważyć, że oceny szkolne wystawiane przez nauczyciela, który bezpośrednio pracuje z uczniami, silniej warunkują poziom aspiracji edukacyjnych młodzieży niż wyniki egzaminów zewnętrznych (gdzie oceny wystawiane są przez bezosobowe instytucje)². Powyższe uwagi świadczą o tym, iż nauczyciel, jako osoba, z którą uczniowie w trakcie nauki mają stały i bezpośredni kontakt, wywiera duży wpływ na ich przyszłe życie. Stosunek ucznia do nauczyciela ujawnia się na wielu płaszczyznach; jedną z nich jest sposób odbioru roli nauczyciela przez podopiecznych.

¹ J. Domalewski i P. Mikiewicz, *Młodzież w zreformowanym systemie szkolnym*, Toruń–Warszawa 2004, s. 103.

² *Ibidem*, s. 97.

2. Eksplifikacja

Naszym celem było zbadanie, w jaki sposób nauczyciele są postrzegani przez uczniów. A następnie przedstawienie wyników na kontinuum pomocnik–wróg w dwóch sferach: nauki i życia.

Przyjęliśmy, że wróg to człowiek działający na czyjąś szkodę, natomiast pomocnik – adekwatnie – jest kimś działającym na korzyść danej osoby. W naszym badaniu nie interesowało nas, jaką realnie nauczyciele pełnią rolę w życiu młodych ludzi, ale to, w jaki sposób są oni przez nich postrzegani (choć obrazy te mogłyby na siebie nachodzić). Wyszliśmy bowiem z założenia, iż sposób percepcji sytuacji przez uczestników wpływa znacząco na jej przebieg.

Podstawową rolą nauczyciela jest przekazywanie wiedzy. Jednakże nauczyciel może być dla młodego człowieka kimś znacznie ważniejszym; w wieku szkolnym kontakt z dorosłą osobą uznaną za autorytet ma ogromne znaczenie w procesie kształtowania się tożsamości uczniów. Osobą tą może być, choć nie musi, nauczyciel. Dość często podkreśla się, że szkoła ma za zadanie nie tylko uczyć, ale i wychowywać, a to ma się dokonywać właśnie za sprawą nauczycieli. Istotny jest zatem nie tylko sposób przekazywania informacji, ale oddziaływanie nauczyciela jako człowieka w sferach pozanaukowych; stymulowanie rozwoju młodych ludzi.

Z interesującym nas zjawiskiem wiąże się pojęcie autorytetu. Za autorytet uważana jest osoba ciesząca się powszechnym szacunkiem, za którym nie stoi przymus instytucjonalny³, lub też osoba ciesząca się uznaną powagą, postrzegana jako znawca, wyrocznia, mistrz, tzw. alfa i omega⁴. Może ona być tak odbierana na omawianych dwóch poziomach: *stricte* zawodowym i „życiowym”. W niniejszym badaniu starałyśmy się dowiedzieć, czy badani przez nas uczniowie traktują swych nauczycieli jako autorytety, jeśli tak, to w jakich dziedzinach?

Badania przeprowadziłyśmy w dwóch typach szkół: elitarnym liceum ogólnokształcącym i szkole zawodowej. Nasza główna hipoteza badawcza brzmiała: badane typy szkół różnią się pod względem stosunku uczniów do nauczycieli. Przypuszczaliśmy, że uczniowie liceum będą częściej odbierać nauczyciela jako pomocnika, natomiast osoby uczęszczające do szkoły drugiego typu – jako wroga. Uzasadniałyśmy to faktem odmienności środowisk, z jakich pochodzą uczniowie liceów ogólnokształcących i szkół zawodowych⁵. Licea gromadzą głównie młodzież pochodzącą z rodzin o wysokim i średnim statusie społecznym (przy czym w liceach elitarnych widoczna jest przewaga osób z rodzin o wysokim statusie społecznym). Zasadnicze szkoły zawodowe natomiast charakteryzują się dominacją uczniów z rodzin o niskim statusie społecznym, z bardzo

³ K. Olechnicki, P. Załęcki, *Słownik socjologiczny*, Toruń 1997, s. 25.

⁴ W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 2003, s. 55.

⁵ Por. J. Domalewski, P. Mikiewicz, *op.cit.*, s. 29.

nieliczną reprezentacją osób o wysokim statusie⁶. Zgodnie z koncepcją Pierre'a Bourdieu założyliśmy, że odmienne pochodzenie uczniów, inne środowiska społeczne, różne kompetencje edukacyjne i kapitał kulturowy otoczenia socjalizacyjnego wpływają na styl funkcjonowania uczniów w szkole⁷, a to przekłada się także na sposób postrzegania nauczycieli.

3. Operacjonalizacja

Dla weryfikacji postawionej przez nas hipotezy pomocna okazała się idea i praktyka badawcza Petera McLarena, reprezentanta tzw. radykalnej pedagogiki amerykańskiej, zajmującego się zjawiskiem kultury oporu wobec szkoły⁸. Opisuje on mikroświat szkolny jako zrytualizowany⁹. Wejście w świat szkoły, przyjęcie określonych postaw, zachowań rozumie on jako część szerszego procesu: przyjmowania określonej wizji instytucji szkolnej i wpisywania się w kulturę określonego typu. Uznaaliśmy, że McLarenowska kategoria kultury oporu wobec szkoły pozwoli nam adekwatnie opisać zjawiska występujące w szkole skupiającej młodzież o niskim statusie społecznym (wybranej przez nas zasadniczej szkole zawodowej). Na zasadzie kontrastu natomiast przejawy kultury konformizmu wobec szkoły spodziewaliśmy się napotkać w szkole elitarnej.

Funkcjonowanie wzorów zachowań charakterystycznych dla kultury konformizmu i kultury oporu wobec szkoły analizowaliśmy na dwóch płaszczyznach: w sferze naukowej i w sferze życiowej. Interesujące nas informacje postanowiliśmy pozyskać za pomocą dwóch technik: wywiadu i obserwacji. Metody te potraktowaliśmy jako komplementarne. Obserwacja zachowań uczniowskich w czasie lekcji pozwoliła nam wyłonić osoby wyróżniające się na tle klasy, z którymi następnie przeprowadziłyśmy wywiady, w celu poznania subiektywnych znaczeń, jakie nadają określonym zachowaniom. Wybrane metody pozwoliły nam poznać i opisać:

- 1) zachowanie uczniów wobec nauczyciela,
- 2) opinie uczniów na temat nauczyciela.

Uważamy, że informacje uzyskane w ramach obserwacji i podczas wywiadu pozwoliły nam na dogłębne poznanie problematyki badawczej.

⁶ Ibidem, s. 84; M. Kwiecińska-Zdrenka, *Aktywni czy bezradni wobec własnej przyszłości? Młodzież wiejska na tle ogółu młodzieży*, Toruń 2004, s. 153–154.

⁷ Szerzej: P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 1990.

⁸ Szerzej: L. Witkowski, *Wokół teorii i praktyki rytuałów szkolnych* [w:] *Nieobecne dyskursy*, cz. II, Toruń 1992, s. 121–135; T. Szkudlarek, *McLaren i Agata: o pewnej możliwości interpretacji rytualnego oporu przeciw szkole*, [w:] *ibidem*, s. 45–51.

⁹ L. Witkowski, *op.cit.*, s. 124.

Kategorie naszych zmiennych umieściłyśmy na kontinuumpozytywny–negatywny. Odnosić je należy do sfery naukowej i życiowej. I tak uczniowie mogą postrzegać nauczycieli jako:

- pomocników w zakresie nauki, kompetentnie przekazujących wiedzę;
- ciekawych ludzi, wartych naśladowania, z którymi można porozmawiać na różne tematy i na których pomoc można i warto liczyć w życiu osobistym;
- osoby niekompetentne, niedouczone i źle pełniące swą podstawową rolę (przekazywanie informacji), niepotrafiące tłumaczyć uczniom zagadnień z danego przedmiotu;
- wrogów chcących uprzykrzyć życie uczniom, osoby niegodne naśladowania.

Nauczyciele mogli być różnie postrzegani przez tych samych uczniów w różnych sferach. Ocenie pozytywnej dotyczącej spełnianej przez nauczyciela funkcji może towarzyszyć negatywne wartościowanie nauczyciela jako człowieka. Możliwa była sytuacja odwrotna, a także sytuacja, w której negatywna bądź pozytywna ocena dotyczy obu sfer równocześnie. W związku z decyzją doboru szkół do badania na zasadzie kontrastu: szkoła elitarna i szkoła skupiająca osoby o niskim statusie, spodziewaliśmy się zastać biegunowo odmienne, funkcjonujące w uczniowskiej świadomości różnych szkół obrazy nauczycieli i odmienne przejawy zachowań wobec nich. Spodziewaliśmy się, że w szkole elitarniej nauczyciel postrzegany będzie jako pomocnik w obu wyróżnionych sferach, a w szkole skupiającej młodzież o niskim statusie będzie postrzegany w obu sferach jako wróg.

Nasze założenia obrazuje tabela 1:

Tabela 1. Postrzeganie nauczycieli przez uczniów

Typ nauczyciela	POMOCNIK	WRÓG
<u>zachowanie uczniów wobec nauczyciela:</u>	<u>pozytywne</u>	<u>negatywne</u>
wyrażane formalnie	zgłaszanie się, zadawanie pytań, aktywność merytoryczna, odrobiona praca domowa, wykonywanie poleceń nauczyciela	niezgłaszanie się, brak pytań w czasie lekcji, nieodrobiona praca domowa, niewykonywanie poleceń nauczyciela
wyrażane nieformalnie	żarty, krótkie pogawędki z nauczycielem podczas lekcji na tematy pozalekcyjne	ośmieszanie powagi nauczyciela, rozmowy, przeszkadzanie w czasie lekcji
<u>opinie uczniów na temat nauczyciela :</u>	<u>pozytywne</u>	<u>negatywne</u>
	przewaga przychylnych ocen na temat pracy i osoby nauczyciela	przewaga nieprzychylnych ocen na temat pracy i osoby nauczyciela

Tabela przedstawia sytuacje skrajne, modelowe sytuacje przejawiania przez uczniów kultury oporu i kultury konformizmu wobec szkoły. Założyliśmy, że w dobranych do badania na zasadzie kontrastu szkołach wystąpią typy kultury uczniowskiej bliskie ujęciu modelowemu. Nauczyciel może więc być postrzegany jako pomocnik w sferze naukowej i życiowej, co znajdzie odzwierciedlenie w pozytywnym odnoszeniu się niego i wyrażaniu pozytywnych opinii na jego temat na obu uwzględnianych przez nas płaszczyznach.

Nauczyciel może jawić się w świadomości uczniów jako wróg, niemiejący bądź niechający pełnić swej jawnej funkcji i niebędący w żadnym wypadku osobą, z którą młodzież szkolna chciałaby wchodzić w jakiegokolwiek kontakty nieformalne, identyfikować się w sferze pozaszkolnej czy też korzystać z jej pomocy w sprawach osobistych. Postrzeganie nauczyciela jako wroga znajdzie odzwierciedlenie w postawie negacji wobec jego osoby i pełnionej przez niego funkcji.

Posługiwanie się dychotomiczną skalą wartości nie oznacza naszego braku otwartości na możliwości zaobserwowania pośrednich wartości zmiennych.

4. Cechy zbiorowości

Do naszego badania wybrałyśmy dwie klasy drugie z dwóch typów szkół (elitarnego liceum toruńskiego i tutejszej szkoły zawodowej). Wyszłyśmy z założenia, że po roku nauki uczniowie zdążyli poznać swych nauczycieli na tyle, by mieć ukształtowaną własną opinię na ich temat. Utworzone w ten sposób grupy różniły się chociażby ze względu na charakter szkół (ukończenie nauki w jednej z nich wiąże się z egzaminem maturalnym, który otwiera drogę do dalszej edukacji) nauka w drugiej szkole przygotowuje przede wszystkim do wykonywania określonego zawodu, kończy się tzw. egzaminami zawodowymi. Szkoły te różni też status społeczny uczniów, o czym była mowa powyżej. Specyficzną cechą klasy ze szkoły zawodowej jest fakt, iż w jej skład wchodziło wyłącznie chłopcy. Sądzymy, że nie ma to dużego wpływu na weryfikację naszej hipotezy badawczej.

5. Weryfikacja postawionej hipotezy; odpowiedzi na pytania badawcze

Naszą główną hipotezą było stwierdzenie, że badane dwa typy szkół różnią się pod względem stosunku uczniów do nauczycieli; licealiści postrzegają grono pedagogiczne jako pomocne, zaś uczniowie zawodówki jako wrogie zarówno w aspekcie zdobywania wiedzy, jak i szerszym – osobowościowym. Przeprowadzone badania potwierdziły tę hipotezę.

Z obserwacji i wywiadów przeprowadzonych w szkole zawodowej wyłonił się obraz nauczyciela jako osoby, na którą nie można liczyć ani której nie należy ufać. Wyraźnie

widać tutaj różnice w ocenie sfery naukowej i życiowej. Ta pierwsza była oceniana na nasze wyraźne życzenie. Mówiono o niej zdecydowanie mniej i chłodniej, przy czym intelektualnych kompetencji pedagogów zasadniczo nie kwestionowano. Fakt, iż uczniowie zawodówki pomijali tę kwestię w swych wypowiedziach, może świadczyć o tym, że nie przywiązują dużej wagi do spraw naukowych. Najważniejsze są dla nich przedmioty zawodowe, które wyposażają ich w praktyczne umiejętności. Szkoła jest po to, by ją skończyć jak najszybciej i z jak najmniejszym wysiłkiem.

Dużo częściej poruszane było zagadnienia związane ze sferą życiową. Uczniowie, z którymi przeprowadzałyśmy wywiady już na wstępie przestrzegali nas, że nie mają najlepszego zdania o swych pedagogach. Wydawało się im oczywiste, że jako młodzi ludzie znajdujący się w zasięgu władzy instytucji szkolnej, głoszą negatywne opinie o nauczycielach, z którymi przychodzi się im zmagać na co dzień.

Nauczyciel jest zatem osobą, której nie należy ufać, która nie powinna zbyt wiele wiedzieć o uczniu, bo może mu zaszkodzić. Uczniowie nie wpuszczają „belfrów” do swego życia prywatnego. Dlaczego tak się dzieje? Może jest to spowodowane tym, iż nauczyciele sami nie wychodzą z inicjatywą niesienia pomocy, nie obchodzi ich, w jaki sposób można by pomóc osobom będącym w ciężkiej sytuacji pozaszkolnej. Wątek ten pojawia się w jednym z wywiadów, w którym rozmówca stwierdza: „grono pedagogiczne nie jest tak naprawdę zainteresowane, tym co się dzieje z uczniami”. Pejoratywny wizerunek pedagogów w dziedzinie osobistej może być także wynikiem działalności nauczycieli na polu naukowym. Uczniom ze szkoły zawodowej nie zależy na ocenach, nie dbają oni raczej o gruntowne przygotowanie się do lekcji, czego skutkiem są zapewne ich nie najlepsze oceny, oznaczające czasem także komplikacje, np. w postaci donoszenia do rodziców o niewłaściwym sprawowaniu się dzieci. Stąd może wyłania się obraz nauczyciela jako tego, który celowo i z namysłem działa na niekorzyść podopiecznych. Dalszą konsekwencją powyższych rozważań jest przekonanie, że nauczyciel to wróg, czyli nie można mu ujawniać zbyt wielu informacji na swój temat, bo jest on gotów wykorzystać je przeciwko uczniom. Warto zwrócić uwagę na fakt, że osoby, z którymi przeprowadzałyśmy wywiad miały problem ze wskazaniem (z przytoczeniem konkretnych przykładów), dlaczego postrzegają grono nauczycielskie jako nieprzyjazne. Może funkcjonuje taki stereotyp, niekoniecznie nauczyciele przejawiają wrogię zachwiana względem uczniów.

Należy jednakże podkreślić, że nie zawsze słowo „nauczyciel” jest synonimem wroga. Zdarza się tak, że dydaktyk jest oceniany w zależności od sposobu traktowania wychowanków (daje się z nim porozmawiać czy też nie, jest wymagający i nadgorliwy czy pozwala na luz). Jednak pozytywne oceny nawet przy takim podejściu, nie są częste.

W świadomości uczniów z zawodówki zwracanie się o pomoc do nauczyciela raczej nie wchodzi w rachubę. Pod względem naukowym – nie ma silnej potrzeby starania się o stopnie, zatem też nie warto ich poprawiać, chyba że jest się zagrożonym. W tym momencie pedagog może okazać się przydatny. Zgłaszanie się o pomoc naukową do „belfrów” należy jednak do rzadkości. Podobnie jest z prośbami o wsparcie w sferze

osobistej. Jest wyczuwalny dość duży dystans względem nauczycieli (nie jest on widoczny na lekcjach, ale ujawnia się w wypowiedziach uczniów) – nauczyciele są tolerowani w czasie zajęć lekcyjnych, ale poza szkołą uczniowie mają własne życie, które chcieliby uchronić od jakiegokolwiek ingerencji ze strony grona nauczycielskiego (choćby z braku zaufania). Cele edukacyjne uczniów w szkole zawodowej i liceum różnią się: pierwsi traktują szkołę jako zło konieczne i starają się spełniać minimum wymagań, jakie się przed nimi stawia, po to, by nie mieć większych problemów. Motywacja jest tu raczej zewnętrzna (by nie denerwować rodziców). W liceum uczniowie chcą zdobywać wiedzę dla siebie (to byłoby *novum* w zawodowce), by potem dostać się na studia.

Częściej niż w liceum pojawiał się motyw niesprawiedliwości nauczycielskiej; z opowieści rozmówców wynika, że bywa, iż oceny otrzymuje się w zależności od tego, czy jest się ulubieńcem (lizusem) czy raczej niewychylającym się uczniem. Istnieje także możliwość postawienia jedynki za złe zachowanie, niekoniecznie osobie sprawującej się w danym momencie najgorzej. To łączy się z omawianą wyżej kwestią ogólniej, raczej pejoratywnej, wizji pedagogów.

Uczniowie z zasadniczej szkoły zawodowej na ogół nie wyrażali się z szacunkiem o swych nauczycielach (być może to naturalna sytuacja charakterystyczna do tego środowiska, a nie wynik bezpośrednich i rzeczywistych kontaktów z nauczycielami – tę tezę potwierdzałby fakt, iż nasi rozmówcy z trudem uzasadniali swe krytyczne uwagi). Najlepiej oceniani byli nauczyciele przedmiotów praktycznych, bo nauczają przydatnych rzeczy, ale też dlatego, że przyjaźnie traktują podopiecznych. Powszechnie lubiana jest pani Madzia, ucząca WŻW, ponieważ znalazła wspólny język z klasą, rozmawia o rzeczach ważnych dla młodych ludzi. Ten przykład pokazuje, że nawet jeśli wstępne nastawienie do grona pedagogicznego zawiera uprzedzenia, to jest możliwe, by dydaktyk zdobył sympatię i zaufanie. Częściej jednak posłuch na lekcjach jest pochodną władzy nad uczniem i możliwych do zastosowania instrumentów represji, a nie – z chęci ucznia okazania swego faktycznego, przemyślanego poważania.

Obserwacje lekcji odbywających się w szkole zawodowej prowadzą nas do stwierdzenia, że bliższy tej sytuacji jest model kultury oporu wobec szkoły. Uczniowie na lekcjach rozmawiali między sobą; zdarzało im się mówić na zadany temat, ale na ogół odpowiadali spontanicznie, bez pozwolenia prowadzącej zajęcia osoby. Gdy nauczyciel prosił o wykonanie jakiegoś zadania, rozlegały się jakby protesty (które były podnoszone czasem bardziej dla zasady niż w celu zmiany faktycznego przebiegu zdarzeń). W obserwowanej klasie brak było dodatkowych pytań do tematu ze strony uczniów, być może takowe pojawiają się od czasu do czasu na zajęciach zawodowych. Powszechnym zachowaniem pozwalającym „przetrwać” lekcje jest przeglądanie ulotek z supermarketów. Uczniowie jedli kanapki, wstawali i chodzili po klasie bez uprzedniego pytania nauczyciela o zgodę, w czasie naszej wizyty zdarzyła się nawet bójka na lekcji.

Można było zaobserwować również pozytywne symptomy stosunku do nauczycieli, takie jak żarty, próby pogawędek na tematy pozalekcyjne. Wyłaniający się obraz dużo bardziej jednak przypomina kulturę oporu względem szkoły niż alternatywną

kulturę konformizmu. Nasze obserwacje potwierdzają rozważania Humboldta i Suchodolskiego przytaczane przez Marka Jędrzejewskiego¹⁰ dotyczące postawy uczniów w warunkach zetknięcia się z obcą kulturą (w naszym przypadku była nią szkoła, a owa obcość polegała na pochodzeniu z innych środowisk społecznych uczniów i nauczycieli, co potwierdzają tezy Pierre'a Bourdieu). Nie rozbudza ona ciekawości, chęci doskonalenia się według kryteriów postrzeganych właśnie jako obce, takie, z którymi uczniowie się nie identyfikują. Sądzymy, że ten mechanizm miałyśmy okazję zaobserwować w badanej szkole zawodowej.

Z kolei w liceum sfera naukowa oceniana była zdecydowanie pozytywnie, mówiono o niej często i podkreślano jej wagę. Nauczyciel wyraźnie postrzegany jest tutaj jako pomocnik, który ukierunkowuje i pomaga wejść na dalsze stopnie edukacji. Nikt nie myśli tu bowiem, aby zakończyć naukę na poziomie szkoły średniej. Wręcz przeciwnie, wśród młodzieży odczuwalny jest wyraźnie pęd do wiedzy, a nauczyciel jest swojego rodzaju przewodnikiem, który pomaga poruszać się po świecie nauki, dostarcza uczniom motywacji i cennych wskazówek. A najważniejsze zadanie szkoły i nauczyciela, to dobrze przygotować do matury, bo ona otwiera drogę do dalszej edukacji. Jeśli chodzi o sferę pomocy naukowej, zauważyliśmy tutaj jeszcze jedno ciekawe zjawisko, które nie miało miejsca w szkole zawodowej, w LO uczniowie po prostu wierzą w nauczycielską gotowość pomocy. Dzieje się tak może dlatego, iż często jej doświadczają. Po lekcji mają możliwość, aby podejść do nauczyciela i zapytać o to, czego w trakcie zajęć nie zrozumieli, czy zgłosić się po dodatkowe materiały, jeżeli ich coś szczególnie zainteresowało. Należy podkreślić, że z możliwości tej często korzystają.

Rozpatrując zagadnienie pomocy w sferze życiowej w LO nikt nie mówił, iż nie można na nią liczyć, ale często pojawiały się głosy, że to nie leży w gestii szkoły. Szkoła nie jest od załatwiania osobistych problemów. Z problemami pozaszkolnymi uczniowie wolą zwracać się do rodziców niż do nauczyciela, tłumacząc to tym, iż rodzic jest osobą bliższą i zna lepiej osobiste problemy, z jakimi się borykają, a nauczyciel to obcy człowiek. Taka opinia może być wynikiem tego, iż jak podkreślają uczniowie, ich nauczyciele nie utrzymują poza szkołą bliższych kontaktów z wychowankami, wyraźny jest brak spotkań integracyjnych, na których można byłoby porozmawiać na inne tematy niż nauka.

W liceum nauczyciele są raczej sprawiedliwi, zakłada się, iż nikogo świadomie nie chcą pokrzywdzić, ani też nie faworyzują (no może z wyjątkiem olimpijczyków, co wynika ze specyfiki IV LO, które słynie z tego, że w jego murach uczy się liczne grono młodzieży, która bierze udział w olimpiadach, a przede wszystkim odnosi w nich spektakularne sukcesy). Jak podkreślają uczniowie, system oceniania, jaki obowiązuje w szkole, niejako uniemożliwia nauczycielom kierowanie się sympatią przy wystawianiu stopni, a jeśli nawet zdarzy się niesprawiedliwa ocena, to jest ona raczej wynikiem jakiejś pomyłki niż celowej złośliwości.

¹⁰ M. Jędrzejewski, *Znaczenie myślenia kontestacyjnego młodzieży w edukacji* [w:] idem, *Młodzież a subkultura*, Warszawa 1999, s. 61.

W LO uczniowie wyrażali się o swych nauczycielach z szacunkiem. Doceniali ich walory intelektualne, kompetencje, a także to, iż są w stosunku do nich życzliwi. Potrafili oni również zauważyć u swych wychowawców cechy charakteru, które wzbudzają u nich nie tylko szacunek, ale i sympatię, takie jak np. humor czy tzw. rozważny luz. Uważają, iż nauczycielom należy się szacunek, chociażby z racji tego, że są starsi. Należy podkreślić, iż choć według uczniów, nauczyciele w liceum posiadają odpowiednio duże kompetencje, by móc uczyć, to jednak nie wszyscy z nich posiadają umiejętności pedagogiczne i potrafią przekazać posiadaną wiedzę, nad czym ubolewają.

Na podstawie obserwacji można zauważyć, iż mamy tutaj do czynienia raczej z kulturą konformizmu niż oporu wobec szkoły. W LO uczniowie wpisują się w scenariusz lekcji tworzony przez nauczyciela i to zarówno tego, który traktuje ich dobrze, jak i tego który jest nastawiony do nich nieprzyjaźnie, jak pani od chemii. Młodzież nie dyktuje tutaj własnych zasad, nie próbuje zmienić scenariusza lekcji i nie liczy na to, że nauczyciele ulegną, tak jak to ma miejsce w wypadku uczniów szkoły zawodowej. Lekcje przebiegają sprawnie, uczniowie wykazują się dużą aktywnością i zaangażowaniem, zachowują się zgodnie z przyjętymi w szkole kanonami. Wyjątek stanowi religia, ale to specyficzny przedmiot traktowany przez uczniów bardzo luźno. Jeśli chodzi o katechezę w IV LO, należy podkreślić, że jakkolwiek warunki jej prowadzenia odbiegają od normalności, księdzu udaje się jednak zaprezentować uczniom materiał przygotowany na konkretną lekcję. Można nawet mówić o swoistej grze toczącej się między uczniami i księdzem. Ten ostatni do pewnego momentu akceptuje niewłaściwe zachowania uczniów. W chwili, gdy w jego przekonaniu, granica owej niewłaściwości zostaje przekroczona, wzrokiem doprowadza klasę do zmiany zachowania.

Podsumowując rozważania o liceum, należy stwierdzić, iż spotykamy się tutaj z kulturą konformizmu, w sferze naukowej nauczyciele postrzegani są przez uczniów jako pomocnicy i stanowią niepodważalny autorytet. Z kolei w sferze życiowej rola nauczycieli jest o wiele mniejsza. W tej sferze autorytetem dla młodzieży są rodzice, nauczyciele nie uczestniczą w życiu pozaszkolnym uczniów i siłą rzeczy nie są w niej uwzględniani.

ANEKS

Scenariusze wywiadu

Pytania do uczniów:

- Czy chciałbyś zostać nauczycielem? (dlaczego?)

Pytanie to pozwoli nam stwierdzić, czy dla uczniów zawód nauczyciela jest atrakcyjny, ale przede wszystkim, czy budzi u nich pozytywne skojarzenia oraz czy uczniowie są gotowi naśladować życie zawodowe swych wychowawców i dlaczego tak się dzieje.

- Darzysz, czy nie darzysz swoich nauczycieli sympatią, (za co?)

Pytanie to pozwala określić stosunek uczniów do nauczycieli, czy postrzegają oni nauczycieli pozytywnie czy też negatywnie, czy nauczyciel jawi im się jako wróg czy też jako przyjaciel.

- W czym nauczyciel jest Ci pomocny?

Pytanie to pozwoli nam określić, w jaki sposób uczniowie postrzegają rolę społeczną nauczyciela. Dowiemy się, co wychowawcy oferują swym podopiecznym. Czy nauczyciel przekazuje im tylko suchą wiedzę czy też kładzie nacisk na wartości, a może dostarcza wskazówek, jak żyć, pomaga rozwiązywać życiowe problemy...

- Czy kiedykolwiek nauczyciel Cię skrzywdził, (w jaki sposób?)

Na podstawie tego pytania dowiemy się, czy i w jaki sposób nauczyciel może zaszkodzić uczniowi. Czy w ogóle uczniowie mają poczucie, że nauczyciel zamiast pomagać szkodzi im.

- Czy swobodnie możesz zwrócić się ze swoimi problemami (szkolnymi i pozaszkolnymi) do nauczyciela?

Dzięki temu pytaniu dowiemy się, czy relacje uczeń-nauczyciel w danej szkole są „zdrowe”, czy pomiędzy uczniem a nauczycielami, nie ma różnego rodzaju barier, czy nauczyciel jest postrzegany jako przyjaciel czy jako wróg.

- Czy poza szkołą utrzymujesz kontakty ze swoimi nauczycielami?

Pytanie to pozwala stwierdzić, jak bliskie są relacje pomiędzy uczniami a nauczycielami, czy organizują wspólnie pozaszkolne spotkania (mecze, ogniska, wspólne wakacyjne wyjazdy, spotykają się w klubach...).

- Czy kiedyś zawiodłeś się na swoich nauczycielach?

Tutaj chcemy się dowiedzieć, czy uczniowie ufają swoim nauczycielom i czy mogą na nich polegać.

- Czy opinia nauczyciela jest dla Ciebie ważna? (jeśli tak, to w jakich kwestiach?)

Na podstawie tego pytania będziemy mogli wnioskować, czy nauczyciel stanowi może dla ucznia autorytet, a jeśli tak, to w jakich dziedzinach.

- Czy Twoi nauczyciele oceniają uczniów adekwatnie do reprezentowanej przez nich wiedzy?

To pytanie pozwoli nam stwierdzić, czy nauczyciele postrzegani są przez uczniów jako „sprawiedliwi sędziowie”, czy można im ufać, czy może są stronnicy.

- Jak zachowujesz się względem nauczyciela w trakcie lekcji?

Dowiemy się, czy uczniowie współpracują z nauczycielem, czy traktują go jak wroga i celowo zakłócają przebieg zajęć.

- Czy nauczyciele w Twojej szkole posiadają według Ciebie odpowiednio dużą wiedzę i kompetencje, by móc uczyć w szkole?

To pytanie pozwoli stwierdzić, czy nauczyciel jest dla ucznia autorytetem naukowym.

- Za co szanujesz swojego nauczyciela? (jeśli nie to dlaczego?)

To pytanie określa stosunek ucznia do nauczyciela, czy uczniowie szanują swoich nauczycieli czy też nie i dlaczego tak się dzieje.

Obserwacje

Pozytywne nastawienie do nauczyciela:

- Wyrażane formalnie:
 - uczniowie zachowują ciszę, gdy nauczyciel mówi;
 - uczniowie bez zbędnych uwag wykonują polecenia nauczyciela;
 - uczniowie aktywnie uczestniczą w lekcji;
 - uczniowie sami z własnej inicjatywy zadają nauczycielowi pytania;
 - uczniowie są przygotowani do lekcji (np. mają odrobioną pracę domową, przeczytane teksty, które nauczyciel zadał).
- Wyrażane nieformalnie:
 - uczniowie żartują z nauczycielem;
 - podczas lekcji uczniowie odbywają krótkie pogawędki z nauczycielem na tematy niezwiązane z lekcją;
 - uczniowie okazują nauczycielowi wyrazy sympatii (np. uśmiechają się do niego, żywo reagują na jego żarty).

Negatywne nastawienie do nauczyciela:

- Wyrażane formalnie (na zasadzie przeciwieństwa wobec pozytywnego nastawienia formalnego):
 - uczniowie zachowują się głośno;
 - uczniowie nie wykonują poleceń nauczyciela;
 - uczniowie są pasywni, nie wykazują zainteresowania lekcją (np. nie zadają pytań).
- Wyrażane nieformalnie:
 - uczniowie w trakcie lekcji przeszkadzają nauczycielowi, zajmując się innymi rzeczami (odrabiają lekcje, bawią się telefonem komórkowym, grają w karty itp.);
 - uczniowie odnoszą się do nauczyciela bez szacunku.
 - brak jakichkolwiek wyrazów sympatii (np. uśmiechów) ze strony uczniów do nauczyciela.

LITERATURA:

- Bourdieu P., Passeron J.C., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 1990.
- Domalewski J., Mikiewicz P., *Młodzież w zreformowanym systemie szkolnym*, Toruń–Warszawa 2004.
- Jędrzejewski M., *Znaczenie myślenia kontestacyjnego młodzieży w edukacji* [w:] idem, *Młodzież a subkultury*, Warszawa 1999.
- Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 2003.

- Kośmider J., *Szkoła w drugim wymiarze (poza oficjalnymi regulaminami)* [w:] *Normalność i normalka*, B. Fatyga, A. Tyszkiewicz (red.), Warszawa 2001.
- Kwiecińska-Zdrenka M., *Aktywni czy bezradni wobec własnej przyszłości? Młodzież wiejska na tle ogółu młodzieży*, Toruń 2004.
- Olechnicki K., Załęcki P., *Słownik socjologiczny*, Toruń 1997.
- Szkudlarek T., *McLaren i Agata: o pewnej możliwości interpretacji rytualnego oporu przeciw szkole* [w:] *Nieobecne dyskursy*, Z. Kwieciński (red.), cz. II, Toruń 1992.
- Witkowski L., *Wokół teorii i praktyki rytuałów szkolnych* [w:] *Nieobecne dyskursy*, Z. Kwieciński (red.), cz. II, Toruń 1992.

Cezary Marasiński

RĘKOPIS ZNALEZIONY W SARAGOSSIE JANA POTOCKIEGO JAKO LITERACKI PRZEJAW KULTURY ŚMIECHU

1. Wstęp

Terminy „kultura śmiechu” i „literatura śmiechu” odegrały kluczową rolę w opublikowanej w 1965 roku klasycznej już pracy Michała Bachtina *Twórczość Franciszka Rabelais’go a kultura ludowa średniowiecza i renesansu*. Praca dotyczy przede wszystkim powieści *Gargantua i Pantagruel*, tworzonej i publikowanej przez F. Rabelais’go w latach 1532–1564.

Przedstawiam poniżej bachtinowską koncepcję kultury śmiechu w esencjonalnym opracowaniu Stanisława Balbusa. Cytowany tekst, zatytułowany *Propozycje metodologiczne M. Bachtina i ich teoretyczne konteksty*, poprzedził polskie wydanie książki M. Bachtina: „Kultura ludowa i kultura śmiechu to dla Bachtina niemal synonimy. Śmiech jest tutaj traktowany jako zasadniczy pierwiastek świata, jako ekspresja pewnego światopoglądu – ujmującego świat w ruchu, w trakcie stawania się, przemian, wśród wiecznych sprzeczności. Sam śmiech jest zresztą ambiwalentny: wyśmiewa, neguje i zarazem radośnie akceptuje, oswaja świat. Kultura śmiechu staje się w tym ujęciu pierwotną kulturą ludzkości, dopiero potem uległa ona redukcji i została przeciwstawiona oficjalnej kulturze poważnej, zawsze jednak przypominała o pierwotnej całościowości rzeczywistości ludzkiej, o sztuczności sztywnych hierarchii społecznych i stabilnych wizji świata”¹.

Ta generalna zasada śmiechu posiada z kolei szereg szczegółowych wariantów, czyli bardziej już sprecyzowanych dyrektyw dotyczących ukształtowania i funkcjonowania konkretnych zjawisk kultury śmiechu. Można by je określić jako jej paradygmaty. Należą tu: ahierarchiczność, „wesoła względność”, niestabilność, otwartość i nieskończoność, metamorfozy, ambiwalencje, żywiołowość, materialność, obfitość, przemienność

¹ S. Balbus, *Propozycje metodologiczne M. Bachtina i ich teoretyczne konteksty* [w:] M. Bachtin, *Twórczość Franciszka Rabelais’go a kultura ludowa średniowiecza i renesansu*, Kraków 1975, s. 45.

wartości (zamiana „góry” i „dołu”), poczucie całościowości istnienia (pojedynczy fakt zawsze ma charakter synekdochy), brak autorytetów i antyautorytarność².

Dochodzimy zatem do „słownika” języka kultury śmiechu: jej indywidualnych zjawisk. Wymieńmy kilka najbardziej znamienitych: nakładanie odzieży na opak, łączenie momentu zgonu i narodzin, lżenie osób wysoko postawionych w hierarchii społecznej i inne degradacje, apoteoza głupców, bluźnierstwa, parodie, bezczeszczenie przedmiotów i osób związanych z oficjalnym kultem, ambiwalentne obelgi, obrazy skatologiczne, miotanie ekskrementami, oblewanie moczem, wypróżnienia, eksponowanie organów płciowych i w ogóle „dołu materialno-cieleśnego”, obrazy związane z płodnością zarówno ciała, jak i ziemi, uczyty, bójki i chłosty, schodzenie do wnętrza ziemi oraz do wnętrza ciała, wnętrzości, „kawalkowanie” ciała itd.³

Każdy, kto zna, choćby w najmniejszym stopniu, powieść *Rękopis znaleziony w Saragossie* Jana Potockiego, wie, że próżno w utworze tym szukać zjawisk wymienionych w powyższym „słowniku”, języka kultury śmiechu. Subtelny język powieści nie zniósłby obsceniczności ani bluźnierstwa. Właściwie, oprócz uczyty i schodzenia do wnętrza ziemi, wszystkie, wyliczone powyżej, zjawiska można traktować jako mające niewiele wspólnego z *Rękopisem*... Z kolei drugi cytat z tekstu M. Balbusa, gdzie autor wymienia „paradygmaty” kultury śmiechu, które stanowią bardziej ogólne dyrektywy kształtujące konkretne jej zjawiska, w przeważającej większości może kojarzyć się z książką J. Potockiego, a nawet trafnie ją charakteryzować. Spróbuję zatem, w miarę możliwości, przybliżyć tę powieść.

2. Groteska w *Rękopisie*

W *Encyklopedii literatury polskiej* pod hasłem *Rękopis znaleziony w Saragossie* znajdujemy m.in. następujące słowa: „[...] francuska powieść J. Potockiego, powst. 1803–1815 [...]. Kolorytem wsch. i szkatułkową konstrukcją treści nawiązuje do *Tysiāca i jednej nocy*. Fabularną ramę – obejmującą mnóstwo luźno ze sobą powiązanych „historii”, dziejących się w różnych czasach i miejscach, i w skomplikowany sposób nawzajem od siebie zależnych – stanowi opowieść o 66 dniach w życiu bohatera (Alfonsa van Worden), który znalazłszy się wiosną w 1739 w górach andaluzyjskich, wpłątany został w tajemne poczynania mauretańskiego rodu Gomelezów, pragnącego odzyskać Hiszpanię dla islamu. W partiach początkowych dominuje fantastyka, wywodząca się z powieści grozy (gotycyzm) [...]”⁴.

² Ibidem.

³ Ibidem, s. 45 i nast.

⁴ *Literatura polska. Przewodnik encyklopedyczny*, J. Krzyżanowski, C. Hernas (red.), t. II, Warszawa 1985, s. 288.

W swojej dalszej części tekst encyklopedii traktuje o związkach dalszych części *Rękopisu* z poglądami encyklopedystów i o relacjach z różnorodną tradycją europejskiego powieściopisarstwa.

Mamy zatem 66 dni, podczas których bohater charakteryzujący się wąskim i prowincjonalnym widzeniem świata – wszak pochodzi z południowej Belgii, z miejsca, które według realiów powieści nie stanowi żadnego centrum – zostaje przeistoczony w prawdziwego obywatela kilku kultur. Wśród tych kilku najistotniejsza jest kultura islamu, a konkretnie – kultura zamieszkujących Hiszpanię alidów (szytów). Co więcej, owe wielokulturowe obywatelstwo zostaje nabyte na drodze gruntownej przemiany dotychczasowej tożsamości bohatera, którego zarówno świat zewnętrzny, jak wewnętrzny nabierze wielu cech, które S. Balbus określił jako bachtinowskie *paradygmaty kultury śmiechu*. Przede wszystkim należy wymienić: *względność, niestabilność, otwartość i nieskończoność, metamorfozy, ambiwalencje, żywiołowość, materialność, obfitość, przemienność wartości*. Słowem – tożsamość bohatera oraz świat wokół niego zostały ujęte „w ruchu, w trakcie stawania się, przemian, wśród wiecznych sprzeczności”⁵. Pokrewieństwo *Rękopisu*... z kulturą śmiechu dotyczyłoby pewnego głębszego pokładu utworu i zdaje się mieć wymiar bardziej ogólny. M. Bachtin zaproponował jeszcze inną kategorię „kwalifikowania” utworu do kultury śmiechu niż obecność obrazów „dołu materialno-cieleśnego”. Tą bardziej uniwersalną zasadą jest groteska. Oto wyjaśnienie tego terminu przez M. Bachtina: „W końcu XV wieku w Rzymie podczas rozkopywania podziemnych części term Tytusa odkryto nie znany dotąd typ ornamentu malarskiego i nazwano go właśnie *la grottesca* (od włoskiego słowa *grotta* – grotta podziemie). [...] Odnaleziony ornament rzymski zdumiał współczesnych niezwykle, fantastyczną i swobodną grą form roślinnych, zwierzęcych i ludzkich, które przenikają się wzajemnie, jak gdyby jedno rodziły drugie. Nie ma w nich ostrych i zwyczajnych granic, jakie dzielą owe »królestwa przyrody« w zwykłym obrazie świata: tutaj w grotesce zostają one odważnie naruszone. Rzeczywistość nie jest tu również przedstawiona – jak to się zwykle dzieje – statycznie; ruch przestaje być ruchem gotowych form roślinnych i zwierzęcych – w podobnie gotowym już i stałym świecie, a zmienia się w wewnętrzny ruch samej istoty bytu, wyrażający się w przechodzeniu jednych form w drugie, w wiecznej niegotowości istnienia. W tej grze ornamentu wyczuwa się wyjątkową swobodę i lekkość fantazji artystycznej, ponadto zaś swoboda ta wywiera wrażenie wesołej, wrażenie niemal że śmiejącej się wolności [...]. Rzecz jednak polega na tym, iż odmiana ta [odnaleziona odmiana ornamentu] była maleńkim fragmentem (odłamkiem) ogromnego świata obrazowości groteskowej, świata, który istniał we wszystkich okresach antyku i dalej – w wiekach średnich oraz w renesansie”⁶.

Dla dopełnienia obrazu zajrzyjmy jeszcze do hiszpańskiego słownika symboli:

⁵ S. Balbus, *Propozycje...*, op.cit., s. 45.

⁶ M. Bachtin, *Twórczość Franciszka Rabelais’go*, op.cit., s. 94 i nast.

„**Groteska.** Odmiana ornamentu, dekoracji, stosowana przez Rzymian i bardzo często występująca, poczynając od XV w., szczególnie w [stylu] *plateresco*. Niektóre z jego elementów pochodzą – np. w emblematyce – z gnostycyzmu, jak wiadomo nader chętnie sięgającego do obrazów symbolicznych w celu szerzenia swych doktryn. Bayley wylicza mnóstwo grotesków i im podobnych wątków zdobniczych, wśród których pojawiają się głównie następujące figury: feniks, łabędź, baran, uskrzydłone konie, węże, smoki, ogrody, rozmaite kwiaty, rośliny, snopy, girlandy, splecione pnącza, róże w wazonach, owoce, koszyki z kwiatami i owocami, winorośle, granaty, drzewa (zwłaszcza wiecznie zielone), krzyże, lilie, kaduceusze, ćwieki, maski, drabiny, trofea, plecionki, węzły, tarcze, tabliczki, miecze, dzidy, puchary, nagie dzieci, bliźnięta, siewcy, boginie płodności o wielu piersiach, kariatydy, panny. Wszystko to ma związek ze światem symboli, podobnie jak elementy alegorii, emblematy, kapitele romańskie i gotyckie itd. Wszelako groteski same w sobie, jako forma i system, uwypuklają ścisły spłot ciągłości z nieciągłością, tj. ambiwalencję (Bliźnięta), skutkiem czego stają się ogólnym symbolem świata zjawisk i egzystencji w jej splątanej bujności”⁷.

Jak widać, groteskę można opisywać i przedstawiać na wiele sposobów. Niektóre przykłady wydają się bardziej trafne, inne mniej. Wszystkie one starają się uchwycić, pewien inny od znanego nam, sposób istnienia rzeczy. Owo tajemnicze sedno groteski może być czymś zupełnie różnym dla różnych osób; zależnie od sytuacji światopoglądowej. I tak, dla jednych jest to rodzaj czysto estetycznej zabawy, próba możliwości ludzkiej fantazji, nie mająca żadnego odpowiednika w świecie wewnętrznym człowieka ani we wszechświecie; dla drugich może to być próba oddania rzeczywistego stanu istnienia, do którego dochodzi np. między śmiercią a narodzinami, w którym konieczność rozpadu i pewność odrodzenia czy powrotu są praktycznie tym samym; wreszcie dla trzecich może być to nawiązanie do pewnego ideału-archetypu, który w pewnych okolicznościach determinuje naszą rzeczywistość psychiczną. W ostatnim z powyższych cytatów istotne i znamienne jest pojawienie się, wśród najczęściej występujących motywów groteski, Feniksa – związku rozpadu ze zmartwychwstaniem. M. Bachtin traktuje świat groteski bardzo „poważnie”, rzec by się chciało – realnie, chociaż nie jestem w stanie odpowiedzieć, jaką naturę przypisuje istocie groteski: czy odrodzenie jest tylko odczuciem społeczności czy realnym wydarzeniem? Być może czas oraz miejsce powstania i publikacji książki M. Bachtina (1965 r., ZSRR) sprawiły, że ten moment rozważań autor pozostawił w stanie pewnej niejasności, gdyż istniało zagrożenie konfliktem z oficjalnym, uprawomocnionym światopoglądem w ZSRR. W każdym razie – według M. Bachtina – zbliżenie do owego jądra różnorodnych przedstawień groteskowych dawało zawsze zbiorowości ludzkiej – nigdy nie indywidualnie – prawdziwe, rzeczywiste doświadczenie odrodzenia, równocześnie niwecząc lęk przed rozpadem. Przejawiało się to w radykalnej symbolice kultury śmiechu: Degradacja kopie cielesną

⁷ J.E. Cirlot, *Słownik symboli*, Kraków 2000, s. 152 i nast.

mogile dla nowych narodzin”⁸ albo: „[...] umrzeć, ażeby narodzić się na nowo, lepszym i większym. [...] (bezwzględny „dół” zawsze się śmieje; to rodząca i roześmiana śmierć)”⁹.

Zatem przejaw artystyczny kultury śmiechu nosi cechy groteski lub po prostu jest groteską. M. Bachtin podkreślał zmienny, historycznie ukształtowany stosunek ludzi do groteski i w ogóle do śmiechu.

W średniowieczu kultura śmiechu rozwijała się wyłącznie na gruncie ludowym poza wszelkimi formami artystycznymi oficjalnej kultury. W stosunku do świata oficjalnego kultu, do świata wyłącznie poważnej „prawdy i mądrości bożej”, ludowy, nieoficjalny śmiech powoływał do życia, bardzo wszystkim potrzebny, alternatywny świat błazeńskiej głupoty. Świat ten, choć bardzo bezczelny i roz hulany, nie zagrażał temu, co oficjalne. Aby unaocznic nam relacje zachodzące między tymi średniowiecznymi światami M. Bachtin przytoczył fragment obiegowego listu, napisanego w 1444 r. na paryskim wydziale teologii. List dotyczył *święta głupców*: „[...] głupota (błazeństwo), która jest naszą drugą naturą i wydaje się człowiekowi przyrodzona, mogła swobodnie się wyżyć chociaż raz do roku. Beczki z winem pękają, jeśli się ich od czasu do czasu nie odkrywa i nie wpuszcza do nich powietrza. My wszyscy, ludzie, jesteśmy źle skleconymi beczkami, które pękają od *wina mądrości*, jeśli wino to będzie się znajdować w stanie ciągłej fermentacji nabożności i bojaźni bożej. Trzeba wpuścić do niego powietrze, aby się nie zepsuło. Dlatego to pozwalamy sobie w określone dni na błaznowanie (głupotę), by potem z tym większą gorliwością powrócić do służby pańskiej”¹⁰.

Za sprawą owej pożądanej głupoty, świąteczne formy średniowiecznego śmiechu różniły się od nowożytnych. Przede wszystkim dzisiaj uczestnicząc w kulturze śmiechu, bardziej lub mniej intensywnie myślimy. Wiemy, że dowcip musi nas zaskoczyć i że trzeba go zrozumieć. Wiemy, że rozśmieszyć kogoś jest bardzo trudno. Wielcy filozofowie XIX i XX w., zajmujący się teorią nowożytnego śmiechu i komizmu (A. Schopenhauer, H. Bergson, a przede wszystkim H. Plessner)¹¹, tłumaczyli, że śmieszy nas obiekt lub sytuacja, w których niespodziewanie odkrywamy nowy sens, nowe znaczenie, które istnieje obok sensu, znaczenia, dotychczas nam znanego. Wiedząc, że *coś jest czymś*, nagle dostrzegamy, że ta sama rzecz *jest równocześnie czymś zupełnie innym*. Ponadto te dwa sposoby istnienia, te dwa sensory, dwa znaczenia są w stosunku do siebie w całkowitej sprzeczności. Tak oto zjawisko komiczne nie tylko wymaga szeroko pojętego zrozumienia co najmniej dwóch sprzecznych sensów, ale, co więcej, śmiało zmierza ku dotychczasowym granicom naszej świadomości czy wyobraźni, wymuszając postępowanie.

⁸ M. Bachtin, *Twórczość...*, op.cit., s. 82.

⁹ Ibidem, s. 83.

¹⁰ *List obiegowy paryskiego wydziału teologicznego* [w:] M. Bachtin, *Twórczość...*, op.cit., s. 147.

¹¹ Patrz: A. Schopenhauer, *Świat jako wola i przedstawienie*, t. I i II, Warszawa 1994–1995; H. Bergson, *Śmiech. Esej o komizmie*, Warszawa 1995; H. Plessner, *Śmiech i płacz. Badania nad granicami ludzkiego zachowania*, Kęty 2004.

stymulując rozwój. Dopiero w wyniku tego zderzenia powstaje nonsens lub absurd, lecz nie jest to, w żadnym wypadku, głupota w sensie tępoty, bezmyślności.

W średniowieczu było inaczej. Człowiek nie znalazł miejsca dla śmiechu w „jedynie słusznej” kulturze chrześcijańskiej, ale nie umiał się bez śmiechu obejść. Śmiał się wtedy nieoficjalnie, wbrew mądrości, a więc, we własnym mniemaniu, głupio. Śmiech był mniej teatralny, mniej intelektualny, mniej kulturalny, mniej artystyczny, lecz bardziej rytualny, transowy, zbiorowy i łatwy. Sam Helmuth Plessner napisał, że głupi śmieją się łatwo!¹² Przykładem „głupiego” śmiechu niech będzie krótka relacja M. Bachtina z *oślej mszy*, sporządzona na podstawie opisu z XIII w.: „Po skończeniu mszy kapłan, zamiast jak zwykle udzielić błogosławieństwa, wydawał trzykrotny, ośli krzyk i zamiast *amen* trzykrotnie odpowiadano mu takim samym oślim okrzykiem”¹³.

Widzimy, że nie ma mowy o żadnym zaskoczeniu czy konieczności zrozumienia dowcipu. Przeciwnie – wszyscy wiedzą, co się stanie i jak się stanie, i po prostu w we właściwym momencie są w stanie zacząć się śmiać.

Głupotę, w sensie dobrowolnej częściowej demencji, aprobuje także F. Rabelais. Świadczą o tym wszechobecne w *Gargantui i Pantagruelu* wezwania do upicia się. Ponadto powód śmiechu jest tu płaski (jednowymiarowy) i jednostajny, pełen jakiejś transowej monotonii, wciąż mówi o tym samym, donikąd nie zmierza. Niech za przykład posłuży rozdział XIII Księgi I *Jak Tęgospust poznał bystrość dowcipu Gargantui po jego wynalazku nowego utrzyjazdka*¹⁴, który jest po prostu kilkustronicową wyliczanką przedmiotów i stworzeń, którymi Gargantua podtarł sobie zadek. W moim odczuciu – bez jakiegokolwiek pointy.

Zanim zacznę rozważać *Rękopis*... jako przejaw komicznej dwuznaczności, chciałbym jeszcze przytoczyć Bachtinowską opinię na temat stosunku renesansowej, literackiej kultury śmiechu do średniowiecza: [...] w warunkach renesansu nie zachodzi zwyczajna kontynuacja tych tradycji [czyli średniowiecznej kultury śmiechu]; wstępują one w nową i wyższą fazę istnienia. [...] I oto w epoce odrodzenia śmiech – w swej formie najbardziej radykalnej i uniwersalnej, w formie, można by rzec, obejmującej świat, a równocześnie możliwie najweselszej – tylko raz w całej historii wydobyl się na jakieś pięćdziesiąt–sześćdziesiąt lat (w różnych krajach w różnych okresach) z głębin ludowości i wraz z ludowymi («wulgarnymi») językami wtargnął w obręb wielkiej literatury i «wysokiej» ideologii, aby odegrać istotną rolę w stworzeniu takich dzieł literatury światowej, jak *Dekameron* Boccaccia, powieść Rabelais’go, powieść Cervantesa, dramaty i komedie Szekspira, oraz inne utwory. Granice między literaturą oficjalną a nieoficjalną musiały w tej epoce nieuchronnie runąć [...]. Całe tysiąclecie pozaofi-

¹² „[...] głupota w dużo większym stopniu skłania się do śmiechu niż inteligencja. Im ciaśniejszy horyzont, tym uboższe możliwości zrozumienia, tym szybciej do granicy bezsensy, i ambiwalencji” – H. Plessner, *Śmiech i płacz*..., op.cit., s. 148.

¹³ M. Bachtin, *Twórczość*..., op.cit., s. 152.

¹⁴ F. Rabelais, *Gargantua i Pantagruel*, t. I, Wrocław 1992, s. 60 i nast.

cialnego ludowego śmiechu wtargnęło do literatury renesansu. [...] Słowo i maska [...] średniowiecznego błazna, ludowe formy świątecznej karnawałowej radości, trawestująca i wszystko parodiująca zadziorność demokratycznego klerka, mowa i gest jarmarczno-kuglarza – wszystko to w osobie Rabelais'go zespoliło się z humanistyczną uczonością z nauką i praktyką lekarza, z politycznym doświadczeniem i umiejętnościami człowieka, który [...] był wtajemniczony we wszystkie problemy i sekrety wielkiej światowej polityki swej epoki¹⁵.

Mamy więc – według M. Bachtina – w osobie Franciszka Rabelais'go swojego „mistrza wszechczsów” w kategorii literatury śmiechu. Ponadto zostaje wyartykułowany sąd, że jedynie śmiech średniowieczno-renesansowy to śmiech pełny. Charakteryzuje go: „[...] światopoglądowy charakter, uniwersalizm, ambiwalencja, związek z czasem [...]”¹⁶. Ponadto: „Groteskowe obrazy kultury ludowej są całkowicie wyzbyte strachu i swoją nieulekłość udostępniają wszystkim. Nieulekłość ta charakteryzuje najznakomitsze utwory literatury renesansu. Ale osiągnięcie szczytowe stanowi pod tym względem powieść Rabelais'go: strach został tu zniweczony w zarodku i wszystko spowija radość. To najbardziej nieustraszony utwór literatury światowej”¹⁷.

To „niekwestionowane” zwycięstwo F. Rabelais'go budzi szereg moich zastrzeżeń, które rozwinę w dalszej części tekstu.

Późniejsze 250 lat istnienia śmiechu (i groteski) w literaturze według M. Bachtina można w skrócie podsumować jako osłabienie i degenerację roli pierwiastka śmiechu. Czas zadać pytanie, jak M. Bachtin postrzega sytuację groteski literackiej w czasach *Rękopisu znalezionego w Saragossie*?

„W preromantyzmie i we wczesnym romantyzmie następuje odrodzenie groteski, ale też zasadnicze przekształcenie jej sensu. Groteska staje się formą ekspresji subiektywnego, indywidualnego odczuwania świata, bardzo odległą od ludowego karnawałowego światopoglądu minionych wieków (choć pewne elementy tego ostatniego zostają w niej zachowane). [...] odmianą nowej groteski jest powieść gotycka, zwana także romanssem grozy”¹⁸.

W odróżnieniu od groteski średniowiecznej i renesansowej – związanej bezpośrednio z kulturą ludową, mającej jarmarczny i powszechny ludowy charakter – groteska romantyczna staje się kameralna – jest to jak gdyby karnawał przeżywany sam na sam z wyraźną świadomością odosobnienia¹⁹.

W grotesce romantycznej najbardziej istotnym przeobrażeniem uległ pierwiastek śmiechu. Śmiech oczywiście pozostał; jednak w warunkach monolitycznej powagi żadna, nawet najbardziej nieśmiała, groteska nie jest możliwa. Ale śmiech w grotesce ro-

¹⁵ M. Bachtin, *Twórczość...*, op.cit., s. 143 i nast.

¹⁶ Ibidem, s. 220.

¹⁷ Ibidem, s. 102 i nast.

¹⁸ Ibidem, s. 99.

¹⁹ Ibidem, s. 100.

mantycznej został zredukowany, przybrał formy humoru, ironii, sarkazmu, przestał być radosny i triumfalny. Pozytywny odrodzicielski moment pierwiastka śmiechu uległ ograniczeniu do minimum²⁰.

Należy zaznaczyć, że w grotesce romantycznej ambiwalencja przekształca się w ostry satyryczny kontrast lub w zastygłą antytezę²¹.

Wspomnijmy w końcu o jeszcze jednej właściwości groteski romantycznej: jest to przeważnie groteska nocna [...]; na ogół charakteryzuje ją nie światło lecz mrok²².

Spróbuję teraz przetestować gotycką część *Rękopisu*... pod kątem obecności powyższych przejawów groteski wczesnoromantycznej.

Problem dotyczy przede wszystkim wątku ramowego tej szkatułkowej powieści, odmierzającego 66 magicznych dni z życia Alfonsa van Worden.

Główny bohater – Alfons van Worden – świeżo mianowany kapitan gwardii walońskiej – załatwiając pilnie sprawy związane z otrzymaniem patentu kapitana, znajduje się w drodze z Andujar do Madrytu. Van Wordem jest Wallonem (Walonowie to naród zamieszkujący południową Belgię, posługujący się dialektem walońskim języka francuskiego²³). Bohater ma 17 lat, ale można powiedzieć, że jego charakter został już ukształtowany: jego postępowanie determinują honor, odwaga i katolicyzm. Oprócz wpajanych mu przez ojca-wojskowego zasad honoru, wyniósł z domu solidne podstawy rzemiosła wojennego: „W trzecim roku życia wywijał już floretem, w szóstym zaś strzelał z pistoletu nie zmrużywszy oka²⁴. Teraz, w 17 roku życia, jego jednokierunkowy rozwój osiągnął punkt kulminacyjny. Ta krótka charakterystyka postaci jest bardzo istotna, gdyż jest to reprezentant świata Zachodu. Ponadto van Worden jest narratorem swojego wątku i właśnie jego oczami spoglądamy w świat.

Do zetknięcia świata Alfonsa van Wordena z innym zupełnie nieznanym światem dochodzi w szczególnym miejscu i w szczególnych okolicznościach. Podczas przeprawy przez góry Sierra Morena, z nie do końca wyjaśnionych powodów, znikają dwaj towarzyszący van Wordenowi służący. Okolica staje się odludna. Nieliczni ludzie, których bohater spotyka, radzą, by do Madrytu udał się dłuższą, ale bezpieczniejszą drogą. Van Worden odrzuca rady, gdyż tchórzostwo nie przystoi człowiekowi honoru.

Grunt, na którym za moment dojdzie do zderzenia z nieznanym, nie znajduje się we władaniu prawa ani rozumu. Szczególne właściwości tego regionu najlepiej oddaje przytoczone, a być może wymyślone przez samego autora, dwuznaczne przysłowie: „Las gitanas de Sierra Morena ñuieren carne de hombres²⁵. W polskim wydaniu *Rękopisu*... z roku 1965, wśród przypisów, sporządzonych przez Leszka Kukulskiego, znaj-

²⁰ Ibidem, s. 100 i nast.

²¹ Ibidem, s. 104 i nast.

²² Ibidem, s. 105.

²³ Por. K. Damm, A. Mikusińska, *Leksykon PWN. Ludy i języki świata*, Warszawa 2000, s. 215.

²⁴ J. Potocki, *Rękopis znaleziony w Saragossie*, Warszawa 1965, s. 43.

²⁵ Ibidem, s. 7.

dujemy wyjaśnienie, iż „zdanie to ma sens dwuznaczny: »cyganki z Sierra Moreny czują pociąg do ludzkiego mięsa« lub »do męskich ciał«²⁶.

Wreszcie, kiedy nadciąga noc, wybija godzina 0: samotny bohater niespodziewanie jest gościem dwóch mauretańskich księżniczek – siostr z rodu Gomelezów. Van Worden staje wobec przepychu, błyskotliwości i świetności, o jakich do tej pory nawet nie marzył. Ponadto jest oszołomiony urodą Mauretanek. Poznaje szokujące dla siebie fakty: księżniczki informują go, iż postanowiono, że zostaną jego żonami, i jakby sama propozycja wielożenstwa nie dosyć obrażała uczucia religijne van Wordena, wykazują, że są z nim spokrewnione. Na prośbę swoich kuzynek-narzeczonych van Worden przysięga, że cokolwiek się stanie, zachowa milczenie na temat wszystkiego, co widział i o czym usłyszał tej nocy. Zmieszany, lecz na swój sposób szczęśliwy, zasypia w objęciach Mauretanek.

Z nastaniem świtu wszystko się zmienia: Alfons van Worden budzi się w objęciach dwóch trupów i nie są to bynajmniej zwłoki mauretańskich księżniczek, lecz braci Zota – powieszonych w górach Sierra Morena przestępców, o których krążą niestworzone opowieści.

Dzień drugi i trzeci spędza van Worden w towarzystwie chrześcijanina: pustelnika-duchownego. Powstają pierwsze „historie” wewnętrzne. Wszystkie unaocniają bohaterowi, że znajduje się w drodze do piekła. Bohater pogrąża się w chaosie. Targają nim skrajne i sprzeczne uczucia. Jego religijność nakazuje wyznanie grzechu na spowiedzi i odwrócenie się od zła, z którym należy walczyć i jak najmniej o nim wiedzieć. Wiedza na temat tego co złe ma być ograniczona i nigdy nieweryfikowana. Jest to stan typowy: obcy jest zły, a zły ma być obcy.

Na szczęście van Worden nie upada tak nisko, gdyż największe znaczenie ma dla niego dane słowo honoru. Ponadto jest wciąż pod wielkim wrażeniem księżniczek. Stany lęku i fascynacji funkcjonują niezależnie. Dzięki dochowanej przysiędze milczenia czwartego dnia znowu spotyka swoje kuzynki, tym razem spędza z nimi więcej czasu, i choć ósmego dnia rano znowu jest pod szubienicą braci Zota, to od tej pory wydarzenia nabiorą nowego, bardziej intelektualnego charakteru. Alfons van Worden znajduje się w wyjątkowym towarzystwie i rozpocznie się proces powolnego porządkowania wewnętrznego i zewnętrznego świata van Wordena, a „historie”, które zostaną opowiedziane, nie będą już miały nic wspólnego z zabobonną religijnością i wzbudzaniem lęku.

Można powiedzieć, że na początku powieści następuje jakby kataklizm świata Alfonsa van Wordena. Podczas pierwszego najmocniejszego uderzenia, które jest determinantą całego utworu Jana Potockiego, powstaje tajemnicze pęknięcie w świecie. Z tego pęknięcia nagle i bujnie wydobywają się wszystkie pozostałe, wewnętrzne historie romansu. Są niczym stado rajskich ptaków uwolnionych z wnętrza Ziemi. Mieniają się niezliczoną ilością barw; w niektórych, jak w zwierciadle, odbija się los bohatera

²⁶ L. Kukulski, *Przypisy* [w:] J. Potocki, *Rękopis...*, s. 707.

(przygoda mężczyzny z dwiema nieznanymi kobietami), w innych pojawiają się ludzie, z którymi w przyszłości będzie kontaktował się nowy van Worden, kiedy po udanej próbie, już nie jako kapitan, lecz jako generał, będzie prowadził interesy Gomelezów, czyli własne...

3. Znaczenie kultury śmiechu

Przyjrzyjmy się jeszcze tej początkowej, gotyckiej części romansu. Niemal wszystko, co M. Bachtin napisał o grotesce romantycznej i co zostało powyżej zacytowane, znajduje potwierdzenie w *Rękopisie*... Wielu cech nie musimy nawet komentować, wystarczy je przypomnieć: *subiektywne, indywidualne odczuwanie świata, świadomość odosobnienia, mrok*.

Chwili zastanowienia wymaga Bachtinowski sąd o śmiechu zredukowanym: *śmiech pozostała, ale został zredukowany, przybrał formy humoru, ironii, sarkazmu*. Istotnie, formy te są w powieści J. Potockiego bardzo dyskretne, można przeczytać *Rękopis*... właściwie nie śmiejąc się. Autor pozostawia odbiorcy pełną wolność w traktowaniu swego utworu. Owoc kilkunastu lat pracy zostaje przez J. Potockiego skomentowany ponoć tylko jeden jedyny raz, w dodatku jednym zdaniem: „Moje »Dni hiszpańskie« przeznaczone są dla rozrywki dam; czytając, nagrodzą mnie łaskawym uśmiechem”²⁷.

Muszę jednak odwołać się do mojego – i nie tylko mojego – doświadczenia i zaznaczyć, że niektóre z tych pastelowych wątków mogą się przypomnieć nawet po latach i solidnie rozśmieszyć. *Rękopis* to utwór w najwyższym stopniu niejednoznaczny.

Następny Bachtinowski „zarzut”, iż „pozytywny, odrodzicielski moment pierwiastka śmiechu uległ ograniczeniu do minimum”, również można odnieść do tekstu *Rękopisu*..., choćby w odniesieniu do losów van Wordena, któremu do końca powieści towarzyszy pewna melancholia, mimo splendorów, jakie nań spadają. Właściwie *Rękopis*... to powieść o żegnaniu się z pewnym sposobem życia. Bohater trafił do Gomelezów w momencie rozpadu ich organizacji. Bierze udział w nostalgicznym pożegnaniu ze wspinałym wielonarodowym Wschodem.

Jednak, z drugiej strony, redukcja pierwiastka odrodzicielskiego śmiechu nie jest tak jednoznaczna. Za przejaw obecności pierwiastków odrodzicielskich można uznać całą drugą część romansu, gdzie jeden wątek rodzi drugi z jakąś niewypowiedzianą siłą i obfitością bez końca. Mamy do czynienia z płodem nieskrępowanej najbujniejszej fantazji.

Wreszcie, ostatnia cecha z przytoczonych cech mówi, iż dawna *ambivalencja przekształca się w ostry satyryczny kontrast lub w zastygłą antytezę*.

Istotnie, tym razem można tylko potwierdzić. Bohater utknął między pięknymi Mauretankami a żywymi trupami-wisielcami w ostatnim stadium rozkładu, między

²⁷ Ibidem, s. 765.

miłością a bigamią i kazirodztwem, między nakazem religijnym a grzechem, między honorem a katolickim obowiązkiem wyznania winy, między Wschodem i Zachodem, między walką islamu i chrześcijaństwa. Kryzys jest naprawdę potężny. Wyzwolenie nie następuje nagle, lecz powoli. Ale niektóre uporczywe sprzeczności, choć łagodnieją, nie opuszczają bohatera do samego końca utworu.

Właściwie *Rękopis znaleziony w Saragossie* został już w tym momencie odnaleziony na gruncie kultury śmiechu w ujęciu bachtinowskim i zajął w tej kulturze miejsce. Niestety, M. Bachtin nie ceni zbyt wysoko groteski wczesnoromantycznej. Dlatego muszę postawić dalsze pytanie: czy *Rękopis znaleziony w Saragossie* może coś nam powiedzieć na temat idealnej kultury śmiechu i czy z tej nowej perspektywy będziemy mogli spojrzeć na twórczość F. Rabelais'go? Zdecydowanie tak. Kluczowym motywem tej „oświeceniowo-romantycznej” wersji kultury śmiechu według J. Potockiego jest zdolność do zderzania z tym co nieznanne, obce, dalekie. Nowożytny śmiech ma być ekspansywny; jego miejsce jest na obrzeżach świadomości, czyli także na obrzeżach dotychczasowych możliwości kultury. Bez tego postulowany przez kulturę śmiechu uniwersalizm jest kłamstwem.

F. Rabelais należy do tradycji, której uniwersalizm pryska gdzieś na granicy katarsko-mauretańskiej. Te społeczności „obcych” nie należą do ogółu objętego systemem symboli śmiechu. Głupota – pijana, dobrowolna demencja – pozwala tego nie dostrzegać i myśleć o własnym zaścianku jak o wszechświecie. Tu pojawia się również strach: ludowa kultura śmiechu boi się tych obcych światów. Nie podjęła nawet bardziej wolnomyślicielskich treści funkcjonujących w Europie chrześcijańskiej, np. awerroizmu. Na granicach średniowiecznego „wszechświata” Zachodu trwały potworne wojny pełne najpodlejszej zbrodni. F. Rabelais w tym momencie staje się dziedzicem wielkich upadków Zachodu. Fakt, że pogromy katarów i wyprawy krzyżowe miały miejsce kilkaset lat przed powstaniem Gargantui, tylko w nieznacznym stopniu poprawia sytuację. Sam M. Bachtin zalicza w poczet wielkich twórców kultury śmiechu i poprzedników F. Rabelais'go – Rutebeufa²⁸ – poetę tworzącego w XIII wieku, którego twórczość nosi ślady zarówno nienawiści do katarów²⁹, jak i entuzjazmu wobec idei wypraw krzyżowych³⁰.

Twórca prawdziwie uniwersalnej kultury śmiechu według J. Potockiego musi odejść od tych średniowiecznych fobii i przejść pomyślnie próbę van Wordena, który dzięki nabytej wśród niepokoju zdolności do śmiechu i autoironii uniknął losu kłamcy i zbrodniarza. Jego zadaniem jest pokonanie światopoglądowej ciasnoty i nabycie wielokulturowego obywatelstwa, nie odcinając się przy tym od własnych korzeni.

²⁸ Por. M. Bachtin, *Twórczość...*, op.cit., s. 281.

²⁹ Patrz: Rutebeuf, *O Jakobinach* [w:] *W krzywym zwierciadle. Wybór francuskiej średniowiecznej literatury satyrycznej*, T. Giermak-Zielińska, M. Frankowska-Terlecka (red.), Kraków 2005, s. 365; T. Giermak-Zielińska, *Powiiastki. Wprowadzenie* [w:] *W krzywym...*, s. 197.

³⁰ Patrz: Rutebeuf, *Piosenka o Apulii, Rzecz o Apulii* [w:] *W krzywym...*, s. 383–388.

Biorąc pod uwagę dzisiejszy obraz stosunków Wschód–Zachód, jest to sprawa paląco aktualna.

Jaka jest rola śmiechu w tej przemianie? Jak skorzystać z tego magicznego żywiołu? Jan Potocki śmieje się w *Rękopisie*... bardzo dyskretnie, ale – co starałem się wykazać – śmieje się prawdziwie i to z niespotykaną elegancją. Dalsze przemyślenia i przeczucia odnośnie roli i miejsca śmiechu, jakie rodzą się po lekturze *Rękopisu*..., prowadzą mnie w stronę następującego cytatu z *Dzienników* Witolda Gombrowicza: „Wyciągnijmy z tego naukę: że w momentach, gdy okoliczności druzgoczące zmuszają nas do całkowitego przetworzenia się wewnętrznego, śmiech jest naszą ostoją. On wydobywa nas z nas i pozwala naszej ludzkości przetrwać niezależnie od bolesnych zmian naszej powłoki”³¹.

LITERATURA:

- Bachtin M., *Twórczość Franciszka Rabelais’go a kultura ludowa średniowiecza i renesansu*, Kraków 1975.
- Bergson H., *Śmiech. Esej o komizmie*, Warszawa 1995.
- Cirlot J.E., *Słownik symboli*, Kraków 2000.
- Gombrowicz W., *Dzieła VII, Dziennik 1953–1956*, Kraków–Wrocław 1986.
- Literatura polska. Przewodnik encyklopedyczny*, J. Krzyżanowski, C. Hernas (red.), t. II, Warszawa 1985.
- Plessner H., *Śmiech i płacz. Badania nad granicami ludzkiego zachowania*, Kęty 2004.
- Potocki J., *Rękopis znaleziony w Saragossie*, Warszawa 1965.
- Rabelais F., *Gargantua i Pantagruel*, Wrocław 1992.
- Schopenhauer A., *Świat jako wola i przedstawienie*, t. I i II, Warszawa 1994–1995.
- W krzywym zwierciadle. Wybór francuskiej średniowiecznej literatury satyrycznej*, T. Giermak-Zielińska, M. Frankowska-Terlecka (red.), Kraków 2005.

³¹ W. Gombrowicz, *Dzieła VII, Dziennik 1953–1956*, Kraków–Wrocław 1986, s. 160.

KOMUNIKAT SPECJALNY

Helena Ostrowicka-Miszewska

DOKTORAT *HONORIS CAUSA* DLA PROFESORA ZBIGNIEWA KWIECIŃSKIEGO

Wybitny polski uczyony, pedagog, humanista, prof. zw. dr hab. Zbigniew Kwieciński ponownie¹ został wyróżniony najwyższą godnością akademicką, tytułem doktora *honoris causa*. Nadanie profesorowi honorowego doktoratu Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego było kulminacyjnym momentem uroczystości z okazji Święta Uczelni w dniu 25 kwietnia 2007 roku. To uroczyste wydarzenie jest doskonałą okazją do przypomnienia, choćby w sposób fragmentaryczny, bogatego dorobku Profesora Kwiecińskiego. Dlatego po krótkim zdaniu sprawy z przebiegu oficjalnej części Święta Uczelni, przedstawię sylwetkę profesora oraz jego osiągnięcia naukowe i społeczno-organizacyjne. Wykorzystam przy tym opinie wydane przez recenzentów w sprawie nadania doktoratu *honoris causa* Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego i Uniwersytetu Opolskiego. W postępowaniu doktorskim UKW dorobek Profesora Kwiecińskiego zaopiniowali: prof. zw. dr hab. Zbyszko Melonik, prof. zw. dr hab. Stanisław Palka oraz prof. zw. dr hab. Andrzej Radzewicz-Winnicki. W sprawozdaniu z oficjalnej części Święta Uczelni podejmę próbę przedstawienia najważniejszych tez wykładu wygłoszonego przez honorowego doktora z okazji tej uroczystości.

„Nierówności społeczne w oświacie są niezaprzeczalnym faktem” – tymi słowami rozpoczął profesor Kwieciński wykład, którego zasadniczą część stanowiła analiza typów dyskursów publicznych na temat nierówności w oświacie². W zabiegu tym autor posłużył się typologią ładów politycznych z punktu widzenia teorii sprawiedliwości Johna Rawlsa. Z opisywanych czterech modeli rozumienia sprawiedliwej relacji między równością a wolnością wynikają odmienne koncepcje polityki oświatowej.

¹ Mowa o honorowym doktoracie Uniwersytetu Opolskiego nadanym Profesorowi Kwiecińskiemu 22 kwietnia 2004 roku.

² Z. Kwieciński, *Sprawiedliwa nierówność czy niesprawiedliwa równość? Implikacje edukacyjne* [w:] *Zbigniew Kwieciński. Doktor honoris causa Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego*, Bydgoszcz 2007.

W ujęciu profesora model pierwszy jest radykalnie prawicowy i konserwatywny. W tym sposobie myślenia zasadą samoregulacji społecznej jest wolny rynek, zaś niesprawiedliwe jest naruszanie jego praw. Brak działań w sprawie różnic w osiągnięciach edukacyjnych usprawiedliwiany jest prawem każdego do zdobywania i pomnażania korzyści na drodze wolnej konkurencji. Zdaniem profesora Kwiecińskiego, model ten zachęca do rywalizacji i nadmiernego dążenia do indywidualnego sukcesu, podsycając egoizm i zawiść.

Drugi model myślenia ma charakter elitarystyczny i neoliberalny. Naturalne kształtowanie się elit jest tutaj uznawane za usprawiedliwione i pożyteczne. W tym sposobie myślenia równe szanse edukacyjne są rozumiane jako prawnie zagwarantowany równy dostęp do edukacji. Wyrównywanie szans edukacyjnych polega tu na doskonaleniu procedur oceniania i selekcji.

Do rzeczywistej dostępności i zasady sprawiedliwej dystrybucji odwołuje się trzeci model. W jego obrębie uznaje się, że państwo i samorządy są zobowiązane do zapewnienia strukturalnych, programowych, kadrowych i finansowych warunków równej dostępności do najwyższej jakości edukacji. Wyrównywanie szans poprzez sprawiedliwą dystrybucję środków polega tu na podobnym wydatku państwa na każdą jednostkę w czasie obowiązkowego powszechnego kształcenia.

Kolejny model odwołuje się do prawa człowieka „do pełnego rozwoju, do godnego życia i do udziału w kulturze i formułuje jako główną regułę polityki społecznej zasadę redystrybucji”³. W ramach tego modelu mowa jest o obowiązku zapewnienia każdej jednostce, także przez szkołę, rzeczywistych kompetencji kulturowych, społecznych, zawodowych i krytycznej alfabetyzacji, czyli umiejętności korzystania z dóbr kultury i cywilizacji. Uzasadniona jest tutaj dystrybucja środków pobieranych od grup i jednostek uprzywilejowanych.

W modelu piątym sprawiedliwość rozumiana jest jako równość rezultatów edukacji, które są niezależne od warunków początkowych. Jest to sposób myślenia rodem z rosyjskiego marksizmu i pedagogii wyzwolenia.

W podsumowaniu wykładu Profesor Kwieciński podkreślił, że we współczesnych dyskursach na temat edukacji w Polsce oraz w decyzjach za zakresu polityki oświatowej występują te wszystkie dyskursy naraz, a co więcej – są ze sobą mylone.

Sylwetka i twórczość Profesora Zbigniewa Kwiecińskiego

Zbigniew Kwieciński urodził się 26 grudnia 1941 roku w Lubrańcu na Kujawach, tam też ukończył szkołę podstawową i średnią. W latach 1959–1964 studiował pedagogikę i polonistykę na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu. Był wówczas uczniem profesorów Kazimierza Sośnickiego i Ludwika Bandury. Po studiach rozpoczął pracę

³ Ibidem, s. 53.

nauczycielską w Liceum Pedagogicznym w Wymyślinie. W 1964 roku objął asystenturę w Katedrze Pedagogiki UMK. Stopień doktora nauk uzyskał w 1970 roku, a już trzy lata później – doktora habilitowanego. Kolejne awanse naukowe także następowały w szybkim tempie, gdyż w 1979 roku Zbigniew Kwieciński otrzymał tytuł profesora nadzwyczajnego, a w roku 1988 profesora zwyczajnego.

Już po doktoracie objął kierownictwo Stacji Naukowo-Badawczej Instytutu Rozwoju Wsi i Rolnictwa PAN w Toruniu. Placówka ta zasłynęła z badań empirycznych nad problematyką oświaty na wsi oraz z seminariów na temat „Społeczne aspekty wychowania”, krajowego ośrodka pedagogicznej myśli naukowo-krytycznej. Profesor uruchomił wówczas program wieloletnich badań podłużnych dotyczących przemian rozwoju młodzieży i oświaty na tle zachodzących zmian społecznych. Dziś badania te kontynuują jego współpracownicy: profesor Krystyna Szafraniec i profesor Ryszard Borowicz. Grupa toruńska kierowana przez Profesora Kwiecińskiego przyciągała do siebie naukowców z całego kraju, uzyskując rangę „szkoły toruńskiej”. Współpraca Profesora Kwiecińskiego z Profesorem Lechem Witkowskim wpłynęła na ukierunkowanie tematyki seminarium na zagadnienia społeczno-filozoficzne. W latach 80. seminaria owe przekształciły się w konwersatoria pt. „Nieobecne dyskursy”, podczas których w gronie humanistów z różnych dyscyplin naukowych podejmowano zagadnienia związane z konsekwencjami zmiany społecznej dla rozwoju ludzi, społeczeństwa, pedagogiki i edukacji. Środowisko to „wypracowujące samodzielną refleksję, wytrwale przebijające się przez niesprzyjające warunki otoczenia społeczno-ideologicznego, wyzwalało też indywidualne pomysły naukowe, co zaowocowało znaczącymi doktoratami, habilitacjami oraz profesurami”⁴.

Profesor Kwieciński jest również inicjatorem powołania Zakładu Socjologii w toruńskiej *Alma Mater*. W latach 1991–1993 sprawował funkcję dyrektora Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu, przyczyniając się do reorganizacji jego struktury i realizacji intensywnych badań naukowych. Utworzył Wydział Studiów Edukacyjnych, a następnie przez dwie kadencje sprawował funkcję jego dziekana. Po tym doświadczeniu ponownie podjął współpracę z UMK i zorganizował na tej uczelni Pracownię Studiów Kulturowych i Edukacyjnych, którą do dzisiaj kieruje. W 1998 roku profesor Kwieciński podjął decyzję rozpoczęcia pracy w Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim, gdzie do 2006 roku pełnił funkcję kierownika Katedry Socjologii Edukacji i Polityki Oświatowej. Od roku 2006 jego podstawowym miejscem pracy jest Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji TWP we Wrocławiu, w której to uczelni kieruje Zakładem Polityki Edukacji oraz Centrum Studiów Zaawansowanych.

Tym, co skłoniło jemu współczesnych do wystąpienia o najważniejsze wyróżnienie akademickie, jest nade wszystko imponujący i niezwykle ważny dla rozwoju polskiej pedagogiki, dorobek naukowy. Książki profesora Kwiecińskiego, ujmując to metaforycznie za profesorem Melosikiem, są zabierane „wraz z zapalkami i kompasem na

⁴ Ibidem, s. 22.

bezludną wyspę...⁵. Do najważniejszych projektów badawczych profesora należą badania prowadzone metodą obserwacji uczestniczącej nad funkcjonowaniem szkoły wiejskiej w różnych regionach kraju, liczne studia w zakresie socjologii edukacji oraz studia nad awangardowymi nurtami pedagogiki współczesnej. Jak pisze w swojej opinii profesor Radziejewicz-Winnicki we współczesnych badaniach profesora Kwiecińskiego „celem nadrzędnym staje się dostarczanie wiarygodnej wiedzy opisującej i wyjaśniającej zarazem niektóre zaobserwowane zdarzenia (układy warunków) w nowym ewaluującym stale łańdźcu społeczno-edukacyjnym. Znakomitym przykładem jest z pewnością wprowadzenie przez Profesora Kwiecińskiego do socjopedagogicznej literatury przedmiotu pojęć z obszaru marginalności społecznej”⁶. Niepowtarzalność twórczości naukowej profesora Kwiecińskiego polega na włączaniu w obszar swoich zainteresowań badawczych nowych, niekiedy przełomowych koncepcji, kategorii i pojęć. Dowodem tego jest zredagowanie serii sześciu tomów zatytułowanych *Nieobecne dyskursy* oraz współredagowanie książki *Spory o edukację*. Zdaniem profesora Melosika, cechą najbardziej unikatową Profesora Kwiecińskiego „jako naukowca jest umiejętność natychmiastowego uchwycenia istoty czy esencji koncepcji, podejść teoretycznych lub badawczych. [...] Książki i publiczne wystąpienia Zbigniewa Kwiecińskiego mają dzięki temu charakter niezwykle erudycyjny, intertekstualny; są wielowątkowe, bardzo intelektualne, żywe”⁷. Profesor Kwieciński jest bowiem poczytnym autorem 20 książek i ponad 350 artykułów o fundamentalnym znaczeniu dla zrozumienia współczesnej edukacji. Do kanonu lektur, które zmieniły sposób postrzegania rzeczywistości edukacyjnej należą choćby: *Funkcjonowanie szkoły w środowisku wiejskim* (1972), *Odpad szkolny na wsi* (1972, wyd. drugie 2002), *Młodość wobec wartości i norm życia społecznego* (1987), *Dynamika funkcjonowania szkoły* (1990), *Socjopatologia edukacji* (1992) (wydana także w języku angielskim), *Tropy – próby – ślady. Studia i szkice z pedagogii pogranicza* (2000), *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości* (2002), *Wykluczanie* (2002), *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne* (2007). Na uznanie zasługuje także inicjatywa zredagowania dwutomowego podręcznika pt. *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (2003). Profesor Kwieciński jest także założycielem i redaktorem naczelnym czasopism ogólnopolskich, premiowanych przez Komitet Badań Naukowych.

O wielkiej twórczej osobowości Profesora świadczą także inne aspekty jego działalności społeczno-organizacyjnej i uczestnictwa w życiu naukowym. Profesor Kwieciński jest współzałożycielem Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, a od 1989 roku

⁵ Z. Melosik, *Opinia w sprawie nadania przez Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy tytułu doktora honoris causa Profesorowi Zbigniewowi Kwiecińskiemu* [w:] Zbigniew Kwieciński. *Doktor honoris causa Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego*, Bydgoszcz 2007, s. 42.

⁶ A. Radziejewicz-Winnicki, *Opinia w sprawie nadania przez Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy tytułu doktora honoris causa Profesorowi Zbigniewowi Kwiecińskiemu* [w:] Zbigniew Kwieciński. *Doktor honoris causa Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego*, Bydgoszcz 2007, s. 34.

⁷ Z. Melosik, op.cit., s. 42–43.

jego prezesem. Ponadto jest członkiem Centralnej Komisji ds. tytułu Naukowego i Stopni Naukowych, członkiem prezydium Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN i Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus”. Przez dwie kadencje był członkiem Komitetu Badań Naukowych, a od 2001 roku jest ekspertem Państwowej Komisji Akredytacyjnej i ekspertem Uniwersyteckiej Komisji Akredytacyjnej ds. kierunku pedagogika. Omawiając osiągnięcia organizacyjne Profesora Kwiecińskiego, trudno nie wspomnieć o organizowaniu lub współorganizowaniu przez niego ogólnopolskich zjazdów pedagogicznych i licznych konferencji, seminariów i sympozjów naukowych.

Warto w niniejszym sprawozdaniu dodać, podkreślane w laudacji profesora Edmunda Trempały z okazji nadania profesorowi Kwiecińskiemu tytułu doktora *honoris causa* UKW, zasługi w tworzeniu i rozwoju bydgoskiego środowiska akademickiego. To dzięki profesorowi Kwiecińskiemu ośrodki naukowe pedagogów Bydgoszczy i Torunia były zawsze sobie bliskie i utrzymywały współpracę naukową.

Za znaczący wkład w rozwój nauk o edukacji Profesor wyróżniony został honorowymi doktoratami, ale także wieloma nagrodami: dwukrotnie nagrodą Wydziału I PAN za najlepszą książkę roku w zakresie pedagogiki, dwukrotnie nagrodą I stopnia Ministra Edukacji Narodowej za wybitne osiągnięcia naukowe, nagrodą Prezesa Rady Ministrów za wybitne osiągnięcia naukowe, Medalem Komisji Edukacji Narodowej i Krzyżem Kawalerskim.

RECENZJE

Joanna Maria Piechowiak (rec.): Zygmunt Bauman, *Praca, konsumpcjonizm i nowi ubodzy*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2006, ss. 212.

„Nie wolno zostawiać świata takim, jaki jest”

Janusz Korczak

W każdej epoce, w każdym społeczeństwie, we wszystkich systemach gospodarczych i politycznych istnieją ludzie ubodzy. Kim i jacy są w społeczeństwie ponowoczesnym? Dynamika rozwoju wymusza na naukach społecznych ciągłą aktualizację i ściśle nawiązywanie do zagadnień chwili oraz współczesnej problematyki praktycznej. Publikacja Zygmunta Baumana, mimo iż wydana w Wielkiej Brytanii w 2004 roku, a w Polsce w dwa lata później, wciąż dotyczy jednego z najbardziej ważkich problemów, z którymi możemy się spotkać. Mianowicie są to niedostatek, a wręcz dramatyczny brak pracy oraz w konsekwencji rosnące w wysoce niepokojącym tempie zubożenie całych narodów, jak i poszczególnych grup społecznych.

Biografia Zygmunta Baumana, jego dotychczasowe publikacje oraz osiągnięcia naukowe¹ czynią z niego jeden z największych autorytetów w kwestiach dotyczących koncepcji postmodernizmu i państwa opiekuńczego, inaczej zwanego Welfare State. Książka ta została wydana przez Wydawnictwo WAM, bę-

dące najstarszym wydawnictwem katolickim w Polsce. Autor opiera się głównie na analizie socjologicznej, ale dochodzi do wniosków podobnych do tych, które zauważamy, czytając pisma Jana Pawła II. Zaskakujące jest to, że do analogicznych konkluzji dochodzą głowa Kościoła i laicki naukowiec. Spoiwem wydaje się być położenie w obydwóch przypadkach nacisku na nieludzkie procesy globalizacyjne oraz miejsce człowieka w tym, jakże odhumanizowanym, świecie i należnej mu godności. Czym jest w takim razie *Praca, konsumpcjonizm i nowi ubodzy*? Być może – jak uważa tłumacz na język polski, Andrzej Wojtasik – „jest to wołanie o troskę dla tych, o których świat zapomniał”.

Epoka postindustrialna wygenerowała kolejne znaczenie terminów *praca, konsumpcjonizm* oraz *ubóstwo*. Autor wpisuje te pojęcia w złożony, wielowymiarowy proces pogłębiania międzynarodowego podziału pracy, zwiększania obrotu w handlu międzynarodowym, nasilenia przepływów kapitału, ludzi, technologii i towarów, przenikania kultur i narastania zależności między krajami, jakim jest globalizacja. Książka ta składa się z trzech części mających ułatwić czytelnikowi zrozumienie i właściwe umiejscowienie tej tematyki. Część pierwsza zawiera związek przyczynowo-skutkowy omawianych zjawisk oraz jest próbą analizy tematu. Część druga pokazuje wpływ, jaki te zjawiska wywierają na społeczeństwo. Natomiast część trzecia jest osobistą i oryginalną próbą odpowiedzi na pytania stawiane wcześniej.

¹ Wielokrotnie nagradzany prestiżowymi nagrodami, w tym nagrodą im. Adorno.

Bardzo klarowny podział na części i rozdziały pozwala po kolei śledzić tok rozumowania autora. Rozdział pierwszy traktuje o znaczeniu etyki pracy, kolejny – o przejściu od *społeczności producentów* do *społeczności konsumentów*, czyli od etyki pracy do estetyki konsumpcji. Rozdział trzeci zawiera w sobie opis ewolucji państwa opiekuńczego, jego późniejszą deformację i wreszcie porażkę oraz ścisły związek między zmianami w społeczeństwie a podejściem do problemu ubogich i ubóstwa jako takiego. Następne rozdziały, czwarty i piąty, eksponują takie kategorie społeczne jak *nowi ubodzy*, *underclass* czy bezrobocie w zglobalizowanym świecie. Na końcu Zygmunt Bauman rozważa teoretyczne konsekwencje obecnego traktowania ubogich i ich roli w społeczeństwie.

Historia i etyka pracy ukazują tenże jako *normalny* stan, zaś niepracowanie jako *nienormalny*. Już tylko takie postawienie sprawy wartościuje i stawia w hierarchii społecznej ludzi pracujących nad bezrobotnymi. Uznanie pracy za jedną z najwyższych wartości równocześnie odwartościowuje ludzi z różnych powodów jej niepodejmujących. W początku epoki industrialnej zaistniały przymus pracy stał się przyczyną zinstrumentalizowania człowieka i pozbawienia go wolności. Etyka pracy to tak naprawdę hasło: „pracuj ze wszystkich sił, dzień w dzień i godzina za godziną, nawet jeśli nie widzisz żadnego powodu, aby się tak wysilać, i jeśli nie potrafisz dostrzec znaczenia tego wysiłku” (s. 26). Jakie były cele etyki pracy? Bauman wskazuje na dwa główne: Po pierwsze – miała zaspokoić zapotrzebowanie na robotników fabrycznych, zaś po drugie – łożyć na największy problem potradycyjnego społeczeństwa, czyli na niepracujących. Praca była czymś godnym podziwu i pochwałą, ale jednocześnie ograniczeniem i ciężarem nie tylko fizycznym.

Obecnie żyjemy w erze konsumpcjonizmu, co oznacza nastawienie na zużywanie rzeczy oraz niszczenie ich. Tak jak poprzednio społeczeństwo produkcyjne, tak i społeczeństwo konsumpcyjne zajmuje się konsumpcją, jednak różnica polega na podejściu do niej i do pracy. W epoce postindustrialnej każdy człowiek jest indywidualnym bytem, który sam pracuje na zaspokojenie swoich potrzeb konsumpcyjnych. Ludzie są wykorzenieni i nie czują potrzeby zakorzenienia, narody stają się coraz bardziej rozproszone, a świadomość życia w *globalnej wiosce* daje im poczucie wolności wyboru.

Kim są w tych realiach ludzie ubodzy? Autor zwraca uwagę na kwestie przede wszystkim społeczne i psychologiczne, nie zaś na oczywiste, czyli materialne. „Ubóstwo oznacza wykluczenie z tego, co określa się jako normalne życie” (s. 77). Co jest tego przyczyną? Mianowicie odbieramy ludziom ubogim, czyli nienadającym za standardami społeczeństwa konsumpcyjnego, prawo do życia bez stresów, cierpień i upokorzeń. Wzmacniamy w nich poczucie winy i wstydu. Spychani na społeczny margines są traktowani jako wadliwi i niepełni konsumenci.

Jednak, jak zauważa Bauman, ubodzy i bogaci żyją w tym samym świecie. Podczas gdy następuje wzrost gospodarczy bądź recesja, ubodzy stają się coraz ubożsi, a bogaci coraz bogatsi. Nie ma ograniczeń dla bogaczy, *sky is the limit*, jednak coraz bardziej zmniejsza się pole działania biedaków. Im większa jest bieda, tym bardziej kontrastuje z nią bogactwo. Ale cóż zrobić, kiedy ubodzy są zbyt leniwi, by zapewnić sobie godne życie?

Rozwiązaniem tego dylematu miało być państwo dobrobytu, czy też państwo opiekuńcze, którego obowiązkiem jest zagwarantowanie obywatelom godnego bytu. Nałożony na

państwo obowiązek sprawowania nad ubogimi opieki społecznej w wielu krajach okazał się współczesną utopią i doprowadził do załamania i kryzysów gospodarczych. Nawet w ostatnich bastionach tego systemu, który możemy usytuować pomiędzy państwem nowoczesnym a państwem ponowoczesnym, czyli między innymi w Szwecji, rząd wycofuje się z rozbudowanych programów pomocowych. Aktualnie większość obywateli jest zadowolona z samodzielności i stanu, w którym są zdani na siebie. Swoją status zawdzięczają sobie samym.

Od bycia bezrobotnym do bycia beużytecznym jest niebezpiecznie blisko. Beużyteczni są zbyteczni, zbyteczni są niepotrzebni. Reszta społeczeństwa uważa, że byłoby lepiej, gdyby ich nie było. Są całkowicie beużyteczni i stanowią problem finansowy i społeczny. Ubodzy, underclass, są wrogiem wewnętrznym, który narusza wartości uznawane za słuszne i godzi w bezpieczeństwo. W naturalny sposób ubóstwo łączy się z przestępczością, co pozwala na eksterminację i izolację tych, nie wiadomo czy jeszcze, ludzi.

Produkcja ludzkich odpadów cały czas się zwiększa, jest coraz mniej perspektyw dla ubogich. Niska pozycja wykluczonych ze społeczeństwa jest tylko i wyłącznie ich winą i nie można obarczać winą za ten stan innych. W tym momencie rozważań pojawia się najważniejsze pytanie: Czy można porzucić ubogich, pozostawić ich samym sobie? Autor widzi dla nich możliwość nadania nowej jakości etyce pracy, która byłaby dostosowana do warunków społeczeństwa postindustrialnego. Oddzielenie prawa do środków do życia od sprzedaży pracy daje jego zdaniem szansę jeśli nie na zlikwidowanie problemu bezrobocia i ubóstwa, to chociaż na ograniczenie wzrostu liczby ludzkich odpadów.

Czy jest to kolejna utopia, taka jak państwo opiekuńcze? Tego nie sposób teraz ustalić, jednak można przyjąć to za jedno z możliwych rozwiązań. Ci, którzy mają więcej, powinni się dzielić z tymi, którzy mają mniej. Co więcej, mają to czynić z szlachetnych pobudek, nie z obowiązku nakładanego przez państwo.

Książka Zygmunta Baumana jest przede wszystkim przykładem na to, że wciąż jeszcze można odwoływać się do ludzkich uczuć i wrażliwości społecznej. Jest to wartościowy i aktualny przekaz mający skłonić czytelnika do refleksji. Nie tylko na ubóstwem, ale też nad jakością życia poświęconego tylko konsumpcji i skupionego na braniu wciąż więcej i więcej, nie dając nic w zamian. Na koniec nasuwa się jedno pytanie: Czy ludziom można zaufać?

Joanna Maria Piechowiak

Helena Ciążela (rec.): Yehezkel Dror, *Zdolność do rządzenia. Raport dla Klubu Rzymskiego*, tłum. Anna Hlebowicz-Kozioł, Maria Florczykowska, Wyższa Szkoła Administracji Publicznej im. Stanisława Staszica, Białystok 2006.

Opracowanie *Zdolność do rządzenia* znanego izraelskiego politologa Yehezkeła Drora należy na polskim rynku wydawniczym do publikacji ważnych z wielu względów. O znaczeniu publikacji niewątpliwie decyduje problematyka. Kwestie tytułowej „zdolności do rządzenia” należą do węzłowych zagadnień współczesnego życia, i to nie tylko politycznego. Są one doniosłe nie tylko w swoim wymiarze codziennym, gdy z dnia na dzień obserwujemy permanentny kryzys instytucji politycznych. Nie mniej istotne jest podporządkowanie sfery

politycznej doraźnym celom i interesom, które spychają na zupełny margines kwestie długofalowych strategii politycznych odpowiadających na wyzwania niesione przez dynamiczny rozwój cywilizacji.

To, co obserwujemy dzisiaj jako politykę, to nie tylko pasmo afer i skandali, które przysłaniają opinii publicznej poważne zagadnienia związane z kierowaniem państwem, ale również zupełna bezsilność wobec problemów, które dojrzewają, niosąc ze sobą dramatyczne i nieobliczalne długofalowe konsekwencje. Kwestia rozmiarów i kierunku tak zwanych „zmian klimatycznych”, które nie tylko nie pociągają za sobą przygotowań na swoje konsekwencje, ale nawet nie stały się przedmiotem poważnego rozpoznania i rzeczowej dyskusji, można określić jako wierzchołek „góry lodowej” niebezpieczeństw zagrażających „Titanicowi” współczesnej cywilizacji.

Aktualność zagadnień związanych z problematyką, którą podejmuje Dror, to tylko jeden z powodów, które czynią jego opracowanie godnym uwagi. Nie mniej istotne jest to, że otrzymujemy kolejny przykład *Raportu dla Klubu Rzymskiego*.

Klub Rzymski zajmuje wyjątkowe miejsce w historii intelektualnej współczesności. Należy do organizacji, które zapoczątkowały tworzenie globalnego społeczeństwa obywatelskiego podejmującego niezależnie od polityków i instytucji państwowych kwestie odpowiedzialnego stosunku do przyszłości współczesnej cywilizacji. Od momentu powstania w 1968 roku, już prawie czterdzieści lat, prowadzi ze zmiennym szczęściem walkę o zainteresowanie międzynarodowej opinii publicznej problemami globalnymi, barierami rozwoju, zagrożeniami nimi związanymi i możliwościami ich przezwyciężenia. Wiele z raportów opracowanych na zlecenie Klubu stało się

wydarzeniami w historii najnowszej, zwracając uwagę świata na złożone kwestie związane z odpowiedzialnością za przyszłe dzieje ludzkości spoczywające w rękach współczesnych. Jego nieprzemijającą zasługą stało się zainicjowanie refleksji nad problematyką granic wzrostu gospodarczego i wyczerpywania się nieodnawialnych zasobów globu niszczonej przez rabunkową gospodarkę cywilizacji współczesnej – podjętej w najślawniejszej publikacji Klubu – *Granicach wzrostu*¹. W ostatnim dziesięcioleciu Klub podjął pionierskie analizy ukazujące możliwości reorientacji cywilizacji współczesnej w kierunku intensyfikacji wykorzystania zasobów dzięki inwestycjom w nowe technologie. Znalazły one wyraz w żywo dyskutowanym *Raporcie Mnożnik Cztery*². Z równie znaczącym odzewem spotkały się także, najnowsze wystąpienia Klubu w kwestiach nowego podejścia do zagadnień „rozwoju trwałego i zrównoważonego” oraz granic prywatyzacji³.

Konsekwencja, z jaką grono uczestników tego ruchu kontynuuje wysiłki zwracania uwagi na kwestie związane z odpowiedzialnym działaniem, zasługuje na podkreślenie również

¹ D.H. Meadows i in., *Granice wzrostu*, Warszawa 1973 (opublikowane w 1972 r.).

² E.U. von Weizsäcker, A.B. Lovins, L.H. Lovins, *Faktor vier. Doppelter Wohlstand – halbierter Naturverbrauch*, Droemersch Verlaganstalt Th. Knaur Nachf, München 1995, 1996 (*Factor Four: Doubling Wealth – halving Resource USE*, Earthscan, London 1997), polskie tłum.: *Mnożnik Cztery. Podwojony dobrobyt – dwukrotnie mniejsze zużycie zasobów naturalnych. Nowy raport dla Klubu Rzymskiego*, K. Żmijewski (red.), Toruń 1999.

³ *Nachhaltigkeit schafft neuen Wohlstand: Bericht an den Club of Rome*, K. Feiler (red.), Frankfurt am Main 2003; *Limits to Privatization. How to Avoid too Much of a Good Thing*, (red.) U.E. Weizsäcker, Earthscan, London 2005.

dlatego, iż Klub Rzymski w swoich pracach przeżywał i przeżywa wloty i upadki. Nie zawsze jego dokonania były i są przedmiotem pozytywnych ocen, jak również nie zawsze negatywne oceny wyrastają jedynie z niechęci do zainteresowania się sprawami trudnymi i niepopularnymi. W pracach Klubu zdarzają się nie tylko dzieła wybitne, ale i kontrowersyjne. Jednak trzeba podkreślić, że każde z nich zasługuje na uwagę, gdyż definiowanie problemów jest nie mniej ważne niż propozycje ich rozwiązywania.

Dzieje zainteresowań dorobkiem Klubu Rzymskiego w Polsce są złożonym zjawiskiem i odzwierciedlają nie tylko fluktuacje zainteresowań opinii publicznej, ale również problemy związane z organizacją nauki i rynkiem edytorskim, a nawet pewnymi politycznymi preferencjami i idiosynkrazjami. Taki stan rzeczy doprowadził do sytuacji, w której już pierwsze publikacje Klubu Rzymskiego docierały do polskiego czytelnika z pewnym opóźnieniem, a niektóre z raportów nie dotarły do niego w ogóle. Klub Rzymski, chociaż należy do najciekawszych i ustabilizowanych forów dyskusji nad problematyką globalną i perspektywami cywilizacji współczesnej, w Polsce obecny jest, niestety, raczej marginalnie.

Raport dla Klubu Rzymskiego opracowany przez Yehezkeła Drora nie tylko podejmuje doniosłą problematykę, ale wypełnia w jakimś stopniu dotkliwą lukę na polskim rynku wydawniczym, jaką jest brak wielu z istotnych publikacji Klubu Rzymskiego. Wysilek tłumaczy i edytorów należy powitać z radością, chociaż pamiętać trzeba również, że jego publikacja wzbudziła kontrowersje i opinie nie zawsze dla autora pochlebne.

Kontrowersje znajdujące odbicie w literaturze poświęconej Klubowi Rzymskiemu

wzbudziła nie tyle problematyka samego Raportu, której znaczenia nie sposób nie dostrzec, co raczej propozycje izraelskiego politologa. Trzeba jednak zauważyć, że ten aspekt sprawy pozostaje otwarty, ponieważ podejście reprezentowane przez Drora znajduje do dzisiaj wielu admiratorów i kontynuatorów, co czyni jego rozważania wciąż aktualnymi.

Prezentując *Zdolność do rządzenia*, podkreślić należy w pierwszym rzędzie, że autor stawiając tytułowy problem, rozpatruje go na gruncie filozofii politycznej, uznającej polityczne struktury współczesnego świata za naturalny kontekst życia politycznego. Tradycjonalizm tego podejścia określa zarówno minusy, jak i plusy tego stanowiska. Nie podejmując pytań o konieczność zasadniczych reform formuły politycznej organizacji współczesnych społeczeństw, Dror unika podejmowania zagadnień, które jego wystąpieniu mogłyby nadać utopijny i krytyczny charakter. Trzymając się realiów i uznając za jedyną drogę poprawianie „jakości rządzenia” w ramach istniejących struktur, popada jednak w moralizatorstwo, które okazuje się nieuchronną konsekwencją jego koncepcji „podniesienia zdolności do rządzenia” prowadzącej do „rządu wysokiej jakości”. To właśnie moralistyczne nastawienie stało się podstawą nieprzychylnych recenzji zarzucających pracy Drora, a przy okazji i Klubowi przedstawiającemu *Raport „zamiłowanie do frazesu”*⁴.

Jeżeli jednak potraktujemy przyjęcie przez Drora określonego teoretycznego paradygmatu jako wynik wyboru określonej opcji przyszłości, w ramach której lokuje swoją refleksję, jego opracowanie okaże się ciekawą analizą

⁴ J. Streich, *30 Jahre Club of Rome. Anspruch – Krikik – Zukunft*, Basel 1997, s. 290.

ograniczeń współczesnego życia politycznego, wynikających stąd zagrożeń i propozycji zaradzenia im.

Pozostając na gruncie filozofii politycznej, izraelski politolog koncentruje się na analizie mechanizmów sprawowania władzy oraz relacji między władzą a społeczeństwem w społeczeństwie demokratycznym. Przedmiotem jego szczególnej uwagi jest, co należy podkreślić, perspektywa przyszłości – mechanizmy i struktury pozwalające ukierunkować działania władzy na rozwiązywanie narastających problemów globalnych oraz taka ich ewolucja, która w tej materii pozwoliłaby podnieść ich efektywność. Ponury obraz tych zagadnień, jaki nasuwa mu analiza współczesności, prowadzi go do postulatu podniesienia jakości rządzenia. Ponieważ, jak już podkreślałam, Dror pozostaje na gruncie filozofii politycznej uznającej obecne mechanizmy sprawowania władzy za zgodne w ogólnym zarysie z naturą ludzką i niepoddające się w przewidywalnej przyszłości radykalnym reformom, koncentruje się na postulatach i propozycjach zwiększających efektywność istniejących struktur życia politycznego. Przez ten proces rozumie on polepszenie jakości przygotowania elit politycznych do perspektywicznego myślenia i działania oraz ich aktywność w wychowywaniu społeczeństwa w duchu odpowiedzialności.

Środkami wiodącymi ku temu celowi są – po pierwsze – zwiększenie roli ekspertów i samokształcenie w gronie przywódców politycznych. (Należy podkreślić, iż niebagatelną rolę odgrywa tutaj refleksja, jaką jest filozofia polityczna pozwalająca spojrzeć na własne działania z szerszej perspektywy). Po drugie, są to kroki zmierzające do wzmocnienia aurytety ośrodków władzy wobec czynników, które swoją aktywnością destabilizują scenę

polityczną, narzucając jej swoją logikę działania, przede wszystkim kręgów biznesu i mediów. (W tej delikatnej materii Dror – świadomy niebezpieczeństw – formułuje myśli bardzo ostrożnie oraz stara się precyzyjnie wyważyć racje i propozycje przywracające równowagę między władzą, mediami i podmiotami gospodarczymi). Po trzecie, i chyba najistotniejsze, Dror zgłasza liczne postulaty reform stabilizujących władzę polityczną, pozwalając jej tym samym wyzwolić się od bezpośredniej presji mediów, opinii publicznej i doraźnych interesów, jak np. wydłużenie kadencji organów wybieralnych. (Szczególnie mocno podkreśla, iż demokracja nie jest związana z nieustannym ingerowaniem w działania władzy przez opinię publiczną, media i instytucje społeczeństwa obywatelskiego, ale demokratycznymi procedurami wyboru i kontrolą praworządności działań).

Z kart opracowania wyłania się przemysłany program walki o konsolidację i samodyscyplinowanie władzy jako warunku odzyskania jej podmiotowości wobec wyzwań współczesności. Na gruncie przyjętych przez niego założeń jest to obraz logiczny i spójny. Jednak to właśnie one powodują, że budzi on poważne wątpliwości co do swoich walorów heurystycznych. Pytaniem centralnym pozostaje kwestia, czy przypadkiem cała filozofia polityczna rodząca się gdzieś między Platonem a Konfucjuszem i chińską szkołą legalistów, będąca punktem wyjścia dla Drora, nie jest oparta na pewnych iluzjach i apriorycznych założeniach, które współczesna rzeczywistość demaskuje wyjątkowo bezwzględnie. Paradoks apelu o odpowiedzialność elit w świecie, gdzie przyszłość zależy od działania każdego uczestnika procesów społecznych, prowadzi do idei sterowania społeczeństwem, której żadna elita nie jest zdolna skutecznie podołać. Wychowy-

wanie mas przez elity w świecie dynamicznego rozwoju mediów i koncentracji władzy gospodarczej jest utopią. Potęga mediów i kręgów biznesowych zdaje się skazywać elity polityczne na nieustanną zależność, wobec której wezwania o przywrócenie równowagi jest jedynie pobożnym życzeniem nie mającym szans na realizację.

Na pytanie: czy wyjściem z tego ślepego zaułka jest demokratyzacja sprawowania władzy, która, rozbudzając odpowiedzialność w szerokich kręgach społecznych, stworzy realną przeciwwagę dla rządów niekontrolowanych elit pozapolitycznych, co od dziesięcioleci postuluje np. Noam Chomsky i co próbują wcielić w życie ruchy alterglobalistyczne, trudno jednoznacznie odpowiedzieć. Książka Yehezkela Drora natomiast – niezależnie, czy odczytamy ją zgodnie z intencjami autora jako projekt podjęcia wyzwań przyszłości, czy też wbrew tym intencjom jako ukazanie niemożności dokonania tych zmian w istniejących strukturach sprawowania władzy – niewątpliwie stanowi doniosły przyczynek do dyskusji nad tą tematyką.

Helena Ciążela

Mirosława Michałek (rec.): Ewa Domagała-Zyśk, *Autonomia czy odłączenie?: rola osoby znaczącej w życiu młodzieży z trudnościami w nauce*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2004, ss. 272.

Okres dojrzewania młodych ludzi charakteryzuje się chęcią usamodzielnienia, niezależności i próbą manifestowania własnej indywidualności. Uważny i troskliwy rodzic, wychowawca lub opiekun rozpozna w takim zachowaniu dorastającej młodzieży potrzebę bezwa-

runkowej miłości, zrozumienia, pomocy, wsparcia, akceptacji, zaufania, współdziałania i stawiania młodym wysokich wymagań oraz odpowiedzialnych zadań.

Rodzina odgrywa znaczącą rolę w formowaniu osobowości młodzieży, przede wszystkim uczy umiejętnego budowania trwałych przyjaźni oraz dobrych kontaktów międzyludzkich. Prawidłowe relacje w rodzinie mają wpływ na kształtowanie charakteru, uczą podejmowania właściwych wyborów i decyzji, a troska i okazywane zainteresowanie bliskich eliminują zagrożenia związane z ryzykiem rozwoju, do których należą: alkoholizm, narkomania, próby samobójcze, depresja i agresja.

Młodzieńcze lata to czas wzrostu, marzeń, formowania planów życiowych, jest to także okres pojawiających się konfliktów, niepokoju i różnorodnych niepowodzeń, wśród których szczególnie przeżywane są trudności w nauce szkolnej.

Niepowodzenia szkolne mają wpływ na rozwój moralny, emocjonalny i społeczny, a długie ich występowanie burzy aspiracje i cele życiowe, powoduje zwątpienie w sens nauki, w możliwości intelektualne, w wartość wysiłku i pracy.

Czym są w teorii niepowodzenia szkolne i dlaczego należy je badać i analizować?

Aby uzyskać odpowiedź na to pytanie warto sięgnąć po książkę pt. *Autonomia czy odłączenie?: rola osoby znaczącej w życiu młodzieży z trudnościami w nauce*. Autorka – Ewa Domagała-Zyśk – w nawiązaniu do polskiej literatury badawczej oraz wielu publikacji anglosaskich przedstawia problematykę trudności w nauce szkolnej wśród młodzieży w gimnazjum. Niepowodzeniami szkolnymi wśród młodych już w latach 60. i 70. zajmowali się: J. Konopnicki, H. Spionek, M. Tyszkowa, W. Okoń, Cz. Kupisiewicz i inni.

Prezentowana praca ujmuje jednak temat inaczej aniżeli do tej pory miało to miejsce w polskiej literaturze, ponieważ według autorki badany problem był upraszczany i występował najczęściej jako przypadek w rodzinach patologicznych. Na podstawie prezentowanych współczesnych badań można przyjąć, że problem alkoholizmu, złe warunki materialne, wielodzietność lub niskie wykształcenie rodziców nie zawsze są przyczyną trudności w nauce.

Omawiana praca składa się z pięciu rozdziałów. Główny problem badawczy sformułowany jest w pytaniu: „Czy istnieją i jakie są różnice w zakresie relacji młodzieży z osobami znaczącymi i otrzymywanego od osób znaczących wsparcia społecznego w grupach uczniów gimnazjum z trudnościami w nauce (grupa badawcza) i uczniów gimnazjum bez trudności w nauce (grupa kontrolna)?”

Młodzież z trudnościami w nauce w świetle dotychczasowych badań, to tytuł pierwszego rozdziału, w którym na uwagę zasługuje część omawiająca skutki przeżywania trudności szkolnych, występujących w czterech sferach: osobowościowej, rodzinnej, społecznej i zajęciowej. Uczniowie dotknięci tym problemem ulegają niskiej samoocenie, apatii, lęklivości, i rozpaczliwemu izolowaniu się od grupy. Postawa życiowa tej młodzieży jest bierna i wyczekująca, pretensjonalna i roszczeniowa.

Wyjątkowo negatywnie oddziałują skutki niepowodzeń szkolnych na uczniów szkół gimnazjalnych. Doświadczają oni z tego powodu cierpienia i zniechęcenia, natomiast świadomość braku sukcesów w nauce powoduje kolejne skomplikowane problemy i frustracje.

W prowadzonych badaniach na przestrzeni poszczególnych lat okazało się, że zmieniają się wyznaczniki niepowodzeń w nauce

i posiadają następujące określenia: opóźnienia szkolne, niepowodzenia szkolne, trudności szkolne i syndrom nieadekwatnych osiągnięć szkolnych. Wszystkie terminy mają na celu określenie trudności w opanowaniu wiedzy i umiejętności wynikających z programu nauczania.

Praca analizując trudności w uczeniu się, omawia ich przyczyny, do których także należą: trudności w słuchaniu, myśleniu, mówieniu, pisaniu, czytaniu, uczeniu się matematyki, i zachodzą w wyniku zaburzeń spostrzegania, uszkodzenia mózgu, dysleksji, afazji rozwojowej. Jednak w dokładnym ustaleniu powodów złych wyników w szkole należy zwrócić uwagę na uwarunkowania rozpatrywane w teorii, jako ujęcie neuropsychologiczne, rozwojowe i środowiskowe.

W rozdziale drugim *Rola relacji z osobami znaczącymi w okresie dojrzewania*, autorka stara się spojrzeć na temat z perspektywy filozoficznej i antropologicznej oraz psychologicznej i pedagogicznej. W próbie udzielenia odpowiedzi na pytanie, jaką rolę odgrywa wpływ osoby znaczącej na życie młodego dojrzewającego człowieka, krótko nawiązuje do filozofii, a zwłaszcza do poglądów M. Gogacza, K. Wojtyły i M. Nowaka. W nurcie „normy personalistycznej” Karola Wojtyły wyszczególnia kilka rodzajów relacji międzyludzkich, wśród nich omawia: „bliźni”, „uczestnictwo”, „upodobania”, „sympatia”, „koleżeństwo”, „przyjaźń” i „miłość” – „Człowiek jest istotą niejako skazaną na twórczość. Twórczość ta obowiązuje również w dziedzinie miłości” (K. Wojtyła).

W skomplikowanym procesie rozwoju drugiej osoby, człowiek jest niezastąpiony, może stać się „osobą znaczącą” i odegrać pozytywny wpływ na formację młodego człowieka. W przeglądzie literatury w poszukiwaniu

definicji „osoby znaczącej” autorka proponuje typologię L.B. Hendry’ego i M. Tatra.

„Termin »osoba znacząca« nie jest jednoznaczny z nazwą »autorytet«, aczkolwiek do pewnego stopnia są to określenia mające wspólny zakres [...]. Podstawowa różnica wiąże się bowiem z faktem, że »autorytet« to osoba mająca wpływ, którego dziecko oczekuje i chce. Osoba znacząca zaś pojawia się w jego życiu niejako niezależnie od woli dziecka, wywierając wpływ pozytywny lub negatywny” (s. 70–71).

Wyjaśniając zagadnienie „osoby znaczącej” oraz „wsparcia społecznego”, autorka przechodzi do badań na temat wyboru i wpływu osoby znaczącej na funkcjonowanie młodzieży. Wynika z nich, że najczęściej typowana jest matka, następnie ojciec, przyjaciel i nauczyciel. Opinie wymienionych osób mają największy wpływ na samoocenę ucznia.

W rozdziale *Osiągnięcia szkolne młodzieży a relacje z osobami znaczącymi* czytelnik uzyska informację o tym, jaką rolę w procesie kształcenia odgrywa nauczyciel, rodzina, rówieśnicy młodzieży, i jaki jest wpływ wsparcia poszczególnych osób na wyniki w nauce. Praca szczegółowo omawia trudności występujące w relacjach pomiędzy osobami znaczącymi, a zwłaszcza ich przyczyny i konsekwencje, w wyniku niewłaściwego współdziałania z innymi ludźmi.

Dom rodzinny to najważniejsze miejsce, w którym młodzi oczekują skutecznej pomocy i dzięki temu radzą sobie z trudnościami. Przyjaciele odgrywają tym większą rolę w życiu młodzieży, im mniej zrozumienia i akceptacji otrzymują ze strony rodziców.

Ważną rolę może odegrać nauczyciel przebywający z wychowankami kilka godzin dziennie. Oprócz wiedzy naukowej i pedagogicznej powinien odznaczać się dobrymi

umiejętnościami w nawiązywaniu właściwych kontaktów z uczniem i posiadać takie cechy, które zadecydują o współpracy z uczniem.

Interesującą częścią jest rozdział badawczy, wyszczególniający kategorie osób ważnych dla uczniów z trudnościami i bez trudności w nauce.

Rodzice, rodzeństwo, dziadkowie i krewni mają największy wpływ i to głównie od nich młodzież oczekuje wsparcia. Nauczyciel w żadnej sytuacji nie dorównuje osobom wytypowanym jako znaczące, do których młodzi mają najwyższe zaufanie i zwracają się ze swymi problemami.

Wyniki prowadzonych badań pozwoliły ustalić, jaka jest zależność między osobą znaczącą a uzyskanym wynikiem w szkole, precyzyjnie omawiają wzajemne relacje między nimi oraz wyszczególniają oczekiwania młodzieży wobec osób wytypowanych. Do istotnych potrzeb emocjonalnych, mających wpływ na poczucie własnej wartości i samorealizację wśród młodych ludzi, należą: miłość, zrozumienie, akceptacja i troska, wyrażona przez pochwałę, otuchę w trudnych chwilach, pocieszenie i przytulenie.

Rodzice okazując swoją miłość, powinni nadal sprawować kontrolę. Umiejętny sposób prowadzenia dialogu na tematy trudne zawsze prowadzi do konstruktywnych rozwiązań i uczy właściwego postępowania.

Badania potwierdzają związek niskich osiągnięć szkolnych z nieprawidłowymi relacjami uczniów szkół gimnazjalnych z ich rodzicami. Obecność wsparcia emocjonalnego i intelektualnego jest dwukrotnie mniejsze wśród uczniów mających trudności w nauce.

Młodzież poszukuje „autonomii”, jednak „odłączenie” od osób bliskich niesie ze sobą poważne i negatywne konsekwencje, wśród

których szczególnie bolesne są poważne trudności i niepowodzenia życiowe.

W publikacji warto zapoznać się z informacjami na temat nauczyciela, który dysponuje doświadczeniem zawodowym oraz wiedzą pedagogiczną i psychologiczną, w celu wykrzystania i wspomagania uczniów w ich rozwoju społecznym i intelektualnym. Czy nauczyciel jest wzorem zachowania wobec drugiego człowieka? Czy traktuje ucznia z powagą i szacunkiem? Czy motywuje go do nauki? Czy jest przeciwnikiem i stanowi źródło lęków? Na takie i na wiele innych ciekawych pytań można znaleźć odpowiedzi, które mogą stać się źródłem do refleksji w poszukiwaniu efektywnych sposobów rozwiązywania problemów w pracy pedagogów.

Ewa Domagała-Zyśk pragnie przekonać czytelnika, że skuteczną szansą na sukces szkolny wśród uczniów gimnazjum jest ich wychowanie w środowisku osób znaczących. Dzieci, które przeżywają trudności w relacjach z osobami znaczącymi, nie umieją nawiązywać właściwych kontaktów interpersonalnych, m.in. z nauczycielami i rówieśnikami.

„Wnioski wypływające z badań zgodne są z przeświadczeniem, że celem edukacji jest nie tylko osiągnięcie przez ucznia jak najwyższych wyników intelektualnych, ale przede wszystkim osiągnięcie odpowiedniego poziomu przystosowania społecznego (Pearl, Donahue i Bryan 1986), takiego, który umożliwi młodemu człowiekowi jak najlepsze funkcjonowanie w świecie osób dorosłych. Warto więc, pracując z uczniami przeżywającymi trudności szkolne, zwracać uwagę nie tylko na powszechnie obecne w świadomości pedagogów uwarunkowania niepowodzeń, ale uwzględniać także uwarunkowania i trudności w uczeniu się płynące z zaburzeń w relacjach z osobami dla uczniów znaczącymi” (s. 229).

Każdy nauczyciel w swojej pracy w szkole spotyka się z uczniem mającym trudności w nauce. Umiejętność wsparcia emocjonalnego i intelektualnego dla młodego człowieka może stać się szansą na sukces nie tylko w środowisku szkolnym. Książka ta niech stanie się zachętą dla rodziców i nauczycieli w poszukiwaniu skutecznych sposobów komunikacji z młodzieżą, zwłaszcza w sytuacjach trudnych.

Praca ta nie po raz pierwszy porusza zagadnienia związane z rolą rodziny, szkoły i grupy rówieśniczej w wychowaniu emocjonalnym młodzieży, nowe ujęcie tematu może zasygnalizować potrzebę dobrego przykładu w wychowywaniu młodzieży do roli „osoby znaczącej” wobec drugiego człowieka.

Mirosława Michałek

Agnieszka Popowska (rec.): *Horyzonty teatru II. Droga Kazimierza Brauna. Szkice pod redakcją Justyny Brylewskiej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2006.

Nakładem Wydawnictwa Adam Marszałek, w serii „Szkice do portretu”, wydany został drugi już tom *Horyzontów teatru* poświęcony Kazimierzowi Braunowi – wybitnemu reżyserowi, pisarzowi, historykowi teatru, pedagogowi, który pracował w wielu polskich teatrach jako reżyser, dyrektor teatrów i na uczelniach jako wykładowca akademicki i autor publikacji z dziedziny historii i teorii teatru. W roku 1985, po wielu latach wieńczonych sukcesami artystycznymi pracy, został pozbawiony przez ówczesne władze możliwości zatrudnienia w Polsce z powodów ideologicznych, politycznych. Wyemigrował do Ameryki, gdzie od ponad dwudziestu lat reżyseruje, pisze i wyklada na amerykańskich uniwersytetach. Kazimierz

Braun staje się reprezentantem pokolenia, które za swoje przekonania polityczne i duchowe było represjonowane, a publikacja dokumentująca jego drogę życiową ukazuje złożoność pracy reżysera, teatrologa, naukowca, pisarza wśród obszarów zniewolenia w PRL.

Premiera wydawnicza tomu pod red. Justyny Brylewskiej zatytułowanego *Horyzonty teatru II. Droga Kazimierza Brauna* zbiega się w czasie z ponownym pobycem w Polsce twórcy, mieszkającego od ponad dwudziestu lat w Ameryce. W 2006 roku reżyser obchodzi jubileusz 70-lecia urodzin oraz 45-lecie pracy artystycznej. M.in. z tej okazji goszcząc na spotkaniu autorskim w Salonie Pisarzy w Bibliotece Narodowej w Warszawie w maju 2006, w odniesieniu do omawianej książki powiedział: „owa »droga« jest zapisem wyznaczania na mapie moich własnych przemieszczeń, miejsc pracy, zamieszkania, pobytu w różnych miastach, krajach, kontynentach, a także jest zapisem drogi duchowej”. W tym duchu postaram się zapoznać czytelników z bogatą zawartością publikacji.

Droga duchowa Kazimierza Brauna ma swoje korzenie w drodze jego poprzedników, zarówno tych z rodziny i znajomych – Jerzego Brauna, Jadwigi Domańskiej czy Antoniego Żulińskiego, o których losach, powiązanych z polską tradycją niepodległościową dowiadujemy się ze szkicu Anny Mieszkowskiej pt. *Korzenie*. Jest to też droga wielkich Polaków, twórców kultury i polskiej tradycji Norwida, Wyspiańskiego, Mickiewicza, Różewicza, Karola Wojtyły. To także wiele ścieżek – znajdujemy zatem w twórczości Brauna praktykę teatralną, a w niej „teatr służby”, „teatr wspólnoty”, jest w niej stały wątek twórczości Norwida, Różewicza, Wyspiańskiego, których reżyserował najczęściej. Jest ścieżka teatrologiczna, głęboko ugruntowana we własnej praktyce te-

atralnej, z jej korzeniami u takich dramaturgów i twórców teatru jak: Norwid, Wyspiański, Różewicz, Craig, Artaud, Appia, Osterwa, Korzeniewski, Axer, Grotowski, Brook, Living Theatre. Owocuje ona autorstwem i wydaniem ponad 30 książek o tematyce teatrologicznej, w językach polskim i obcych. Znajdujemy także ścieżkę literacką – Braun jest autorem powieści, dramatów, poezji. Na końcu równoległą drogą wiedzie jego praca dydaktyczna jako nauczyciela akademickiego, pedagoga w Polsce i na uniwersytetach w Stanach Zjednoczonych.

Wydaje się, że w obecnej sytuacji politycznej Polski nietrudno byłoby samemu Braunowi czy piszącym o nim badaczom ulec pokusie budowania „mitu” twórcy w oparciu o zasługi dla walki o wyzwolenie Polski spod władzy komunizmu, o nakreślanie owej drogi z przewagą jednostronnego światła, z podkreśleniem zasług dla wierności polskiej tradycji niepodległościowej. Książka wtedy stałaby się peanem na cześć „uciśnionego” reżysera czasów PRL, który obecnie jest zrehabilitowany i święci triumfy w wolnej Polsce.

Tak jednak się nie stało i z wielu powodów ta publikacja ma odmienny charakter, staje się w jakiś sposób niepokojąca, prowokująca czytelnika mieszkającego w Polsce pytaniami o kształt polskiej tradycji, szczególnie na tle obecnych wydarzeń politycznych po 1981 roku oraz wyjątkowo istotna wobec aktualnej dyskusji nad problematyką budzenia w Polakach uczuć patriotycznych, wierności i kultywowaniu tradycji wolnościowej obecnie. Mamy możliwość poznania sposobu myślenia, kreślenia wspomnień i własnych refleksji Brauna dotyczących pracy reżysera w Polsce w czasach PRL, dylematów etycznych, taktycznych, dyplomatycznych, artystycznych i osobistych, rodzinnych. Z kształtu publikacji jawi

się cały obszar trudności i wytrwałości, pomysłowości i kompromisów, jakie zmuszony był podejmować ówczesny reżyser, a także obraz ambiwalencji pracy artystycznej owego czasu – odczuwanie „katastrofального szczęścia” i „nieszczęśliwej radości”, gdy udawało się „przemycić” jakiś spektakl, mimo interwencji cenzury, czy gdy zostawał, pomimo wielu miesięcy pracy, bez premiery „zjęty”, a jednak widownia podczas próby generalnej pękała w szwach. Mamy także możliwość spojrzenia na te zdarzenia okiem zawodowych historyków czerpiących informacje z różnorodnych archiwaliów (w tym z archiwum IPN) i literatury o Braunie, okazję poznać także ich własne, zawodowe autorefleksje dotyczące współczesnego warsztatu pracy historyka oraz, co ciekawe, także na niektóre z tych tematów spojrzeć poprzez pryzmat artykułów wspomnieniowych samego Brauna.

Horyzonty teatru II rozpoczynają się rozmową przeprowadzoną z Kazimierzem Braunem przez Rafała Zgorzelskiego, zatytułowaną *Otwieranie horyzontów*. To w niej odnajdywane są ścieżki Brauna wiodące przez – nie bez problemów i opóźnień spowodowanych ówczesnym układem politycznym – uzyskane studia polonistyczne w Poznaniu, udział w teatrze studenckim (o czym na łamach *Horyzontów* pisze w szkicu pt. *Epizod poznański* Izabela Skórzyńska), następnie studia w warszawskiej PWST na Wydziale Reżyserii i asystenturę u Erwina Axera w Teatrze Współczesnym w Warszawie oraz debiut reżyserski na deskach Teatru Polskiego. Kolejnym etapem pracy reżysera jest Teatr Wybrzeże w Gdańsku, lecz zawirowania historii i tu przyczyniają się do utraty przez Kazimierza Brauna w 1964 roku pracy zarówno w Gdańsku, jak i Warszawie... Jak się okaże, te zwolnienia, związane z układem sił politycznych, będą stałym ele-

mentem życiorysu reżysera w Polsce Ludowej.

W 1964 roku Braun wraz z rodziną znalazł się w Toruniu, gdzie pracował jako etatowy reżyser w Teatrze im. Wilama Horzycy, by następnie w latach 1967–1971 roku zostać kierownikiem artystycznym, a od 1971–1975 sprawować pełną dyrekturę Teatru im. Osterwy w Lublinie. Jednak i stamtąd, mimo wielu nagród, osiągnięć artystycznych, poparcia wielu ludzi ze środowiska krytyki, wiernej widowni i kontaktów zagranicznych, został zmuszony do rezygnacji ze stanowiska. Jak pisze Krzysztof Sielicki, dokumentujący w *Horyzontach II* lubelskie sezony Kazimierza Brauna – stał się on „nie do ogarnięcia, nie do kontroli” dla miejscowych władz, a prowincjonalne, peerelowskie konflikty, doprowadziły go do rezygnacji z prowadzenia teatru. Braun, na Lublin zbyt awangardowy, popierał projekt, zbyt nowoczesny jak na gusta owych władz lubelskich, nowego budynku teatru, jako reżyser także nie był piewcą „socjalistycznych wartości”... Sielicki opiera swoje badania także na archiwaliach IPN oraz KWMO we Wrocławiu. Stąd dowiadujemy się o tym, że Braun był nie tylko inwigilowany, ale że przeciw niemu była prowadzona w niektórych okresach działalności – jak np. w końcowym etapie pracy w Lublinie – cała szkalująca go i utrudniająca rozwój zawodowy kampania.

Dalsza droga doprowadziła Brauna wraz z rodziną do Wrocławia, gdzie objął kierownictwo Teatru Współczesnego. Wrocław w ówczesnych czasach – a był to rok 1974 – stanowił mekkę nowego teatru w Polsce, był ośrodkiem, ku któremu dążyli kreatywni i otwarci artyści. Tworzyli tu i pracowali m.in. Grotowski, Różewicz (z którym Brauna łączyła więź zawodowej i prywatnej sympatii), Degler. Tu wydawano „Odrę”, tu odbywały się Festiwale

Teatru Otwartego oraz Festiwalu Sztuk Współczesnych. Braun miał już wtedy opinię zdolnego, nagradzanego reżysera, sprawnego dyrektora, ale także i nieco nieobliczalnego eksperymentatora, oraz człowieka obcego politycznie i ideowo, jednak to ostatnie – jak pisze Krystyna Hoffman w szkicu *Wielki Teatr Wspólnoty we Wrocławiu* – początkowo zlekceważono... Braun współpracował we Współczesnym z Różewiczem – wystawiali m.in. *Białe małżeństwo*, *Pułapkę*, *Przyrost naturalny* – a od tego teatru Brauna i dramatu Różewicza prowadzi – jak pisze autorka – „droga na rozległe obszary dramatu, teatru, plastyki, literatury, podstawowych syndromów cywilizacyjnych i kulturowych schyłku XX i początku XXI wieku”. Tu wystawił *Anne Livię*, poemat sceniczny Brauna i Słomczyńskiego w oparciu o teksty Joyce’a. Także tu powstała *Operetka* według Gombrowicza – historiozoficzna interpretacja historii Europy aż po bolszewizm i nazizm. W 1978 r. Braun wystawił we Wrocławiu *Dziady*, które wraz z *Białym małżeństwem*, *Anną Livią*, *Operetką* ustaliły jego artystyczną pozycję reżysera i dyrektora teatru. W czasie trwania stanu wojennego odbyła się premiera *Dżumy* Camusa we własnej adaptacji i reżyserii Brauna. Przenośnia dotycząca stanu wojennego była czytelna... W 1984 roku wojewoda wrocławski Janusz Owczarek odwołał Kazimierza Brauna ze stanowiska kierownika artystycznego i dyrektora Teatru Współczesnego we Wrocławiu. Na łamach *Horyzontów II*, w artykule *Sprawa Teatru Współczesnego*, pisze szeroko o tej trudnej do wyjaśnienia w owych czasach sprawie Jarosław Szymkiewicz. Co szczególnie ważne – wcześniej artykuł ten był opublikowany przez autora pod pseudonimem Andrzej Żmudzki, w podziemnym czasopiśmie „Obecność” pod red. Lothara Herbata, w numerze 7 w 1984 roku. Obecnie artykuł

ukazuje się w *Horyzontach teatru II* już pod prawdziwym nazwiskiem autora. O Wrocławiu pisze w *Horyzontach II* także sam Kazimierz Braun w szkicu *Pamiętam Teatr Współczesny 1974–1984* – wspominając początek swojej pracy, budowę repertuaru, który stanowiłby o sile tego teatru i jego misji, wspomina wielokrotne prace i powiązania twórcze z Różewiczem, z Helmutem Kajzarem, a także możliwości wyjazdów zagranicznych zespołu pod jego dyrekcją. Należne miejsce znajdują także wspomnienia dotyczące ówczesnego zespołu i publiczności. Na zakończenie szkicu Braun przedstawia także swoje wspomnienia związane ze sprawą wyrzucenia go z wrocławskiego Teatru Współczesnego.

Od 1985 roku Kazimierz Braun, pozbawiony przez władze PRL możliwości pracy w zawodzie zarówno reżysera, jak i wykładowcy akademickiego, zmuszony został do emigracji w poszukiwaniu możliwości pracy. Wyemigrował do Ameryki.

O amerykańskim etapie jego życia i twórczości w *Horyzontach teatru II* mówią trzy szkice – bardzo ważny dla samego Brauna artykuł Daniela Geroulda – najwybitniejszego amerykańskiego znawcy teatru polskiego – zatytułowany *W służbie sztuki i narodu*, ukazujący recepcję pracy naukowej Kazimierza Brauna w Stanach Zjednoczonych. Braun jest bowiem m.in. autorem, wśród swoich licznych książek z dziedziny teorii i historii teatru, pierwszej w ogóle całościowej historii teatru w Polsce w języku angielskim, pierwszej również wydanej w Stanach Zjednoczonych, zatytułowanej *Krótką* („tylko” 500-stronnicowa, a to i tak przecież niewiele) *historia teatru polskiego od XI do XX wieku*. Braun, zdaniem Daniela Geroulda ma do kreślenia tej historii teatru szczególne, wyjątkowe kwalifikacje jako reżyser, dyrektor teatru, artysta, autor, uczoney

i wykładowca, zaangażowany w życie teatralne w Polsce, a od ponad 20 lat – jako ambasador kultury polskiej w Ameryce.

O życiu i działaniach profesora Brauna w Ameryce pisze Piotr Horbatowski, w tym m.in. o sytuacji Brauna jako emigranta w pierwszych, trudnych latach po opuszczeniu Polski, o trudach i wyzwaniach związanych z pracą na amerykańskich uniwersytetach, w końcu także z ponownymi propozycjami reżyserskimi za Oceanem. Braun pracował m.in. w New York University w Nowym Jorku, w Swarthmore College w Pensylwanii, obecnie pracuje na University at Buffalo w Nowym Jorku. Reżyserował m.in. w teatrach Los Angeles, Chicago, Knoxville, Kalamazoo, a później w Buffalo. O pracy reżyserskiej i uniwersyteckiej Brauna w Ameryce pisze Piotr Horbatowski w szkicu pt. *Na migracji*, w nim także znajdują się wątki dotyczące życia Polonii w Ameryce.

Ostatnim z kolei szkicem zawartym w *Horyzontach II* jest tekst Joanny Sokołowskiej – Gwizdka traktujący o wydanym zbiorze sztuk wybranych Kazimierza Brauna *Sztuki o Polakach*. Autorka omawia treść, okoliczności powstania, inspiracje i dotychczasowe realizacje dramatów Brauna m.in. o Helenie Modrzejewskiej – wspaniałej polskiej aktorce, która wyemigrowała do Ameryki, o Tamarze Łempickiej – malarce, która zapoczątkowała Art Deco, o wybitnym polskim pianinie i mężu stanu – Ignacym Paderewskim, o Marii Skłodowskiej-Curie. W *Sztukach o Polakach* Braun zawiera ważne historie, które upamiętniają i ożywiają postaci polskiej kultury, a także ożywiają je, a wraz z nimi wartości polskiej kultury i tradycji, wartości etyczne. Autor ukazuje życie tych wielkich polskich emigrantów, naukową, artystyczną, polityczną stronę ich dokonań, ich wzloty i chwile dramatycznych załamań.

W zakończeniu *Horyzontów teatru II* znajduje się amerykańskie kalendarium Kazimierza Brauna obejmujące lata 1985–2006. Zawiera ono wykaz prac akademickich, reżyserskich, publikacji książek, dane dotyczące prowadzenia warsztatów reżyserskich, wykładów na międzynarodowych konferencjach oraz inne wydarzenia z zawodowego życia w Ameryce. W publikacji zawarte są także: wykaz inscenizacji w latach 1961–2006 obejmujący 145 pozycji, wykaz książek za lata 1967–2006. Istotnym dodatkiem jest także *Przyczynek do bibliografii Kazimierza Brauna za lata 2004–2005* oraz uzupełnienia za lata poprzednie autorstwa Barbary Bułat.

Kazimierz Braun, po latach pracy artystycznej i pedagogicznej w kraju, po latach obecności w jego repertuarze reżyserskim wielkiej literatury narodowej w służbie dwu wymiarom – ludzkiemu i artystycznemu, gdzie moralny wymiar teatru stanowił zawsze nierozdzielalną jedność z wymiarem artystycznym – powrócił, jednak tym razem już na dobrowolną emigrację do Stanów Zjednoczonych. Tam, wśród Amerykanów, emigrantów, wśród środowiska polonijnego pełni, zgodnie ze swym powołaniem, „służbę poprzez teatr”, stając się „ambasadorem Polski i polskiej kultury za granicą”. Jest to szczególna droga wierności ideałom nie tylko wobec trudności, w jakich w czasie zniewolenia Polski czasów PRL-u przyszło pracować, jak mówi sam Braun w tytule jednej ze swoich książek *W obszarach wolności i obszarach zniewolenia*, lecz obecnie w Ameryce sprostać także wyzwaniom wobec współczesnych przemian kulturowych. Droga duchowa i intelektualna Brauna w Ameryce jest wyrazem aktualnego dialogu i świadectwa, które mimo ciągłości i niezmienności postawy reżysera, pisarza, pedagoga, także aktywnego wobec kultury pono-

woczesnej, głoszącej „amoralizm sztuki”, staje się – paradoksalnie – prowokacją i szczególnym wyzwaniem. Ironią i paradoksem życia praktycznego i duchowego jest fakt, że właśnie teraz, w wolnej Polsce, Braun nie czuje się tak potrzebny jak właśnie tam, w Ameryce, w jej tyglu kulturowym widzi dalszy sens swojej „drogi”. Ta droga „emigranta” różni się jednak obecnie zasadniczo od sytuacji emigracji za czasów komunizmu – nie ma „żelaznej kurtyny”, można zawsze przyjechać i wrócić, internetowa prasa daje codzienny dostęp do informacji na temat tego, co dzieje się w kraju. A odległość – należy dystans. Zatem obecność Brauna w Ameryce jest częścią misji akcentującej poprzez historię teatru polskiego polską tożsamość kulturową w świecie, jako drogi umiłowania wolności i walki o nią. Jak powtarza Braun – parafrazując Cypriana Norwida – to, że pozostajemy długo od kraju oddaleni, tracimy z oczu szczegóły i detale miejscowe, a zostają jedynie zarysy – nie gubi nam szansy dostrzeżenia w tej oddalonej Polsce wciąż prawdy dobra i piękna.

Agnieszka Popowska

Marcin Żynda (rec.): Iwona Urbańska, *Życie kulturalne więźniów w KL Auschwitz w świetle relacji i pamiętników*, Toruń 2005, Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 229.

Tematyka związana z drugą wojną światową, mimo upływu czasu, ciągle cieszy się niesłabnącym zainteresowaniem badaczy. Obok charakterystycznych dla tego okresu kwestii związanych z działaniami wojennymi, opracowywane są także zagadnienia prezentujące życie ludności w okupowanych krajach. Bardzo interesującym tematem dotyczącym tego zakresu jest funkcjonowanie w czasie drugiej

wojny światowej nazistowskich obozów koncentracyjnych oraz realizowana przy ich pomocy ludobójcza polityka hitlerowskich Niemiec.

Owoce badań dotyczących życia więźniów w niemieckich obozach koncentracyjnych jest praca Iwony Urbańskiej: *Życie kulturalne więźniów w KL Auschwitz w świetle relacji i pamiętników*. Wydana w 2005 roku, nakładem toruńskiego Wydawnictwa Adam Marszałek, książka jest „próbą ukazania jednego z rzadziej wspominanych aspektów obozowego życia. Omawia ona działalność kulturalną więźniów w największym niemieckim obozie koncentracyjnym na ziemiach polskich [...]” (recenzja umieszczona na dolnej okładzinie książki).

Zakres terytorialny pracy ograniczony jest do obozu w Oświęcimiu, Brzezince oraz obozów filialnych, a zasięg chronologiczny w naturalny sposób wyznaczają lata istnienia KL Auschwitz (1940–1945). Podstawowym zaś materiałem badawczym były wydane drukiem pamiętniki i wspomnienia byłych więźniów. Większość tych prac napisana została przez osoby narodowości polskiej, choć w relacjach tych zawarte są także informacje dotyczące uczestnictwa w życiu kulturalnym więźniów innych narodowości (np. ukraińskiej czy greckiej – s. 99 i 112). Wspomniane źródła zostały w istotny sposób wzbogacone także kwerendą archiwalną, przeprowadzoną w Archiwum Państwowego Muzeum w Oświęcimiu, gdzie przechowywane są m.in. „ankiety” przeprowadzone wśród byłych więźniów, a dotyczące przejawów i form życia kulturalnego w obozie. Omawiana praca została zatem oparta na analizie bogatego materiału badawczego.

Książka podzielona została na cztery rozdziały. Pierwszy z nich to swoiste wprowadzenie, szczególnie przydatne dla osób nieposia-

dających zbyt szerokiej wiedzy na temat historii oświęcimskiego obozu koncentracyjnego, jego organizacji oraz panujących w nim warunków. Rozdział drugi stanowi analizę przejawów życia kulturalnego, takich jak: czytelnictwo, opowiadania i gawędy, recytacje i sport – zarówno w ogólnie przyjętej, jak i wypaczonej przez obozowe realia formie. Twórczości artystycznej w obozie został poświęcony kolejny rozdział. Zamieszczono w nim podrozdziały prezentujące powstałą w obozie literaturę, a także pieśni, muzykę i taniec, oraz twórczość plastyczną i rzemiosło artystyczne. W części tej opisano także działalność istniejącej w obozie orkiestry oraz powstałego w październiku 1941 r. muzeum. Czwarty rozdział poświęcony został życiu religijnemu więźniów. Jak zauważa autorka: „Kontrowersje może budzić umieszczenie w pracy rozdziału dotyczącego religii, ponieważ trudno wszystkie jej elementy traktować jako przejawy życia kulturalnego” (s. 10), jednak przyznać należy, że zabieg ten był uzasadniony i istotnie wzbogacił zawartość pracy. Ważnym uzupełnieniem treści książki są aneksy, zawierające antologię wierszy obozowych, biogramy wybranych twórców oraz reprodukcje prac plastycznych więźniów.

Mając na uwadze specyficzne, patologiczne warunki panujące w oświęcimskim obozie, Urbańska mianem „kultury” objęła także np. opowiadania i gawędy, co wydaje się być postępowaniem trafnym. Umożliwiło to pełniejsze ukazanie przejawów działalności kulturalnej, już z założenia maksymalnie zredukowanej przez obozową rzeczywistość. Autorka nie ograniczyła się tylko do przedstawienia poszczególnych form obozowego życia kulturalnego, ale zwróciła także uwagę na wzbudzane przez nie emocje, postawy i zachowania. Dzięki temu udało się jej wykazać, że uczestnictwo w nawet najbardziej ograniczonym życiu kul-

turalnym miało dla więźniów ogromne znaczenie.

Książka jest bardzo ciekawie napisana i niezwykle łatwa w odbiorze mimo problematyki, której dotyczy. Efekt ten został osiągnięty między innymi przez zręczne połączenie cytowanych fragmentów relacji i wytworów obozowej twórczości literackiej z zasadniczą treścią pracy.

Jako pewną nieścisłość można by uznać ocenę autorki dotyczącą liczby i różnorodności przejawów życia kulturalnego w obozach koncentracyjnych. W jednym miejscu Urbańska stwierdziła: „Życie kulturalne w KL Auschwitz rozwinęło się w ograniczonych i nielicznych formach ze względu na patologiczne warunki, w jakich funkcjonowało” (s. 9), w innym zaś: „Obozy koncentracyjne były miejscem, w którym mimo braku warunków, doszło do stworzenia wielu form życia kulturalnego” (s. 43). Trzeba przyznać, że w zasadzie obydwie te oceny są prawdziwe, choć zestawienie ich ze sobą wyraźnie pokazuje ich sprzeczność. Rozbieżność zaprezentowanych ocen była prawdopodobnie wynikiem użycia przez autorkę niezbyt precyzyjnych określeń. Właściwiej byłoby stwierdzić, że przejawy życia kulturalnego w obozach były niezbyt liczne – ze względu na istniejące ograniczenia, ale biorąc pod uwagę te właśnie niekorzystne czynniki, życie kulturalne w obozach koncentracyjnych rozwinęło się w nadspodziewanie dużej skali.

Drobnym brakiem konsekwencji jest brak podrozdziału dotyczącego pieśni w części opisującej przejawy i formy życia kulturalnego. Autorka umieściła wszystkie zagadnienia dotyczące śpiewu w rozdziale dotyczącym twórczości artystycznej w obozie. W ten sposób znalazły się tam zarówno informacje o pieśniach powstałych w obozie, jak i o śpie-

waniu przez więźniów pieśni ludowych (*Góralu, czy ci nie żal*) czy patriotycznych (*Rota*). Podział byłby bardziej czytelny, gdyby zostały osobno omówione pieśni stworzone przez więźniów i sytuacje dotyczące śpiewania w obozie.

Wymienione powyżej drobne niedociągnięcia nie rzutują na bardzo pozytywne wrażenia powstałe po lekturze książki. W pracy tej zaprezentowano bowiem wiele ciekawych informacji dotyczących ciągle jeszcze niewystarczająco zbadanego zagadnienia. Szczególnie warto podkreślić rozbudowany aneks, pozwalający czytelnikowi lepiej poznać „klimat” omawianego tematu. Książka, pomimo swojego naukowego charakteru, jest napisana łatwym do zrozumienia językiem, dzięki czemu nadaje się do zarekomendowania szerokiemu gronu odbiorców.

Marcin Żynda

Katarzyna Grabianowska: Sprawozdanie z VI Krajowej Konferencji „Media w edukacji – szanse i zagrożenia”

Nowoczesne technologie na dobre zagościły już w dzisiejszej szkole, stając się nieodłącznym elementem procesu kształcenia. Wykorzystanie mediów w procesach edukacji i wychowania napotyka jednak na szereg zagrożeń. Zadania dla pedagogiki medialnej koncentrują się z jednej strony wokół rozwijania wachlarza możliwości, jakie oferują współczesne media, szukania nowych sposobów, w jaki mogą one ulepszyć, usprawnić naukę, z drugiej natomiast strony mają chronić podmioty procesu kształcenia przed jej negatywnym wpływem, uwrażliwiać na niebezpieczeństwa czerpiące w przekazach medialnych.

W dniach 28–29 maja 2007 r. odbyła się VI Krajowa Konferencja „Media w edukacji – szanse i zagrożenia”. Głównym organizatorem tego wydarzenia był Zakład Technologii Kształcenia Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, który od wielu lat obejmuje swoimi badaniami problematykę związaną z oceną wprowadzania nowoczesnych technologii do edukacji. Swoją działalność koncentruje z jednej strony na poszukiwaniu szans dla edukacji, wypływających z zastosowania m.in. e-learningu, z drugiej jednak strony nie pozostawia bez odpowiedzi zagrożeń, jakie mogą się wiązać z wyborem takiej drogi kształcenia.

Współorganizatorami Konferencji byli: Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Sekcja Pedagogiki Mediów Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, Sekcja Metodologii Nauk Komitetu Naukoznawstwa przy Prezydium PAN, Wydawnictwo Adam Marszałek, Polskie Towarzystwo Kognitywistyczne. Patronat nad Konferencją objął Minister Edukacji Narodowej Roman Giertych, Przewodniczący Komisji Nauki, Edukacji i Sportu Senatu RP prof. zw. dr hab. Kazimierz Wiatr, Marszałek Województwa Kujawsko-Pomorskiego Piotr Całbecki oraz Rektor UMK prof. dr hab. Andrzej Jamiołkowski. Celem Konferencji była dyskusja nad problemami dotyczącymi współczesnej edukacji medialnej oraz zagadnień związanych z wychowaniem w kontekście coraz głębiej wnikających w nasze życie mediów. Konferencja miała posłużyć jako forum wymiany poglądów i stanowisk na temat roli i miejsca edukacji medialnej w polskiej edukacji. Jednym z głównych celów było wypracowanie zarysu bezpiecznej koncepcji edukacji funkcjonującej w warunkach powszechnego stosowania technologii informacyjnej. Ważną kwestię stanowić miało zaprezentowanie do-

tychczasowych wyników badań w zakresie wykorzystania technologii informacyjnych w edukacji oraz ich konsekwencji w obszarze wychowania.

Udział w Konferencji wzięło ponad 100 badaczy z różnych ośrodków naukowych z całej Polski. Przybyli m.in.: prof. zw. dr hab. Stanisław Juszczak z Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów UŚ, prof. dr hab. Marek Sokołowski z Katedry Socjologii UWM, prof. dr hab. Jerzy Jastrzębski z Instytutu Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej UW, prof. dr hab. Janusz Gajda z Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP, prof. dr hab. Maciej Tanaś z Katedry Pedagogiki i Kształcenia Nauczycieli UW, prof. dr hab. Kazimierz Denek z Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM, prof. dr hab. Bożydar Kaczmarek z Zakładu Psychologii Rozwoju i Neurolingwistyki UMCS, prof. dr hab. Jan Łaszczak z APS w Warszawie, prof. dr hab. Marek Furmanek z Katedry Mediów i Technologii Informacyjnych UZ, prof. dr hab. Włodzimierz Gogołek z Instytutu Dziennikarstwa UW, prof. dr hab. Jadwiga Izdebska z Zakładu Pedagogiki Społecznej UwB, prof. zw. dr hab. Kazimierz Wenta z Zakładu Edukacji Informatycznej i Medialnej USz, prof. dr hab. Wojciech Skrzydlewski z Zakładu Technologii Kształcenia UAM, prof. dr hab. inż. Dominik Sankowski z Katedry Informatyki Stosowanej Politechniki Łódzkiej, prof. dr hab. Bassam Aouil z UKW w Bydgoszczy, prof. dr hab. Janusz Rulka z Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy, prof. dr hab. Krystyna Żuchelkowska z Zakładu Pedagogiki Przedzszkolnej UKW, prof. dr hab. Zbysław Muszyński z Instytutu Filozofii UMCS, prof. dr hab. Maria Kozielska z Politechniki Poznańskiej, prof. dr hab. Mariusz Jędrzejko z Zakładu Badań Patologii i Dewiacji Społecznej Akademii Humanistycznej w Pułtsku.

W pierwszym dniu Konferencji obrady odbywały się w sesji plenarnej, podczas której referaty zaprezentowali profesorowie z całej Polski. Dyskusja dotyczyła wielu obecnych w edukacji problemów i zagrożeń wynikających z obecności mediów.

Drugiego dnia obrady toczyły się w sekcjach równoległych. W uporządkowanych blokach tematycznych prelegenci przedstawiali wyniki swoich badań i analiz. Tematyka wystąpień koncentrowała się między innymi wokół problemu przemocy w mediach, ze szczególnym uwzględnieniem przemocy w Internecie. Dyskusja dotyczyła także agresji w przekazach medialnych, co zostało zilustrowane licznymi przykładami – bajek, gier komputerowych i sieciowych, treściami ze zbadanych niebezpiecznych serwisów internetowych.

Uczestnicy Konferencji wskazywali także na wychowawcze i edukacyjne aspekty technologii informacyjnej. Intensywnej analizie została poddana kwestia edukacji matematycznej i jej związku z edukacją medialną. Zwrócono też uwagę na wartości dydaktyczne i wychowawcze związane z procesem kształcenia przez Internet.

Nie pominięto również kwestii patologii w mediach – omówiony został problem hackerstwa, obecności w sieci nowych niebezpiecznych ruchów społecznych i propagowanie przez nich nie zawsze zgodnych z prawem postulatów.

Na rolę edukacji medialnej wskazywali prelegenci w kontekście zarówno kulturowym jak i wychowawczym. Współczesne zjawiska popkulturowe wnikają do codziennego życia młodzieży, która powinna wiedzieć, jak na nie reagować, jak czerpać z nich korzyść i jednocześnie omijać zagrożenia.

Podczas Konferencji trwała intensywna debata na temat przyszłości edukacji medial-

nej w Rzeczypospolitej Polskiej. Jej efektem było podpisanie przez wszystkich uczestników listu do Ministra Edukacji Narodowej.

Jednym z elementów programu Konferencji była prezentacja Sekcji Pedagogiki Medialnej Koła Naukowego Pedagogów UMK. Jego członkowie przedstawili projekty realizowane w ramach działalności Koła Naukowego – m. in. tworzone edukacyjne programy multimedialne wspomagające proces kształcenia w zakresie różnych przedmiotów.

W czasie trwania Konferencji został także zaprezentowany dorobek naukowy Zakładu Technologii Kształcenia. Prezentacja zawierała zarówno wykaz publikacji wszystkich pracowników Zakładu, jak i przykładowe edukacyjne prezentacje multimedialne wykonane pod ich kierunkiem naukowym. Każdy uczestnik Konferencji otrzymał płytę z przygotowanymi programami edukacyjnymi oraz informacjami o prowadzonych przez Zakład Technologii Kształcenia projektach i badaniach.

Należy stwierdzić, iż problematyka technologii informacyjnej jest niezmiernie ważna,

a jej znaczenie dla edukacji ciągle wzrasta. Wraz z rozwojem nowoczesnych mediów spotkania ludzi nauki ułatwiają pokonywanie trudności zapobieganie czyhającym zagrożeniom. Zaprezentowane referaty podjęły szereg trudnych i pozostawianych do tej pory bez odpowiedzi kwestii. Wielowarstwowe i wieloaspektowe zagadnienie mediów w edukacji – ich roli we współczesnym świecie, stanowi jedno z podstawowych wyzwań dzisiejszej pedagogiki medialnej. Uczestnicy VI Krajowej Konferencji „Media w edukacji – szanse i zagrożenia” bez wątpienia zdają sobie z tego sprawę, ich wysiłki włożone w szerzenie idei edukacji medialnej znalazły wyraz w wystosowanym do Ministra Edukacji Narodowej liście, w którym zwrócili uwagę na istotę i powagę problemu. Udzielając poparcia wprowadzeniu do szkół edukacji medialnej, zapoczątkowano projekt reformy systemu kształcenia w zakresie pedagogiki medialnej w Rzeczypospolitej Polskiej.

Katarzyna Grabowska

Regulamin konkursu (druga edycja)

ogłoszonego przez redakcję „Kultury i Edukacji” na najlepszą książkę podejmującą problematykę kultury, społeczeństwa i edukacji

- prace do nagrody zgłaszać mogą ich autorzy oraz instytucje naukowe i kulturalne;
- do udziału w konkursie kwalifikowane są książki autorskie publikowane w ostatnich dwóch latach;
- prace zgłoszone do konkursu ocenia jury powołane przez redakcję „Kultury i Edukacji” oraz Wydawnictwo Adam Marszałek;
- laureat nagrody otrzymuje dyplom i nagrodę pieniężną ufundowaną przez Wydawcę. Jury może również odstąpić od przyznania pierwszej nagrody bądź rozszerzyć ją o wyróżnienia;
- nagroda przyznawana jest autorom, którzy w roku wydania książki nie przekroczyli 35 roku życia;
- termin zgłaszania prac upływa z końcem września 2007 roku;
- nagroda wręczana jest na uroczystym posiedzeniu redakcji „Kultury i Edukacji” oraz Wydawnictwa Adam Marszałek;
- interpretacja niniejszego regulaminu należy do jury.

Toruń, 20 marca 2007 r.