

ISSN 2083-2923

Nr 4 (2) 2012

Kultura i Wychowanie



czasopismo punktowane

Międzynarodowe elektroniczne czasopismo naukowe
Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi



Międzynarodowe elektroniczne czasopismo naukowe

Kultura i Wychowanie

nr 4 (2) 2012

półrocznik

ISSN 2083-2923

wydawca

© Wydawnictwo Naukowe

Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi

adres wydawcy

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi

90-542 Łódź, ul. Żeromskiego 115

www.wydawnictwo.wsp.lodz.pl

Anna Kijo

dyrektor wydawniczy

www.pedagogika.eu

www.czasopismo.wsp.lodz.pl

zespół redakcyjny

Sławomir Szobryn

redaktor naczelny

Krzysztof Kamiński

z-ca redaktora naczelnego

Małgorzata Kierzkowska

sekretarz czasopisma

Krzysztof Kamiński (redakcja merytoryczna)

Magdalena Kokosińska (redakcja językowa - teksty polskie)

Przemysław Rak (redakcja językowa - teksty polskie i angielskie)

Piotr Chomczyński (redakcja statystyczna)

Joanna Hrabec (redakcja i korekta tekstu)

Łukasz Kazimierzczak (obsługa ICT)

recenzja naukowa

prof. dr hab. Irena Adamek

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

dr hab. Wiesław Andrukowicz, prof. US

Uniwersytet Szczeciński

dr hab. Izabella Bukraba-Ryńska, prof. UW

Uniwersytet Warszawski

dr hab. Głażewski Michał

Uniwersytet Zielonogórski

prof. dr hab. Krzysztof T. Konecki

Uniwersytet Łódzki

prof. dr hab. Blanka Kudlačová,

Uniwersytet w Trnawie, Słowacja

dr hab. Lech Ostasz, prof. UWM

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

prof. dr hab. Nadieżda Pelcová

Uniwersytet Karola w Pradze

prof. dr hab. Jacek Piekarski

Uniwersytet Łódzki

dr hab. Elżbieta Psyk-Piotrowska, prof. UŁ

Uniwersytet Łódzki

dr hab. Marek Rembierz

Uniwersytet Śląski

prof. dr hab. Grzegorz Sztabiński

Uniwersytet Łódzki

prof. dr hab. Danuta Walczak-Duraj

Uniwersytet Łódzki

dr hab. Ewa A. Zwolińska, prof. UKW

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

polska rada redakcyjna

prof. dr hab. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi

dr hab. Jadwiga Hanisz, prof. WSP

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi

prof. dr hab. Teresa Hejnicka-Bezwińska

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak

Uniwersytet Gdański

prof. dr hab. Krzysztof T. Konecki

Uniwersytet Łódzki

dr hab. Kazimierz Kowalewicz, prof. UŁ

Uniwersytet Łódzki

prof. dr hab. Stanisław Palka

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

prof. dr hab. Mikołaj Smetański

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi
Winnicki Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny

prof. dr hab. Bogdan Szczepankowski

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi

dr hab. Tadeusz Szewczyk, prof. WSP

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi

dr hab. Anna Zamkowska, prof. UTH

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w Radomiu

międzynarodowa rada redakcyjna

prof. dr hab. Shlomo Back

Kaye Academic College of Education, Beer-Sheva, Izrael

prof. dr hab. Pdraig Hogan

Irlandzki Narodowy Uniwersytet, Irlandia

prof. dr hab. Salidin Kaldybaev

Nareński Uniwersytet Narodowy, Kirgistan

prof. dr hab. Blanka Kudlačová

Uniwersytet w Trnawie, Słowacja

prof. dr hab. Izumi Odakura

Uniwersytet w Saitama, Japonia

prof. dr hab. Nadieżda Pelcová

Uniwersytet Karola w Pradze, Czechy

prof. dr hab. Joaquim Pintassilgo

Uniwersytet Lizboński, Portugalia

dr Usha Pokharel

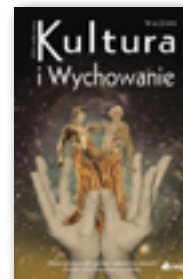
Adi Kavi Bhanu Bhakta, Damauli, Tanahu, Nepal

prof. dr hab. Mariax Potocarova

Uniwersytet Komeńskiego w Bratysławie, Słowacja

prof. dr hab. Raniero Regni

Uniwersytet LUMSA w Rzymie, Włochy



okładka i DTP: kamila.krawczyk@wsp.lodz.pl

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





Fot. archiwum własne

Czas podsumowań

Szanowni Państwo,

Koniec roku 2012 jest dla nas zwieńczeniem ponad dwuletniej pracy nad powstaniem czasopisma „Kultura i Wychowanie”. W momencie podjęcia decyzji o jego założeniu powstała koncepcja, by był to periodyk o międzynarodowym zasięgu, tworzony i publikowany w oparciu o nowe technologie i – co ważne – hołdujący zasadzie Open Access. Wiele procedur można było wdrożyć niemal natychmiast. Inne były wynikiem dostosowania się do wymogów ministerialnych lub tych związanych z organizacją procesu wydawniczego. Zwieńczeniem naszej pracy i niewątpliwym sukcesem ostatnich miesięcy było umieszczenie tytułu na liście czasopism punktowanych i przyznanie mu 5 punktów, co oznacza, że za opublikowany w nim artykuł Autor otrzymuje punkty zaliczające się do jego dorobku naukowego.

Nie stałoby się to bez wsparcia władz WSP czy wyteżonej pracy redakcji, ale przede wszystkim projekt ten nie mógłby być realizowany z powodzeniem bez udziału naukowców, dydaktyków, nauczycieli akademickich, którzy przyjęli nasze zaproszenie do publikowania swoich tekstów. Współpracę z młodym

czasopismem nawiązali naukowcy z wielu ośrodków akademickich, polskich i zagranicznych, m.in. z uniwersytetów w Trnawie i Winnicy, Uniwersytetu Jagiellońskiego, Wrocławskiego, Łódzkiego, Gdańskiego, Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu, KUL-u, Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach – uznane autorytety w dziedzinach humanistycznych. Dziękujemy za to zaufanie, jakim nas Państwo obdarzyliście.

Wraz z kolejnymi numerami czasopisma wydłużyła się także lista recenzentów. Współpracę podjęło ponad dwudziestu naukowców (lista recenzentów). Chylę czoła przed Państwa pracą i zaangażowaniem i dziękuję. W imieniu własnym oraz całej redakcji przekazuję Państwu wyrazy szacunku.

Dlaczego OA?

Według definicji idea OA (Open Access) to otwarty, bezpłatny dostęp do danych i publikacji elektronicznych o charakterze naukowym oraz edukacyjnym. W modelu Open Access pełne teksty artykułów publikowane są bez żadnych ograniczeń, w tym finansowych, prawnych i technicznych.

Naszym zdaniem społeczność naukowa i nauczycielska powinna mieć powszechny i darmowy dostęp do „nieograniczonych źródeł wiedzy i dziedzictwa kulturowego” (Deklaracja Berlińska). A dzięki zastosowaniu nowych technologii dostęp ten staje się otwarty i natychmiastowy.

Rozróżnia się dwa główne modele ruchu Open Access :

- 1. repozytoria – tzw. zielone podejście: archiwizacja kopii własnej pracy w otwartych archiwach,*
- 2. czasopisma otwarte – tzw. złote podejście: publikowanie w czasopismach naukowych z otwartym dostępem.*

Ponadto istnieje wiele innych, ważnych dla nauki i edukacji zasobów, zaliczanych do otwartych:

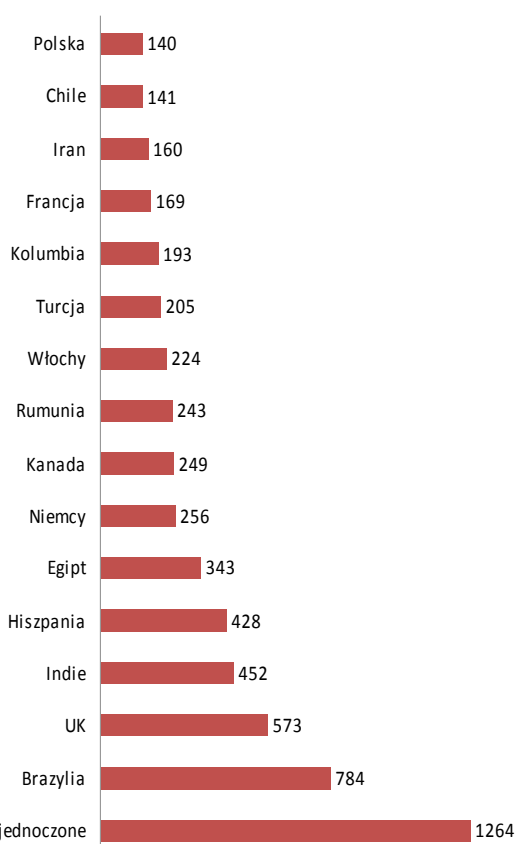
3. *otwarte materiały edukacyjne,*
4. *biblioteki cyfrowe i inne zasoby otwarte,*
5. *zintegrowane wyszukiwarki zasobów OA.*

Ruch Open Access w liczbach:

Directory of Open Access Journals (serwis czasopism – DOAJ) rejestruje w 2012 roku ponad 8 000 czasopism OA. Notuje on ponad 6 000 recenzowanych czasopism otwartych, w tym ponad 100 polskich.

Liczba tytułów czasopism w DOAJ

pierwszych 16 pozycji



Źródło: Opracowanie własne na podstawie DOAJ by country (2012).

Czasopisma otwarte

Termin czasopismo otwarte zarezerwowany jest głównie dla elektronicznych czasopism naukowych, które – co warto podkreślić – podlegają ustalonym zasadom recenzowania. Dotyczy to również naszego periodyku. Według opisanego na stronie WWW procedury wszystkie publikowane w „Kulturze i Wychowaniu” artykuły o charakterze naukowym poddane są niejawniej recenzji dokonywanej przez dwóch niezależnych recenzentów dziedzinowych. Wraz z publikowaniem kolejnych numerów umieszczane są na stronie WWW ich oceny. Wszystkie nadesłane artykuły są weryfikowane pod względem respektowania przez ich autorów zapisów Ustawy o prawie autorskim i prawach pokrewnych. Dzięki takim regulacjom mamy pewność, że publikowany przez Wydawnictwo Naukowe WSP periodyk ma odpowiednią rangę i jakość.

Nie trudno zauważyć, że koncepcja otwartego dostępu do treści naukowych i edukacyjnych staje się z roku na rok coraz bardziej powszechna. Nie tylko z powodu bezpłatnego do nich dostępu, ale także dzięki możliwościom związanym z przetwarzaniem ich treści. Według zasad OA opublikowane w czasopismach otwartych teksty każdy ma prawo czytać, drukować, kopiować, udostępniać oraz cytować, oczywiście przy zachowaniu wszelkich praw autorskich. Działania te zwielokrotniają rozpowszechnianie treści, co przekłada się na wyższy indeks cytowań, będący dobrą miarą prestiżu i siły oddziaływania każdego czasopisma.

Co dalej...

Planujemy kolejne, związane z rozwojem czasopisma działania, np. umieszczenie periodyku w wielu bazach czasopism naukowych, repozytoriach, wydawanie czasopisma w dwóch wersjach językowych, realizację całego procesu wydawniczego za pośred-

„Odwieczna tradycja w połączeniu z nową technologią zapewniają nam dzisiaj dobro wspólne o bezprecedensowym charakterze. Owa tradycja to gotowość naukowców i badaczy, by publikować owoce swojej pracy za darmo w czasopismach naukowych, w imię szerzenia wiedzy. Nową technologią zaś jest internet. Dobro wspólne, którego zapewnienie staje się możliwe w postaci elektronicznej w skali światowej, to treści czasopism naukowych typu peer-review, z zagwarantowanym swobodnym i nieograniczonym dostępem dla naukowców, badaczy, wykładowców, studentów i innych osób poszukujących wiedzy”.

Berlin Declaration on Open Access to Knowledge in the Sciences and Humanities

nictwem platformy internetowej. Naszą ambicją jest, by „Kultura i Wychowanie” stała się jednym z wiodących czasopism naukowych w dziedzinach związanych z edukacją, kulturą, wychowaniem.

Stawiamy sobie cele, którym zamierzamy sprostać w okresie następnego roku. Niektóre nasze pomysły czy innowacje muszą jeszcze poczekać, ale jesteśmy pełni entuzjazmu i wiary w to, że uda nam się zrealizować wszystkie zamierzenia i oczekiwania. Jedną z wprowadzanych już niebawem zmian, którą będą Państwo mogli zauważyć, jest nowy projekt strony WWW. Zaproponowane rozwiązania i mechanizmy pozwolą na rozwój serwisu oraz lepszą komunikację z czytelnikami i sympatykami „Kultury i Wychowania”, a także ułatwią kontakty z autorami i recenzentami.

Zachęcamy do publikowania artykułów w postaci tradycyjnej – pisanej, ale swoje przemyślenia, wyniki badań, tezy można także przedstawiać w formie prezentacji czy filmów, co w przypadku czasopisma elektronicznego daje możliwość publikacji materiałów audiowizualnych bez dodatkowych kosztów. Może niektórzy z autorów zrealizują w przyszłości nagrania swoich wykładów w wersji dźwiękowej bądź wideo. Zapraszamy do naszego studia nagrań.

Na deser

Rok 2013 otwiera przed nami kolejny etap działalności. Upewniliśmy się, że stworzenie „Kultury i Wychowania” było dobrą inicjatywą. Chcemy dalej kreować i mieć wpływ na kształtowanie nowego

spojrzenia na świat nauki. Pragniemy gromadzić wokół siebie osoby twórcze, otwarte na zmiany. Będziemy dążyć do tego, by nasze czasopismo stało się przestrzenią dla wszystkich tych, którzy deklarują przynależność do „społeczeństwa informacyjnego”, „społeczeństwa opartego na wiedzy”.

Nowe technologie przenikają do naszego codziennego życia, pracy, uczelni, szkoły. Dają nowe możliwości i stawiają kolejne wyzwania. Wśród tych czytelników, którzy rozszyfrują poniższy fotokod i prześlą odpowiedź na kryjące się pod nim pytanie, zostaną rozlosowane nagrody książkowe. Wydawnictwo Naukowe WSP ufundowało publikacje-niespodzianki, którymi wyróżni 30 odpowiedzi, przesłanych do końca bieżącego roku na adres: wydawnictwo@wsp.lodz.pl.

*Zapraszam do współpracy.
Dyrektor Wydawnictwa Naukowego WSP*

Anna Kijo



Rozprawy filozoficzno-historyczne

**Przyrodnicze podstawy życia społecznego.
Interakcje natury i społeczeństwa***Nature as a basic of Social Life. Interaction of nature and society***Krzysztof T. Konecki** 8**Refleksja jako wyjątkowa przestrzeń
aktywności myślowej w perspektywie
doświadczeń granicznych***Reflection as an exceptional space for thinking activity from the perspective of borderline experience***Anna Walczak** 19**Wychowanie jest kluczem do nowego świata.
O filozofii wychowania Bertranda Russella***„Education is the key to the new world”
– about Bertrand Russell’s Philosophy of Education***Bogusław Wójcik** 35**Uwagi o myśli pedagogicznej Sokratesa***Notes on the pedagogical thought of Socrates***Sebastian Taboń** 49**Postulat i uzasadnienie Korczaka prawa
dziecka do szacunku. Szkic z deontologii
pedagogicznej i pedagogii azylu***Postulate and grounds of Korczak’s child’s right to respect. Essay on deontology in education and pedagogy of asylum***Rafał Włodarczyk** 63**Inspirations of St. Basil the Great in his work
„Encouragement to Young Men“***Inspiracje świętego Bazylego Wielkiego w dziele
„Zachęta dla młodego człowieka”***Silvia Neslušanová** 74

Rozprawy teoretyczno-empiryczne

Dziecko współcześnie*The child in the modern world***Barbara Sitarska** 90**The level of reading competences of pupils
at basic schools in Slovakia***Poziom kompetencji czytelniczych uczniów szkół podstawowych na Słowacji***Jolana Manniová** 114**O problemach kultury plastycznej w edukacji
– cz. 2***The problems of fine arts’ culture (artistic culture) in education (Part II)***Marek Mariusz Tytko** 123**Euro 2012 jako przykład wydarzenia
medialnego. Przyczynek do analizy***Euro 2012 as an example of media event. Contribution to the analysis***Paweł Ciołkiewicz** 145**Elektroniczne instrumenty klawiszowe
jako narzędzie wspomagające proces
nauczania muzyki***Electronic keyboard instruments as a helping tool in the process of teaching music***Adam Rosiński** 160

Sprawozdania i recenzje

Recenzja z książki Ervinga Goffmana *Analiza ramowa. Esej z organizacji doświadczenia* (Kraków 2010, Zakład Wydawniczy Nomos)

Erving Goffman (2010), Frame Analysis. Essay on organisation of experience, Nomos, translation by Stanisław Burdziej, Krakow (review)

Krzysztof T. Konecki 176

Bibliografia nauk humanistycznych i społecznych in actu

Wykaz publikacji, które ukazały się nakładem wybranych polskich wydawnictw naukowych w pierwszym półroczu 2012 roku

List of publications in the field of social sciences that have appeared in selected Polish academic publishings in the first half of 2012

Marciniak Aleksandra (wybór i opracowanie) 180

Zachęcamy biblioteki uczelniane i specjalistyczne do prenumeraty czasopisma w wersji drukowanej.

W tym przypadku cena rocznika (dwóch numerów) jest niższa o 20% od ceny katalogowej.

Zamówienia prosimy kierować na adres:
ksiegarnia@wsp.lodz.pl
lub wydawnictwo@wsp.lodz.pl.

Reportaże laureatów V edycji konkursu im. Julka Cyperlinga

Ośrodek

The centre

Piotr Marciniak 188

Wrócisz do mnie

You will come back to me

Martyna Jaroń 192

Wołanie przez ciszę, czyli krótka historia o życiu

Calling through silence, or a short story about life

Karolina Woszczewska 200

Nie jestem sama

I'm not alone

Katarzyna Smyczek 204

Ostatni żleb przed szczytem

The last couloir before the summit

Anna Piechowska 208

Przyrodnicze podstawy życia społecznego. Interakcje natury i społeczeństwa

Krzysztof T. Konecki

Łódź, Polska

konecki@uni.lodz.pl

Słowa kluczowe: życie społeczne, biologia, ekologia, społeczeństwo, kultura, socjobiologia, rozwój zrównoważony

Wpływy biologii i ekologii na myślenie o społeczeństwie i kulturze¹

W socjologii od dawna toczy się spór o podział natury i kultury. Czy kultura ludzka jest determinowana przez naturę i czynniki biologiczne? Czy też kultura, oderwana od natury, rozwija się niezależnie i biologia nie ingeruje w jej rozwój i ewolucję? Istnieje w naukach społecznych, w tym w socjologii, silna tendencja do pokazywania

¹ Artykuł napisany w ramach etnograficznego projektu badawczego realizowanego w Ekwadorze, w miejscowości Limoncocha: „Desarrollo Sustentable de la Comunidad de Limoncocha: La relación entre los recursos naturales de la Laguna de Limoncocha (Integridad ecosistémica para actividades turísticas y pesquerías) y el desarrollo socio – económico de la comunidad local” („Rozwój zrównoważony społeczności Limoncocha: powiązanie zasobów naturalnych jeziora Limoncocha (integracja ekosystemu z turystyką i rybołówstwem) z rozwojem socjoekonomicznym społeczności lokalnej”, 2011–2012; kierownicy interdyscyplinarnego projektu badawczego: Marco Albarracín i Krzysztof T. Konecki; pozostali uczestnicy: Roberto Madera, dr Anna Kacperczyk, dr Piotr Chomczyński; projekt finansowany przez SEK Universidad, Quito, Ecuador).

Krzysztof T. Konecki, Profesor, kierownik Katedry Socjologii Organizacji i Zarządzania Uniwersytetu Łódzkiego. Członek Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Socjologicznego oraz Prezydium Komitetu Socjologii Polskiej Akademii Nauk.

odmienności człowieka od zwierząt, szczególnie naczelnych. Wymienia się cechy dziedziczne organizmu ludzkiego, wpływające na życie społeczne:

1. wyprostowana postawa, pozwalająca widzieć otoczenie i uwalniająca przednie kończyny;
2. chwytlive ręce z ruchomymi palcami, pozwalające wykonywać skomplikowane czynności;
3. wzrok skierowany ku przodowi, nie na boki, umożliwiający trójwymiarowe widzenie;
4. wielki mózg i złożony system nerwowy, umożliwiający rozwój psychiki i intelektu;
5. złożony mechanizm głosowy, pozwalający na rozwój mowy;
6. długa zależność dziecka od rodziców, długi okres uczenia i socjalizacji;
7. plastyczność wrodzonych popędów i potrzeb, brak stałych mechanizmów instynktowych, co pozwala lepiej dostosować się do środowiska;
8. trwałość popędu seksualnego, wpływająca na rozwój rodziny i innych zjawisk społecznych².

Te **różnice** wpływają na odmienne zachowania ludzi. Ale co ma nam wyjaśnić **podobieństwa** w zachowaniach społecznych ludzi i zwierząt?

² Szczepański J. (1965), *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa, p. 27.

To pytanie bardzo rzadko jest zadawane przez socjologów i antropologów kultury. Podobieństwa interesują raczej biologów i socjobiologów, którzy oczywiście znajdują ich wyjaśnienia w samej biologii. Na przykład ograniczanie agresji jest możliwe dzięki dwóm mechanizmom: **hierarchii** i **terytorializmowi**. Wyraźna hierarchia w stadzie zapobiega niepotrzebnej walce o pozycje, podobnie przypisanie do terytorium określonych osobników zapobiega walkom. Wiedza o przynależności terytorialnej jest wystarczającym elementem ograniczającym ataki na innych osobników danego gatunku. Oczywiście tego typu objaśnienia ograniczania agresji są stosowane przez etologów i biologów, ale socjologowie bardzo rzadko stosują je do tłumaczenia zachowań społecznych ludzi, szukając raczej bezpośrednich objaśnień w warunkach kulturowo-socjetalnych, tj. normach społecznych i wartościach oraz szerzej: w kodeksach moralnych i prawnych, a także w strukturze społecznej.

Jednak przyroda od dawna była uznawana za determinantę zachowań społecznych ludzi. Uważano, że człowiek może być uzależniony od warunków przyrodniczych związanych z obszarem geograficznym, gdzie przebywa dana populacja, wówczas stawiano tezę o **geograficznym determinizmie**, czyli o wpływie warunków określonych geograficznie (np. temperaturą powietrza, nasłonecznieniem obszaru, strukturą terenu) na zachowania ludzi. Jednak zawsze u podłoża determinizmu geograficznego tkwiły warunki przyrodnicze, które ostatecznie wpływały na zachowania ludzi.

Innym ważnym obszarem determinant natury przyrodniczej były uwarunkowania biologiczne (**determinizm biologiczny**), czyli struktura

ciała człowieka, jego dziedzictwo biologiczne i genetyczne. Uważano, że budowa ciała może skłaniać ludzi do określonego typu zachowań. Biologia była podstawowym czynnikiem działań ludzkich oraz zbiorowości ludzkich. Wpływ teorii ewolucjonizmu był tutaj szczególnie znaczący. Celem grup społecznych i populacji ludzkich jest przetrwanie. Walka o byt jest tutaj siłą społeczną, budującą motywację ludzi do działania na rzecz swoich grup pochodzenia. Rywalizacja z innymi osobnikami o powielenie własnego genotypu jest prototypem działań grup ludzkich, które starają się zwiększyć za wszelką cenę szansę przetrwania grup oraz osobników będących ich członkami (choć tego typu poglądy zostały odrzucone przez socjologię i antropologię kulturową, która zwracała przede wszystkim uwagę na wpływy społeczne – socjalizacja, przynależność do grup społecznych, klas i warstw społecznych, relacje z innymi oraz wartości budujące jądro integrujące daną grupę itp.).

Wpływy biologii na socjologię były bardzo silne od początku istnienia socjologii, np. w koncepcji funkcjonalnej **Augusta Comte'a**. Następnie szczególne znaczenie wywarła na socjologię teoria doboru naturalnego **Karola Darwina**. Środowisko pozwala na przetrwanie organizmom z takimi cechami, które najlepiej umożliwiają współzawodnictwo i zdobycie zasobów do przeżycia w danym środowisku. Dobór oddziałuje tutaj na pojedynczy organizm, jednak ewolucja dotyczy całych gatunków czy populacji organizmów. Pojedynczy organizm przeżywa, natomiast populacja ewoluuje. Późniejsze dokonania Gregora Mendla dotyczące zagadnień różnicowania genetycznego pozwoliły połączyć darwinowską koncepcję

doboru naturalnego z czynnikami genetycznymi i stworzyć nową syntezę teorii ewolucji.

Jednym z pierwszych socjologów, który zwrócił uwagę na zjawisko „przeżycia najlepiej dostosowanych”, był dziewiętnastowieczny socjolog **Herbert Spencer**. Pojęcie to zostało użyte przez Spencera przed opublikowaniem przez Karola Darwina pracy *O powstawaniu gatunków*. Spencer na trwałe wprowadził do nauk społecznych pojęcie **ewolucji społecznej**, która oznacza wzrastającą złożoność struktury społecznej i związanych z nią symboli kulturowych; ta złożoność zwiększa szanse ludzkości w przystosowaniu się do środowiska. Według Spencera można analizować właśnie większe zbiorowości, organizmy „ponadorganiczne” i ich dostosowanie do środowiska. Tezę, że zróżnicowanie społeczne („specjacja społeczna”) jest wynikiem rywalizacji, zapożyczył Spencer od Thomasa Malthusa. Wojny, wg Spencera, wygrywają najbardziej złożone społeczeństwa, ponieważ są najlepiej zorganizowane i przystosowane do środowiska. Wojna jest dla niego zatem ważną siłą w ewolucji społecznej. Przypomina to oczywiście darwinowską „walkę o byt”³.

Inny klasyk socjologii **Emile Durkheim** podobnie jak Spencer złożoności społeczeństwa upatrywał w uwarunkowaniach bioekologicznych. Współzawodnictwo powstaje na skutek migracji, wzrostu populacji i barier ekologicznych oraz redukcji „przestrzeni społecznej” pomiędzy jednostkami na skutek rozwoju transportu i technologii komunikacji. Współzawodnictwo prowadzi do specjacji społecznej, czyli podziału pracy, która

z kolei zmniejsza współzawodnictwo i zwiększa współdziałanie⁴.

Na myślenie socjologiczne pewien wpływ wywarła ekologia i genetyka. Przed drugą wojną światową rozwinęła się w USA tzw. ekologia miasta kojarzona pod nazwą szkoły chicagowskiej⁵. Badacze społeczni skupieni wokół Uniwersytetu w Chicago przeprowadzali badania terenowe w różnych częściach miasta. Wykazały one, że zwiększenie zagęszczenia ludności prowadzi do określonych zjawisk społeczno-demograficznych, powstają określone grupy społeczne, zarówno wtórne (instytucje zawodowe, ekonomiczne), jak i pierwotne (gangi, grupy przestępcze), osłabia się kontrola społeczna i tradycyjne więzi, w tym rodzinne. Obszar miejski był traktowany jako ekosystem, gdzie pewne grupy dostosowywały się do jego części, środowiska (przestrzeni) i tam przebywały. Rozrost populacji oraz bariery dostępu do określonych nisz przestrzennych prowadzą do współzawodnictwa.

Socjobiologia

Pod koniec lat siedemdziesiątych poprzedniego stulecia rozwinęła się nauka zwana socjobiologią. Próbuje ona wyjaśniać zachowania społeczne zwierząt i ludzi, szukając determinant w biologicznej strukturze człowieka, przede wszystkim korzystając z osiągnięć genetyki. O ile w XIX wieku określone zachowania społeczne pozwalały wyjaśniać teorie instynktów, o tyle obecnie ich miejsce zajęła socjobiologia.

Podstawowym problemem do wyjaśnienia wg socjobiologii jest problem „altruizmu”. Jeśli jednostki rywalizują, by zreprodukować swój

3 Turner J. (2004), *Struktura teorii socjologicznej*, Warszawa, p. 93.

4 Turner J., op. cit., p. 93–94.

5 Idem, p. 97–100.

genotyp, to dlaczego czasami współpracują? Szczególnie dotyczy to kooperacji między krewnymi. Wyjaśnia to koncepcja „łącznej wartości przystosowawczej”. Podczas ewolucji jednostką doboru naturalnego jest gen, nie organizm czy populacja. Organizmy walczą o przekazanie swego genotypu następnym pokoleniom. Osobniki spokrewnione mają podobną pulę genów, zatem warto pomagać krewniakom, by zwiększyć szanse na reprodukcję swoich genów czy genotypu. Ten „altruizm” w rzeczywistości jest jednak działaniem samolubnym, bo chodzi tutaj o interes indywidualny, związany z przekazem własnych genów. Pytanie, jak to się dzieje, że występują zachowania altruistyczne pomiędzy osobnikami niespokrewnionymi? Wyjaśnia to teoria „altruizmu odwzajemnionego”. Tutaj osobnik zakłada niejako, że obecna pomoc innym niespokrewnionym jednostkom spotka się z odwzajemnieniem w przyszłości, gdy dawca znajdzie się w potrzebie⁶.

Richard Dawkins⁷, popularyzując koncepcję socjobiologii, stwierdził, że geny są samokopiującymi strukturami biologicznymi i dążą do reprodukcji samych siebie. Organizm i/lub populacje organizmów są zaledwie nośnikami „samolubnego genu”. Jednostką doboru staje się gen (nie organizmy czy populacje), a współzawodnictwo występuje pomiędzy genami, co pozwala im pozostawić swoje DNA w jakiejś przekazywanej dalej puli genów. Geny przyjmują strategię maksymalizującą ich dostosowanie. Wzory organizacji społecznej mogą być także odpowiedzialne za urządzenia do przekazywania genów następnym pokoleniom, czyli do przetrwania samych genów. Jednak Dawkins widzi niedostateczność teorii socjo-

⁶ Szacka B. (2003), *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa, p. 58–59; cf. Turner J., op. cit., p. 108.

⁷ Dawkins R. (2007), *Samolubny gen*, Warszawa.

biologicznej w wyjaśnianiu zachowań kulturowych i społecznych ludzi. Nowym replikatorem w kulturze ludzkiej jest dla wg niego tzw. mem. Kultura zaczyna przejmować rolę biologii w przekazywaniu pewnych zdolności organizmów i populacji. „Memy” to jednostki informacji kulturowej zapisywane w mózgu, które są przekazywane przez socjalizację. Tworzą one tzw. pulę memów. Dawkins zaczyna zatem wskazywać na możliwość koewolucji, obok ewolucji biologicznej występuje także ewolucja kulturowa.

Wszystkie te objaśnienia wskazują na fascynację niektórych badaczy zachowań społecznych biologią i ekologią oraz naukami przyrodniczymi. Próbuje się tutaj znaleźć proste objaśnienia zachowań społecznych poprzez wskazanie na jeden czynnik, np. gen, genotyp lub pulę genów, przystosowanie do środowiska. Jednak zachowania społeczne są bardziej skomplikowane, bowiem człowiek wchodzi w interakcje z naturą i oddziałuje na nią oraz pozostaje pod oddziaływaniem środowiska, na które sam wpłynął. Nie jest to nigdy relacja jednostronna. Trudno jest znaleźć jeden czynnik odpowiedzialny za zachowanie człowieka, a ponadto jego świadome działanie i autooddziaływanie na samego siebie jest niezwykle znaczącym faktem w budowaniu motywacji czy przyczyn ludzkiego działania. Przyroda jest obok nas i w nas samych i oddziałuje na nas bezpośrednio. Wchodzimy z nią w interakcje, wchodząc w interakcje z własnym ciałem lub mniej lub bardziej bezpośrednim otoczeniem przyrodniczym.

Zwierzęta i cielesność – interakcje ze zwierzętami

Ciała są nośnikami doświadczenia sensorycznego. Pamięć ciała jest uzupełnieniem wizualnej percepcji, która sama w sobie nie istnieje bez ciała; ono w równym stopniu poznaje świat jak umysł,

tak często od niego oddzielany. Umysł stara się kontrolować i kształtować ciało w relacji do innych. Często wchodzimy w interakcje z własnym ciałem. Szczególnie staje się to widoczne, gdy ciało jest przez nas zmieniane (np. poprzez uprawianie sportu, tańca, hatha-jogi, wspinaczki wysoko-górskiej itp.) lub samo się zmienia niezależnie od naszych intencji w danym momencie (podczas procesu starzenia się, w wyniku wypadków). Przyroda zmienia się na naszych oczach, gdy oddziałujemy na ciało. Ciało, będąc elementem przyrody, uświadamia nam, że człowiek jest jej częścią.

Wchodząc w interakcje ze zwierzętami, często odkrywamy ważność ciała i natury w percepcji świata. Ponadto znaczenie obiektów często jest zawarte w somatycznej percepcji. Interakcje mają zatem ucieleśniony charakter, gdzie przyroda objawia się nam bezpośrednio, choć jest przez nas interpretowana⁸. Zmysły często poprzedzają umysłowe i lingwistyczne postrzeganie i opracowywanie świata. Czujemy więcej niż potrafimy powiedzieć. Cieleśność (przyroda) działa często na prelingwistycznym poziomie i znaczenia budowane przy jej pomocy mogą być zaświadczone często *a posteriori* lub są bardzo trudne do objaśnienia przy pomocy języka. W takiej sytuacji przyjęcie dualistycznej postawy ciało/umysł, (przyroda/kultura) nie pozwala nam wyjaśnić wielu zjawisk, kiedy np. postrzeganie świata i budowanie znaczeń następuje poprzez dotyk i inne zmysły, dające określone odczucia ciała. Odczucia dotykowe są jednocześnie zewnętrzne

8 Konecki K. (2005), *Ludzie i ich zwierzęta. Interakcjonistyczno-symboliczna analiza społecznego świata właścicieli zwierząt domowych*, Warszawa; Shapiro K. (1990), *Understanding Dogs Through Kinesthetic Empathy, Social Construction and History*, „Anthrozoos”, no. 3, p. 184–195.

i wewnętrzne. Kinestetyczny dotyk wywołuje pewne odczucia wewnętrzne⁹. W komunikacji jeźdźca z końmi występuje kinestetyczna empatia, kiedy to ciało innego jest niejako „zaanektowane” i w tym „ekstacyjnym” związku rozpoznawane są emocje i odczucia innego. Odczucia cielesne są odczytywane wzajemnie przez obydwie strony interakcji, choć nie są oparte na widzialnych czy słyszalnych sygnałach¹⁰. Podmiotowość ma charakter ucieleśniony i bardzo często ten charakter ujawnia się w interakcjach ze zwierzętami¹¹. To w tych interakcjach mamy do czynienia z pełnym i autentycznym spotkaniem kultury i natury. Cieleśność jest łącznikiem z naturą, który nie zawsze jest właściwie rozumiany. Często eksploatujemy ciało, nie uwzględniając jego możliwości określonych naturalnymi dyspozycjami.

Twierdzenie, że tylko człowiek posiada samoświadomość i umysł, jest nie do utrzymania w świetle dzisiejszej wiedzy z zakresu psychologii i etologii zwierząt. Najwyżej rozwinięte ssaki posiadają rudymenty umysłu oraz jaźni, potrafią się komunikować. Samoświadomość nie wiąże się z koniecznością wystąpienia komunikacji symbolicznej. Założenie o takiej konieczności jest wyrazem postawy antropocentrycznej. Komunikacja przy pomocy zmysłów oraz niewerbalna komunikacja, a także „empatia kinestetyczna” odgrywają dużą rolę w komunikacji samych zwierząt pomiędzy sobą oraz ludzi i zwierząt. Widać to szczególnie na przykładzie naszej komunikacji ze zwierzętami

9 Brandt K. (2006), *Intelligent Bodies: Embodied Subjectivity Human-Horse Communication* [in:] Waskul D., Vaninni P. (ed.), *Body/Emodiment. Symbolic Interaction and the Sociology of Body*, Aldershot, Hampshire, p. 145.

10 Ibidem, p. 146.

11 Problem ten szerzej został opisany w: Konecki K., op. cit., (vide: szczególnie rozdział 7) oraz Shapiro K., op. cit.

domowymi, które znakomicie porozumiewają się z ludźmi bez posługiwania się językiem, czyli symbolami lingwistycznymi. Bardzo ważną okazuje się przestrzeń i posługiwanie się nią jako środkiem komunikacji¹². Korzystanie z przestrzeni przez zwierzęta domowe często ma charakter strategiczny i jest oznaką działania umysłu.

Spostrzeżenia wywiedzione z interakcji ze zwierzętami oparte są oczywiście na interpretacji człowieka, który ich zachowania antropomorfizuje. Reguły tych interakcji często mają charakter interakcji międzyludzkich. Zwierzęta, np. domowe, są socjalizowane przez swoich opiekunów, jednak nawet dzikie zwierzęta są przez nas antropomorfizowane, tj. przypisujemy im ludzkie cechy¹³. Choć cielesność jest tutaj częściowo uprzedmiotowiona poprzez racjonalny namysł, to jednak w bezpośrednich interakcjach ze zwierzętami dzikimi dają o sobie znać przed-językowe odczucia ciała i emocje. Natura jest zawsze oswojona na sposób ludzki. Nie determinuje wprost naszych zachowań, choć bezpośrednio bierze w nich udział. Uwzględnienie jej, zrozumienie jest niezbędne dla osiągnięcia określonych celów.

W sytuacji myślistwa widać wyraźnie, że łowczy podejmują rolę innego, w tym wypadku zwierzęcia. Wyobrażają sobie jego sposób „myślenia” i działania. Myślistwo jest interakcją ludzi i zwierząt, nawet jeśli jest to interakcja zapośredniczona poprzez przedmiot, którym jest broń. Obiekt ten w tym przypadku jest pośrednikiem, i to niezwykle znaczącym w kontakcie ze zwierzęciem, określa jakość tego kontaktu i jego cel. Podobnie fotograf zwierząt musi brać pod uwagę ich punkt widzenia, by wykonać dobre zdjęcie.

12 Konecki K., op. cit. (vide: rozdział 2).

13 Rancew-Sikora D. (2009), *Sens polowania*, Warszawa.

Interakcje z naturą

O interakcjach człowieka z naturą wspominał już klasyk socjologii Simmel¹⁴. Fizyczne obiekty, które przynależą do świata natury, oddziałują (działają) na człowieka. Simmel używał pojęcia „Wechselwirkungen”, czyli „sieci wzajemnych oddziaływań” (interakcji) lub, uwzględniając kwestię przyczynowości, jest to „wzajemne warunkowanie” lub „wzajemna przyczynowość”. Życie społeczne oparte jest na „wzajemnych oddziaływaniach/interakcjach”, gdzie całość jest wyznaczona przez określone i różnorodne powiązania wszystkich elementów ze sobą. Obiekty materialne wg Simmla również są włączone w te relacje. Pojęcie „Wechselwirkung” może być także rozumiane jako odejście od prostej dychotomii świata natury i świata społecznego¹⁵. Naturalny świat, czyli zjawiska atmosferyczne, temperatura, naturalny wzrost roślin i zwierząt włączają często do siebie także świat ludzki. Szczególnie wtedy, gdy zaszewia on człowieka, budzi jego fascynację, strach, wstrząs, szok („Erschütterung”), poczucie zagadkowości. Dotyczy to zazwyczaj elementów natury niemożliwych do skontrolowania przez człowieka. Na przykład budynek będący wytworem myśli ludzkiej może w pewnym momencie stać się ruiną i zostać zawładnięty przez naturę i budzić określoną refleksję człowieka¹⁶, np. zaskoczenie lub wstrząs, jeśli był to budynek, w którym mieszkaliśmy w okresie dzieciństwa. Podobna reakcja może powstać pod wpływem awersji i dyskomfortu związanego z rozkładem,

14 Simmel G. (1923/1986) *Philosophische Kultur. Gesammelte Essays*, Berlin, q.a.: Gross M. (2001), *Unexpected Interactions. Georg Simmel and the Observation of Nature*, „Journal of Classical Sociology”, no. 1, p. 399–400.

15 Gross M., op. cit., p. 397.

16 Ibidem, p. 398.

niszczeniem, gniciem (kiedy np. czujemy fetor) przedmiotów wytworzonych przez człowieka¹⁷. Natura nie jest tutaj wchłonięta (opracowana pojęciowo i normatywnie) w całości przez społeczeństwo, jak ma to miejsce w teorii E. Durkheima i wielu innych kulturologicznie zorientowanych socjologów¹⁸, ale natura i świat ludzki mogą mieć niezależnie „swoją własny głos”, ujawniający się w interakcjach pomiędzy obydwoma istnościami. Natura zabiera do swojej domeny budynek (nabierający cech ruiny obrośniętej roślinami), który staje się jej elementem i poddany zostaje jej prawom. Podział na naturę i kulturę jest wówczas mniej czysty, bowiem tam, gdzie następują procesy naturalne niszczenia, degradacji czy psucia i gnicia przedmiotów fizycznych wytworzonych przez człowieka, natura niejako wchłania kulturę. Widać tutaj sytuację graniczną, ale nie punkt graniczny, dzielący wyraźnie naturę i kulturę na odrębne istności. Natura i kultura są w interakcji, we wzajemnym warunkowaniu, a nie w prostoliniowych relacjach deterministycznych.

Georg Simmel wspomina o pewnym rodzaju natury przetworzonej przez człowieka, kiedy jego ingerencja inicjuje pewne zmiany i procesy naturalne. W ten sposób dychotomia natura – społeczeństwo nie jest już taka prosta i jasna. Naturę można „uprawiać”, np. drzewo owocowe nierodzące w danej chwili owoców można przy pomocy metod ogrodniczych przekształcić w drzewo wydające owoce. Naturalne procesy wzrostu zostają tutaj zachowane, mimo że zainicjował je człowiek. Z tego samego drzewa można

także zrobić maszt, jednak wówczas mówimy już o „skulturyzowanej naturze”. Osiągnięty cel jest tutaj niejako narzucony z zewnątrz. Pojęcie „uprawianej natury” przewyższa dystynkcję podmiot – przedmiot, bowiem natura posiada swój głos i reaguje w pewien sposób na działanie człowieka, wchodzi z nim w interakcję.

Uprawiana natura znana jest rolnikom i innym modyfikatorom gleby, roślinności i środowiska naturalnego. Natura nie jest biernym odbiorcą, ze względu na swoje właściwości może być ukształtowana w określonym kierunku oraz może poprzez swoje właściwości reagować na zamierzenia twórców.

Tego typu działania występują także w procesie ekologicznego odnowienia czy też kształtowania krajobrazu. Natura jest wówczas postrzegana jako poruszający się cel dla praktyków próbujących ją kształtować¹⁹. Przyroda reaguje wówczas na nasze działania, i to, jak reaguje, powinno być przedmiotem zainteresowań socjologa. Raporty praktyków (np. inżynierów budujących mosty, projektujących krajobrazy), opis ich działań i refleksji powinny być danymi dla socjologa, które ten analizuje i próbuje z nich zrekonstruować proces komunikacji człowieka z naturą. Praktycy konstruuje w tych objaśnieniach swój świat interakcji z naturą, w momencie jednak, kiedy opisy praktyków ukazują nam niepewność i zagadkowość interakcji, socjolog powinien wejść na inny poziom obserwacji (zmienić poziom obserwacji) i wyjaśniania, tj. rozpocząć obserwację samej przyrody i proces wyjaśniania w kategoriach nauki naturalnej, która zajmuje się działaniem przyrody. Ma tutaj miejsce przejście od obserwacji

17 Vide: DeSilvey C. (2006), *Observed Decay: Telling Stories with Mutable Things*, „Journal of Material Culture”, no. 11, p. 321.

18 Kłoskowska A. (1964), *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, Warszawa.

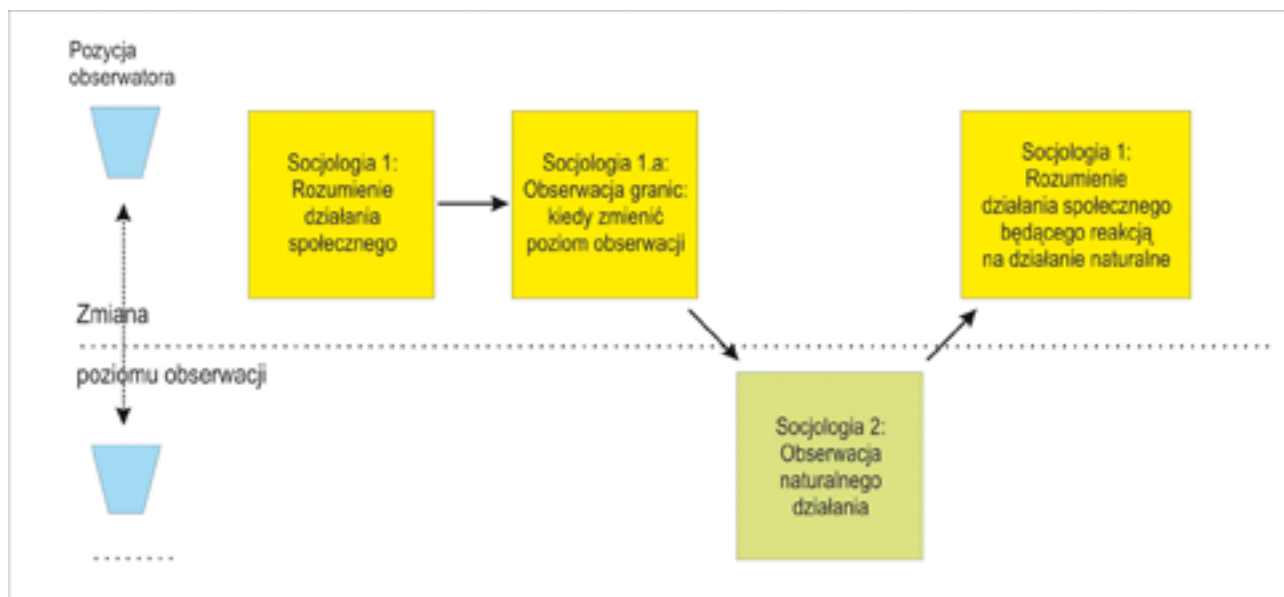
19 Gross M., op. cit., p. 404.

działania społecznego do obserwacji działania naturalnego (zob. rysunek 1). Mamy tutaj zatem do czynienia z podejściem realistycznym. Natura może być nieprzewidywalna dla aktorów społecznych w danym momencie, a moment stwierdzenia owej nieprzewidywalności ukazuje nam granicę, za którą istnieje natura jako niezależny aktor, będący częścią naszej społeczności, bowiem w jakiś sposób na nią reagujemy i bierzemy jej działanie pod uwagę, choć nie zawsze jest to reakcja skuteczna z naszego punktu widzenia²⁰ (zob. rys. 1). Nieprzewidywalność natury może być tylko pozorna, szczególnie wtedy, gdy nie chcemy zastanowić się nad ewentualnymi konsekwencjami szkód ekologicznych, których my, ludzie, jesteśmy przyczyną. Często udajemy, że nie

Koncepcja G. Simmla nie odcina się od klasycznej socjologii. Dla tego socjologa otoczenie naturalne i materialne społeczeństwa jest dynamiczne i często znajduje się poza kontrolą ludzką, co daje asumpt do wyjścia poza kulturowy determinizm czy też statyczną perspektywę natury, co z kolei pozwala zająć się wzajemnym oddziaływaniem, czyli **interakcją pomiędzy społeczeństwem a przyrodą**. Nie jesteśmy tutaj też niewolnikami metafory ekologicznej, gdzie ludzie, populacje, grupy społeczne przystosowują się do środowiska fizycznego i przestrzennego, jak miało to miejsce np. w chicagowskiej szkole ekologii miasta.

Materia posiada zwykle jakiś aktywny składnik. Jednak obserwując otoczenie domowe, zwykle

Rysunek 1. Zmiana poziomu obserwacji wg G. Simmla: sytuacyjna koordynacja pomiędzy poziomami obserwacji.



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Gross M. (2001), *Unexpected Interactions...*, op. cit. p. 408.

wiemy, jak natura zareaguje, by uspokoić swoje sumienie lub wygrać dla siebie chwilowo jakieś korzyści, kosztem przyszłych pokoleń.

²⁰ Ibidem, p. 407.

uważamy, że jest on czystą kulturową przestrzenią²¹. Badania nauk społecznych wskazują, że to naturalne otoczenie domowe często nie może być

²¹ Hitchings R. (2006), *Expertise and Inability. Cultured Materials and the Reason for Some Retreating Lawns in London*, „Journal of Material Culture”, no. 11, p. 368.

opanowane w całości przez człowieka i nie zawsze mu się podporządkowuje w pełni. Trudno przewidzieć, na przykład, jak „zachowa się” trawnik, jeśli będziemy dodawali do niego nowe rośliny czy kwiaty. Może się zdarzyć tak, że rośliny i kwiaty będą pomniejszać jego powierzchnię i będzie się kurczył, co z kolei spowoduje reakcję ogrodnika, by zahamować ten proces²². W ten sposób może zacząć się cykl interakcji z bezpośrednim otoczeniem przyrodniczym jakiegoś domostwa. Materia i natura mają pewne właściwości, które powodują określoną ludzką reakcję; te właściwości skłaniają człowieka do określonego działania wobec przedmiotów i przyrodniczych elementów, które spotykamy w swoim życiu. Kwiat skłania nas do podziwiania, a często wachania, widok i bliskość własnego zwierzęcia domowego – do głaskania i przytulania. Bez określonych właściwości obiektów naturalnych nie działalibyśmy wobec nich w określony sposób.

Często ogrodnicy są zdziwieni np. tym, jak reaguje przyroda, szczególnie gdy jest to reakcja przez nich nieprzewidziana. Wyraźnie widać wtedy, że przyroda działa i wpływa na działania ludzi wobec niej, czyli zachodzi to, co Simmel nazywał „wzajemnym warunkowaniem”. Nawet eksperci od opanowywania przyrody (np. ogrodnicy) przyznają się do niemocy i braku pełnej kontroli nad zjawiskami przyrodniczymi, związanymi z uprawą ogrodów²³. Materia i przyroda są tylko częściowo oswojone i okiełznane przez kulturę człowieka. Nowicjusze w opanowywaniu przyrody (np. początkujący ogrodnicy) chcą panować całkowicie nad wzrostem roślin, wkrótce jednak okazuje się, że nie jest to w pełni możliwe. Można

22 Ibidem, p. 370–372.

23 Ibidem, p. 375–374.

np. sadzić róże, które „buntują się” w pewnym momencie i nie chcą dalej się rozwijać, mimo że warunki zewnętrzne są według wszystkich znanych przepisów wystarczające i odpowiednie do rozwoju tego gatunku roślin. Kształtowanie krajobrazu również nie jest często możliwe z powodu określonych właściwości środowiska, które chcemy zmienić. Terenów przywulkanicznych nie możemy uczynić bezpiecznymi, przeznaczonymi do inwestycji biznesowych.

Buntować może się także przyroda w sensie kompleksu przyrodniczego wobec mieszkających tam zbiorowości. Przykładowo zmiany ekologiczne na skutek ingerencji człowieka w dżungli amazońskiej (przemysłu, turystyki, wycięcia lasów itp.) mogą spowodować zniszczenie środowiska, a w konsekwencji określone reakcje społeczności, by nie pogłębiać strat środowiskowych. Dochodzi do interakcji z przyrodą. Ludność zamieszkująca tereny dżungli jest zależna od bioróżnorodności ekosystemu, bez jego obserwacji i reakcji na zmiany nie może sama przetrwać. Nie przetrwają też przyszłe pokolenia, jeśli obecne nie podejmą „punktu widzenia” zmieniającej się przyrody i nie zaczną z nią „kooperować”²⁴. Podobnie dotyczy to innych zagrożonych części świata, gdzie interwencja ludzi (wycinka lasów, turystyka myśliwska, intensywne i monokulturowe uprawy rolne, rozwój wydobywania surowców) zmienia oblicze przyrody i zmniejsza bioróżnorodność. Społeczności lokalne muszą być włączone w aktywną interakcję z przyrodą dla własnego dobra i dobra przyszłych pokoleń²⁵. Jedną ze strategii

24 Neira F., Góme S., Pérez G. (2006), *Sostenibilidad de los usos de subsistencia de la biodiversidad en un área protegida de la Amazonía ecuatoriana: un análisis biofísico*, „Ecuador Debate”, no. 67.

25 Mbaiwa J., Stronza A. (2011), *Changes in resident attitudes towards tourism development and conservation in the Okavango*

interakcyjnych z przyrodą jest tzw. rozwój zrównoważony, czyli taki rozwój ekonomiczny, gdzie zostaje zachowana równowaga pomiędzy ludzkimi zasobami, konsumpcją, zasobami naturalnymi a otoczeniem naturalnym. Chodzi o zachowanie zasobów dla przyszłych pokoleń. Ten rodzaj myślenia związany jest z „podejmowaniem roli innego”, jeszcze nienarodzonego. Chodzi o myślenie o przyszłych pokoleniach, które nadejdą, postawienie się w ich roli i sytuacji. Zatem pewna etyka ekologiczna, dotycząca abstrakcyjnego innego, ale jednak w pewnym sensie realnego, rodziłaby się tutaj jako konsekwencja interakcji człowieka z naturą i uważnej obserwacji natury.

Świadomość ekologiczna po stronie człowieka jest tutaj, w tej interakcji, niezwykle ważna: „Niski poziom świadomości powiązań między gospodarką, społeczeństwem a środowiskiem jest jedną z głównych barier zrównoważonego rozwoju. Przedsiębiorcy, niezdający sobie sprawy z wpływu ich działalności na środowisko, powodują koszty, które ponoszą inne grupy społeczne (koszty zewnętrzne). Analogiczne koszty powodują również konsumenci, którzy nie analizują wpływu swoich decyzji na otoczenie”²⁶. Nieuwzględnienie potrzeb środowiska w gospodarce i działaniach społecznych jest błędem, bowiem zawsze uzyskujemy jakieś zasoby ze środowiska i pozostawiamy jakieś odpady lub zanieczyszczenia, wynikające z naszej działalności.

Organizowanie się społeczności jest niezwykle istotne z punktu widzenia ochrony środowiska dla

Delta, Botswana, „Journal of Environmental Management”, vol. 92, issue 8, p. 1950–1959; Mbaiwa J., Stronza A., Kreuter U. (2011), *From Collaboration to Conservation: Insights From the Okavango Delta, Botswana*, „Society & Natural Resources”, vol. 24, issue 4, p. 400–411.

²⁶ Kronenberg J., Bergier T. (2010), *Wyzwania zrównoważonego rozwoju w Polsce*, Kraków, p. 10.

przyszłych pokoleń. Korporacje międzynarodowe szczególnie bezwzględnie działają w regionach, w których – jak im się wydaje – mogą zanieczyszczać środowisko bezkarnie. Często działania związane z protestem przeciwko korporacjom są niebezpieczne dla inicjatorów, ale liderzy organizujący protesty i działania prawne są niejako niezbędnymi, by tworzyć warunki (interakcje wewnątrz społeczeństwa) dla rozwoju świadomości ekologicznej²⁷. Protest przyrody może się zatem przerodzić w protest społeczności wobec różnych instytucji społecznych, domagający się, by chronić przyrodę i ludzi, którym zniszczone środowisko zagraża. Interakcje są tutaj zatem wielokrotnie powtarzane i mają charakter zwrotny i dynamiczny. Jedna reakcja wywołuje ciąg innych, których zakończenie trudno przewidzieć.

Przyroda oddziałuje na ludzi także w sensie psychologicznym. Często kontemplujemy jej aspekty estetyczne, ewentualnie celowo poddajemy się jej efektom terapeutycznym, a nawet wychowawczym. Dzieci, bawiąc się na szkolnych podwórkach pozbawionych zieleni, nie mogą wejść w kontakt z naturą. Psychologowie i pedagodzy podkreślają pozytywny wpływ natury na rozwój dziecka i jego funkcjonowanie oraz dobrostan psychiczny²⁸. Natura jest wówczas kontekstem, niejako tłem dla zabaw dziecka lub obiektem bezpośrednich interakcji, kiedy dziecko dokonuje indywidualnych odkryć pewnych zjawisk przyrodniczych, gdy np.

²⁷ Vide: The Goldman Environmental Prize (2008) [online], [portal internetowy], [dostęp: 2011.11.11]. Dostępny w internecie: <http://www.goldmanprize.org/node/734>.

²⁸ White R. (2006), *Interaction with Nature during the Middle Years: Its Importance in Children's Development and Nature's Future* [online], Kansas City [dostęp: 2011.03.13]. Dostępny w internecie: <http://www.whitehutchinson.com/children/articles/downloads/nature.pdf>.

przyroda pokazuje swoją niezależność i niemożliwość zmiany zgodnie z życzeniami człowieka.

Konkluzje

Przyroda zatem nie może być przez socjologów (i szerzej – przez nauki społeczne) pomijana w objaśnieniach działań zbiorowych i indywidualnych, ani też traktowana jako jeden czynnik, determinujący działania zbiorowe (gen, dobór naturalny, rozrost populacji itp.). Przyroda jawi się nam jako element interakcji człowieka i warunków naturalnych, tej interakcji dotyczą także ingerencje genetyczne. Zatem proste objaśnienia ekologiczne, demograficzne, biologiczne czy socjobiologiczne nie są zgodne z tradycją myśli socjologicznej, niezwykle wyrafinowanej już u klasyków socjologii. Interakcjonistyczne ujęcie wzajemnych wpływów natury i kultury jest tego wyraźnym przykładem. Przyroda jako podstawa życia społecznego jest bazą naszego przetrwania i tylko w ten sposób można o niej mówić jako o „podstawie”, natomiast realnie jest dla nas partnerem interakcji. Bez reagowania na to, co nam „mówi” natura, nie mogłaby ona przetrwać, by być dalej „podstawą” życia społecznego. Zamiast mówić o determinującym wpływie środowiska na życie społeczne powinniśmy obecnie mówić o „**współistnieniu**” i „**interakcyjnych związkach**” wzajemnego warunkowania natury (środowiska naturalnego, ożywionego i nieożywionego) i działających oraz wchodzących pomiędzy sobą w interakcje podmiotów społecznych, takich jak grupy społeczne, organizacje formalne i jednostki. ■

Krzysztof T. Konecki

Lodz, Poland

konecki@uni.lodz.pl

Keywords: social life, biology, ecology, society, culture, sociobiology, sustainable development

Nature as a basic of Social Life. Interaction of nature and society

Abstract

This article describes natural basic elements of social life. It briefly discusses the traditional approach to this problem in sociology. Sociobiology is also mentioned as a scientific continuation of the search for determinants of human behaviors in the biological structure of man and her/his natural environment. The author then deals with the discovery of nature in human body by observing the interactions of humans with animals. It changes, in this manner, the approach to the problem of taming of nature by man. The author also describes how human interaction with nature changes the deterministic model of thinking in both followers of the biological approach in explaining human behavior, as well as in culture-oriented researchers of social phenomena. An interactionist perspective is proposed here instead of a deterministic explanation.

Krzysztof T. Konecki, Professor of Sociology, chair of Organizational and Management Sociology Department, Lodz University. Member of the Board of Polish Sociological Association and the member of Executive Board of Sociology Committee of Polish Academy of Science.

Refleksja jako wyjątkowa przestrzeń aktywności myślowej w perspektywie doświadczeń granicznych

Anna Walczak

Łódź, Polska

annawalczak29@wp.pl

Słowa kluczowe: doświadczenie graniczne, myśl, myślenie, refleksja, dojrzałość

Opowieścią życie jest człowieka

*Opowieścią życie jest człowieka
Opowiadałem bitwy
baszty i okręty
bohaterów zarzynanych
i bohaterów zarzynających
a zapomniałem o tym jednym...*

Zbigniew Herbert, *Tamaryszek* (1995)

Aby zrozumieć świat i siebie w nim, człowiek wykorzystuje specyficzną skłonność, jaką jest tworzenie opowieści. Jest ona mniej lub bardziej uświadamianą odpowiedzią na różne wariacje pytania: „kim jestem?”. Dzięki niej człowiek otrzymuje pewną perspektywę znaczeniową wydarzeń ze swojego życia i życia w ogóle. Człowiek jest zatem bytem narracyjnym, dla którego narracja może mieć bezpośredni związek z życiem oso-

Anna Walczak, dr, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Społecznej w Uniwersytecie Łódzkim. Zainteresowania badawcze: filozofia wychowania i pedagogika ogólna.

bistym, będąc autonarracją, ale też może mieć charakter ponadosobowy¹. W tym drugim przypadku zostają odzwierciedlone wyobrażenia na temat związków człowieka i jego przeszłości, teraźniejszości i przyszłości z rzeczywistością obiektywną, namacalną i symboliczną, ze światem natury i ducha.

Jeśli chodzi o jednostkowe życie człowieka, to można wyróżnić trzy następujące funkcje opowieści: poznawczą (rozpoznawczą), integrującą i rozumiejącą. Pierwsza z nich polega na tym, że fabuła naszych opowieści, klimat, bohaterowie, główne problemy i sposoby ich rozwiązania – wiele mogą powiedzieć o nas samych nam samym i innym. Funkcja integrująca nawiązuje do intencji interpretacji naszych opowieści – „Rozumowanie narracyjne, podobnie jak wątek w opowiadaniu, wiąże kolejne wydarzenia życia w logiczny, przyczynowo-skutkowy ciąg, a poprzez to także nadaje im sens, a zarazem prawo do istnienia. Stwierdzenie to odnosi się tak do indywidualnej historii jednego człowieka, jak również do historii dotyczącej grupy ludzi, co oznacza, że integracja ta może mieć miejsce zarówno na poziomie

¹ Narracje – małe i wielkie (metanarracja, kulturotwórczy mit, tekst kulturowy) są przedmiotem zainteresowań badaczy reprezentujących różne dyscypliny naukowe – literaturoznawstwa, antropologii kulturowej, etnologii, socjologii, filozofii i psychologii. Rozkwit badań narracyjnych w świecie nastąpił w latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku. W niniejszym artykule mowa jest o tak zwanych małych (osobistych) narracjach, należy jednak pamiętać o tym, iż to właśnie w nich znajdują się wątki i symbole wywodzące się z wielkich narracji.

jednostki, jak i całego społeczeństwa”². Można w tym miejscu spierać się, czy chodzi o układ przyczynowo-skutkowy. Nie rozwijając tego wątku, proponujemy przyjąć za podstawowy motyw działań ludzkich dążność do usensownienia – nadania znaczenia swojemu życiu w licznych jego odsłonach. Z. Bauman w książce pod tytułem *Śmierć i nieśmiertelność. O wielości strategii życia* podstawową formę aktywności człowieka w kulturze określił mianem przetrwania – odsunięcia momentu śmierci, a wydłużenia momentu życia i nadania temu życiu znaczenia. Określić ją można jako „fabrykę trwałości”. Trzecia funkcja – rozumiejąca – mówi nam o tym, że **opowieści, jakie budujemy, nie są wiernym odwzorowaniem, odbiciem rzeczywistości, w której jesteśmy i której doświadczamy**³. Nasze opowieści są jej interpretacją. Odwołując się do poglądów M. Heideggera, w tym miejscu można skonstatować, że:

- wszystko, co wiemy o świecie, wiemy za pośrednictwem naszego doświadczenia;
- narzędziem poznawania go jest interpretacja;
- nie istnieje „samo życie” bez jego interpretacji;
- język, w którym ujęta jest opowieść, zawsze występuje jako nośnik indywidualnego znaczenia;
- ponieważ proces poznawania jest i procesem rozumienia, to każda interpretacja jest „wypowiedzią”.

² Pawlak J. (2000), *Paula Ricoeura koncepcja tożsamości narracyjnej* [in:] Galdowa A. (ed.), *Tożsamość osoby*, Kraków, p. 129.

³ Wszelkie wyróżnienia w tekście pochodzą od autorki.

Człowiek ujmuje swoje życie – siebie samego – jako pewną jedność o tyle, o ile potrafi o tym opowiedzieć – o ile potrafi opowiadać siebie. Opowieść o sensie i jedności bycia sobą w czasie jest interpretacją. Każda interpretacja ma znaczenie dla konkretnego narratora, a **interpretować swoje działanie to w przypadku sprawcy tego działania interpretować samego siebie**. Opowieść o życiu nigdy nie jest obiektywną relacją z faktów, które miały/mają/będą mieć miejsce, lecz ujętą w symbole interpretacją. Również opowiadając o sobie, nigdy nie relacjonuje się wszystkiego, co się przydarzyło, a jedynie to, co uważa się za ważne. W samej opowieści i opowiadaniu jest obecny nie tylko interpretowany świat, lecz i pewna propozycja świata, w którym człowiek mógłby zamieszkać. **Jest to zatem interpretacja świata, na który rzutują najbardziej osobiste możliwości i projekty**⁴. **Jest to również propozycja siebie samego w tym świecie**. Każda interpretacja jest jedną z wielu możliwych. Każda rozświetla tylko wycinek bycia człowieka w świecie w sytuacji, kiedy o bycie w nim on sam pyta lub jest o nie zapytywany. Zawsze też otwiera się przed nim samym wiele możliwości interpretacji, aczkolwiek ograniczonych do czasoprzestrzeni, z której się wywodzi i w której żyje.

Pytanie, które jest dla nas wielce kłopotliwe, brzmi: **czego uczy się z własnej opowieści?**

⁴ Ricoeur P. (2008), *Czas i opowieść. Intryga i historyczna opowieść*, Kraków, vol. 1, p. 118–119.

Narracyjność nie jest też pozbawiona wymiaru normatywnego, ocennego, nakazującego. Autor opowieści sam sobie narzuca pewne wizje świata, które nigdy nie są neutralne etycznie. Wyznaczają one możliwy horyzont i sposób opowieści osadzony w polu etycznym – opowieść/opowieści są poprzedzone wyborem między propozycjami słuszności etycznej, bez względu na to, jak jesteśmy przekonani do owej słuszności lub czy w ogóle zdajemy sobie z tego sprawę, vide: Ricoeur P. (2008), *Czas i opowieść. Czas opowiadany*, Kraków, vol. 3, p. 357.

Oczywiście w potocznym znaczeniu tego wyrażenia zakładamy, że uczenie się ma wymiar pozytywny. Jest wartością samą w sobie, ale czy na pewno? Jeśli traktujemy wartość w kategoriach potrzeby, odpowiedź na powyższe pytanie może brzmieć: uczymy się ze względu na odczucie niedostatku lub braku czegoś. Może to być np. poczucie bezpieczeństwa, zrozumienia siebie i innych, akceptacji, samorealizacji, by chociażby odwołać się do standardowej hierarchii potrzeb A. Masłowa. Z wyżej postawionym pytaniem wiąże się następane: **kiedy uczymy się z własnej opowieści?** Co jest warunkiem uczenia się, które pozwala odsłonić i zrozumieć sensowność/bezsensowność naszego życia? A może inaczej: gdzie jest początek strumienia naszych opowieści, przyjmujących postać rozumianej jak wyżej interpretacji? Poszukując odpowiedzi na to pytanie, wskazujemy między innymi na doświadczenia graniczne i związaną z nimi refleksję.

Doświadczenia graniczne i „zawieszenie” opowieści

*Dawniej mi się zdawało, żem z mroków chaosu
Wybiegł w świat niepochwytny i wolny od losu.
Że najtrwalszy ze wszystkich przywidzeń i dziwoł –
Sam o sobie śnię powieść – sam klecę mój żywot...*

Bolesław Leśmian, *Kłęska*

Z perspektywy psychologii kultury do doświadczeń granicznych w odniesieniu do jednostki należy zaliczyć przeżycia o charakterze kryzysowym, transformacyjnym lub integracyjnym⁵. Rozpościerają się między dwoma bie-

gunami – przeżyciem traumatycznym (wypadek, śmierć kogoś, choroba) a (odwołując się do A. Masłowa) doświadczeniem szczytowym (np. mistycznym, ekstatycznym czy seksualnym). Między nimi mieszczą się również takie doświadczenia graniczne, jak znaczący sen (często tzw. proroczy), obcowanie z wyjątkowym dla człowieka dziełem sztuki, filmem, książką, drugim człowiekiem – mistrzem, ale też np. spotkanie z odmienną niż własna kultura. Wynikają one z konfrontacji między subiektywną *psyche* a uniwersalnymi czynnikami naturalnymi (instynkty, kryzysy rozwojowe, kompleksy), kulturą obiektywną (tradycja, tabu, mity i wzory kulturowe), obiektywnymi determinantami *psyche* (archetypami – uniwersalnymi wzorcami myślenia, odczuwania oraz działania). Wśród kryteriów niezbędnych do zakwalifikowania danego doświadczenia do doświadczeń granicznych są: złamanie bariery, poczucie przejścia (które jednostka obdarza dużym znaczeniem), doświadczenie zmiany (w postępowaniu, poczuciu siebie), przebywanie w obszarze „in-between” jednostkowej *psyche* oraz idei kultury – to np. obszar zderzenia wartości i dyrektyw, spotkanie odmiennych obyczajów, wierzeń, kultur i nawiązanie między nimi dialogu (pogranicze kulturowe). W psychologii kultury wyraźnie mówi się także o pograniczu „ja” związanym z poznawaniem siebie, otwieraniem się, przekraczaniem barier, dystansów, ograniczeń, które związane są z naszym obecnym doświadczeniem. **Samo „ja” jest granicą, ponieważ stanowi enklawę, gdzie następuje zderzenie wartości, sensów, mitów z człowiekiem „tu i teraz” i z nim jako innym „tam i potem”, ale także z nim samym jako innym „tam i przedtem”. Doświadczenie graniczne nie musi być nagłe, jednorazowe, powalające.**

⁵ Vide: Dudek W. Z., Pankalla A. (ed.) (2005), *Psychologia kultury. Doświadczenia graniczne i transkulturowe*, Warszawa.

Zastanawiając się nad znaczeniem doświadczeń granicznych w życiu człowieka, w jego opowieści o sobie samym, chcielibyśmy nawiązać do sytuacji granicznych opisanych przez K. Jaspersa. Jego ujęcie pozwala bowiem dostrzec znaczenie doświadczeń granicznych – a dla niego sytuacji granicznych – w życiu człowieka i w określaniu jego egzystencji przez niego samego. Jest ono również i dlatego ważne, iż – tak jak sam podkreśla – przeżycie, a zwłaszcza przeżycie bezpośrednie, nie jest czymś wyjątkowym dla każdego z nas, choć jest przeżywane w sposób wyjątkowy. **Sytuacje graniczne są wpisane w egzystencję człowieka i to właśnie one, a w istocie rzeczy swoiste zatrzymanie się nad nimi, daje możliwość przeżycia do głębi tego, kim się jest.** Według niego przeżycie sytuacji granicznych uprzytomniało człowiekowi jego pozycję w świecie – to, że jest bytem problematycznym, oraz to, że nie może on liczyć na jakiegokolwiek ostateczny jej uprawomocnienie. W tym kontekście Jaspersowskie sytuacje graniczne zaliczyć by należało do doświadczeń granicznych o wymiarze traumatycznym, choć on sam wskazuje, że np. walkę można rozumieć w sensie pozytywnym i utożsamić ją z miłością. Jaspers wymienił cztery takie sytuacje graniczne: „[...] to, że stale znajduję się w jakichś sytuacjach, że nie mogę żyć bez walki i cierpienia, że biorę na siebie winę i nie mogę tego uniknąć, że muszę umrzeć”⁶. To, że człowiek jest zawsze w sytuacji – w sytuacji granicznej – można rozumieć następująco:

- każda sytuacja jest granicą, która oddziela go od bytu w jego całości;

6 Jaspers K. (1978), *Sytuacje graniczne* [in:] Rudziński R., *Jaspers. Wybór pism*, Warszawa, p. 189.

- być w sytuacji to uświadamiać sobie cząstkowość kontaktu z bytem w sensie ogólnym, jego i własną ograniczoność;
- człowiek, będąc zawsze w konkretnej sytuacji, obejmuje tylko tę sytuację – pewien obszar rzeczywistości;
- jednocześnie człowiek doświadcza (np. intuicyjnie) bytu, którego jeszcze nie dotyka.

Dlatego w sytuacji, jak i poprzez nią, człowiek odnajduje to, że sam jest bytem nieabsolutnym, niepełnym, niezakończonym, niespełnionym. Taki charakter bytu ludzkiego może oznaczać, iż właśnie w sensie ontycznym jest on ograniczony, czy też skończony – jest tym, czym/kim – jest. Nie jest „[...] czymś ogólnym, całością wszystkich możliwości, lecz czymś partykularnym. W ten sposób ujawnia się problematyczność bytu świata i jego bytu w świecie”⁷. Według Jaspersa sytuacje graniczne są czymś nieznośnym dla życia – w ich obliczu człowiek musi poszukiwać pewnej ostoji – i może ją odnaleźć we własnym filozofowaniu. Są zarazem tym, dzięki czemu człowiek jest w stanie doświadczać Ogarniającego: „Ogarniające jest więc tym, co w bycie pomyślanym zawsze się tylko zapowiada. Jest tym, co samo się nie pojawia, lecz w czym pojawia się dla nas wszystko inne”⁸.

Doświadczenia graniczne mają znaczenie dla kształtowania się świata wartości przeżywających je osób. Można wymienić tu takie doświadczenia graniczne jak chociażby: spotkanie ze wzorem osobowym i antywzorem, konieczność wyboru ścieżki lub drogi życia, jaką ma się podążać. Spo-

7 Jaspers K. (1990), *Filozofia egzystencji. Wybór pism*, Warszawa, p. 56.

8 Jaspers K. (1998), *Wprowadzenie do filozofii. Dwanaście odczytów radiowych*, Wrocław, p. 20.

tkanie z Innym („pogranicze Ty”, jak określa to A. Pankalla⁹) prowadzi do przełamania bariery, otwarcia się oraz zatrzymania na moment (doświadczenie „pogranicza Ja”). Dochodzi wówczas do podjęcia wiążącej decyzji – „wybieram ciebie” lub „idę dalej”. Spotkania te mogą pomóc zrozumieć istotę egzystencji oraz uchwycić to, co jest w życiu ważne. W przypadku takich doświadczeń granicznych jak śmierć, samotność, poczucie winy, walka i cierpienie – świat wartości zostaje „zawieszony” w ich bezpośrednim przeżywaniu, lecz i może dokonać się w nim znacząca dla odczucia sensu własnej egzystencji transformacja¹⁰. Tego typu doświadczenie nie pozwala usnąć naszej czujności, pokazuje, jacy jesteśmy dla innych. Może uczyć wrażliwości na Innego i współodczuwania. Nie możemy zatem skonstatować, że samo przeżycie doświadczeń granicznych implikuje pozytywne zmiany we własnym świecie wartości i odczuwaniu sensu tego, kim się jest i co się czyni.

Doświadczenia graniczne są nierozzerwalnie związane z egzystencją człowieka. Nie można ich zmienić lub uniknąć, a nawet w pełni zrozumieć. Istnieją tzw. etapy wkraczania w owe

9 Pankalla A. (2005), *Nie ma nas? Idee i doświadczenia graniczne* [in:] Dudek W. Z., Pankalla A. (ed.), *Psychologia kultury*, op. cit.

10 Tak na przykład cierpienie jest doświadczeniem granicznym wpisany także w bycie nauczycielem/wychowawcą – to sytuacje rozczarowania w związku z narastającymi problemami z uczniami/wychowankami, biurokracją, brakiem możliwości poradzenia sobie z pewnymi sprawami czy w końcu rozczarowanie z powodu pojawiających się dylematów moralnych (wybryki podopiecznych, sytuacje wyboru „mniejszego zła”, niesprawiedliwe oskarżenia wychowanków, brak sił fizycznych i psychicznych w niektórych momentach bycia nauczycielem/wychowawcą, rozłąka z ulubionymi podopiecznymi, brak współdziałania ze strony rodziców). Dla jednych nauczycieli/wychowawców cierpienie nie ma sensu, a doświadczając go, człowiek nie staje się lepszy, tylko gorszy, i to w tym znaczeniu, że nie potrafi radzić sobie z przeciwnościami losu, jak i z tymi problemami, które przychodzą od innych ludzi. Inni mogą widzieć sens cierpienia w tym, że jest ono drogą do wolności, weryfikuje spojrzenie na życie, jest miarą człowieczeństwa.

doświadczenia. W przypadku wymienionych powyżej doświadczeń granicznych na początku, gdy człowiek styka się z nimi, przeżywa zazwyczaj poczucie osamotnienia. Nie rozumie, co się dzieje oraz jaki sens mają owe wydarzenia. Kolejnym etapem jest moment rozjaśnienia, odkrywania znaczenia, jakie tkwi w tychże doświadczeniach. Zadawane są wówczas pytania o ich sens i znaczenie swojego w nich miejsca. Pojawiają się również lęk i wątpliwości. Ostatnim etapem wkraczania w doświadczenia graniczne jest świadoma przemiana wewnętrzna. Człowiek dojrzewa oraz zaczyna rozumieć, iż doświadczenia graniczne nie są karą czy przypadkiem. Przestaje utożsamiać je z życiowym pechem. Choć nie zawsze przenika je rozumem, wie, iż mają ukryte znaczenie. Przestaje unikać zderzenia z nimi. Otwiera się na nowe możliwości, które do tej pory drzemały w jego wnętrzu. Przeżycie doświadczeń granicznych i dojście do ostatniego etapu wiąże się z refleksją.

Refleksja – między myślami a myśleniem. Pierwsza odsłona

*Myślenie otwiera przed człowiekiem i dla człowieka
agatologiczny horyzont bycia –
horyzont prawdy lub fałszu,
piękna lub brzydoty, dobra lub zła.
Myślenie, pytając – chce poznać prawdę:
gdzie biegnie granica dzieląca pozory
od rzetelnych przejawów?
Jeśli poznamy tę granicę, otworzy się nam droga
do autentycznego dobra i autentycznego piękna.
Jeśli nie, wszystko może okazać się pozorem.*

Józef Tischner

Myśli – odkąd człowiek przekonał się, że mówiąc, może wygospodarować czas na inne czynności niż obserwacja, pokaz tego, o co mu chodzi, ostrzeżenie gestami itp. – zostały zawładnięte

przez język. Ale one nie rodzą się same. Myśli mają autora, którym jest człowiek, wyrażający je m.in. w dostępnym dla siebie języku. Jeżeli przyjąć za E. Frommem, że język jest symbolem konwencjonalnym, to jest on produktem człowieka i przez człowieka możliwym do odczytania¹¹. A zatem każda myśl wyrażona w języku może być potencjalnie przez człowieka odczytana. Ponadto język jako „produkt” człowieka jest tym, co ma dla niego jakieś znaczenie, choć dawno „oderwał się” od niego jako autora i jest raczej na jego usługach. Dlatego i wyrażona w języku myśl ma dla człowieka jakieś znaczenie, skoro się nią posługuje. Nawet wówczas, gdy ona sama jest myślą mimowolną, przypadkową lub niepojętą przez człowieka. Po co człowiekowi myśli? Ale nie o myślach chcemy w tym miejscu mówić, ani o charakterze języka, w którym myślimy i w którym opowiadamy swoje opowieści, choć to, w jakim języku myślimy, nie jest bez znaczenia również ze względu na etykę myślenia. Powracając do powyższego pytania, odpowiemy, że są one po to, by myśleć, z faktu którego uczyniliśmy na przestrzeni dziejów „gatunkowy przydzwiek”. **Ale myśleć z racji tego, że mamy myśli, nie jest równoważne z tym, że potrafimy myśleć.** Ponadto w „strumieniu życia” pojawiają się różne rodzaje myślenia, także pojedyncze o różnej funkcji i znaczeniu myśli. Ale te, które są dlań szczególnie istotne we własnej opowieści, „dopadają” człowieka w szczególnych sytuacjach – w doświadczeniach granicznych (w znaczeniu, o którym powyżej pisaliśmy). Jest też i tak, że człowiek może przejść obok owego „dopadnięcia”, nie słysząc lub ignorując jego wezwanie.

11 Vide: Fromm E. (1994), *Zapomniany język. Wstęp do rozumienia snów, baśni i mitów*, Warszawa.

Odwołując się do rozważań M. Heideggera o myśleniu, a zarazem „dostosowując” je do naszych rozważań o refleksji nad własną opowieścią, chcielibyśmy wyjść od założenia, które brzmi następująco: **myślimy wówczas, kiedy jesteśmy ugodzeni wezwaniem, tym, co daje do myślenia**¹². Idąc za Heideggerem, można powiedzieć, że jest to praakt myślenia – uprzedniość myślenia. Nie oznacza to jednak, że człowiek będzie potrafił lub chciał myśleć. Potrafić lub chcieć myśleć to być w otwartości na coś, co nie jest wprawdzie przez nas ustanowione jako nasze zainteresowanie i dopuszczenie tego do siebie według jego własnej istoty. Można w tym miejscu postawić pytanie, dlaczego to coś dopuszczamy lub też – inaczej – dlaczego słyszymy to coś, co do nas przemówiło, zagadnęło nas? Udzielenie odpowiedzi na to pytanie odsłania nam istotowość człowieka, czy – jak by woleli inni – istotę bycia człowieka. Nie rozwijając tego wątku, który w filozofii człowieka przyniósł wiele rozwiązań w postaci różnych koncepcji, opowiemy się za taką wizją istoty bycia człowieka, która wskazuje na prymat jego egzystencji nad jego esencją. Mając świadomość możliwości uproszczenia znanego z filozofii egzystencjalnej powyższego określenia, powiemy, że chodzi nam o prymat sposobu bycia człowieka nad strukturą jego bytu. I jak by powiedział Heidegger, o takie „bycie bytu” (a raczej „bycie bycia”), które nas samych interesuje, przy czym „Inter-esse znaczy: być pochłoniętym sprawami, stanąć w środku sprawy i wytrwać przy niej”¹³. Takie określenie bycia człowieka odwołuje nas do kategorii ruchu i ustosunkowania się do tego, co było przyczyną ruchu i jego punktem docelowym,

12 Heidegger M. (1989), *Co to znaczy myśleć?* [in:] Tischner J. (ed.), *Filozofia współczesna*, Kraków; Idem (1999), *Ku rzeczy myślenia*, Warszawa.

13 Idem, *Co to znaczy myśleć...*, op. cit., p. 152.

ale także (a raczej przede wszystkim) tym, co jest obecne i co jest śladem¹⁴. Inaczej mówiąc, chodzi o człowieka, którego sens istnienia konstytuuje się „w relacji do...”.

Wróćmy do postawionego pytania. Przede wszystkim chodzi o nas samych. Przecież pytamy o to, dlaczego do nas coś przemówiło, czy też, dlaczego coś nas zagadnęło – a przecież jeszcze nic do nas nie mówi, więc nie chodzi o jego treść czy też jego istotę samą w sobie, ale o treść czy też istotę, która dla nas samych „jawi się” (dopiero „jawi się”) znaczącą – a w języku M. Heideggera jest nam sprzyjającą. Oznacza to, że przynajmniej potencjalnie to, co daje nam do myślenia, jest dla nas „podarunkiem”. Jest tym, które jako podarunek skrywa coś w środku. A zatem to coś, co daje do myślenia, jest samo w sobie podarunkiem dla człowieka – jemu siebie po-darowuje. Patrząc na powyższy konstrukt językowy, wiemy, że jest to czas niedokonany – a zatem czegoś brakuje. Czego nam brakuje, że to coś dopuszczamy? Dlaczego coś „nawiedza” nasze myśli i woła o to, aby pomyśleć? Jeżeli uznać, że zawsze „jakoś” pozostajemy w relacji do wartości i że nasze opowieści tworzą się w medium odczuwanej „przez nie” problematyczności sensu naszego życia, to w sytuacji przeżycia doświadczeń granicznych nasze dotychczasowe odpowiedzi również „zawisły”. „Zawieszenie” – z racji różnych doświadczeń granicznych rozpostartych między dwoma biegunami ich mocy, czyli od doświadczeń traumatycznych po doświadczenia uniesień – może być nieuchwytnie, nie wydarzające

się w czasie przeżycia samego doświadczenia, np. spotkania „tu i teraz” z tym oto człowiekiem, ale może też być głębokim przeżyciem.

A zatem, jeżeli mówimy za Heideggerem, że coś dopuszczamy czy słyszymy coś, co nas zagadnęło, to nie chodzi o to coś, lecz o nas samych. Więc dlaczego to coś dopuszczamy do siebie czy też to coś słyszymy? Z jednej strony chodzi o „tymczasową” Schelerowską wrażliwość aksjologiczną, to znaczy taką wrażliwość aksjologiczną, która dochodzi do głosu wobec tego, co nas zagadnęło¹⁵. To, co nas zagaduje, jak za mgłą skrywa wartość – wartość potencjalnie dla nas samych. Z drugiej strony chodzi o naszą pytajność, jak np. „kim jestem?”, „jaki sens ma moje życie?”, „co oznacza moja historia?”, „dlaczego cierpię?”, „kim jest dla mnie ten Drugi?”. Z połączenia wrażliwości aksjologicznej i pytajności rodzi się nasze „za-interesowanie” tym, czym jesteśmy, czyli „jesteśmy pochłonięci sprawami” – jesteśmy pochłonięci tym, (w) czym jesteśmy. Zarówno nasza wrażliwość aksjologiczna, jak i pytajność nie ujawniłyby się, gdybyśmy nie zostali w naszym odczuciu opuszczeni przez sens – Logos, jakby powiedział V. E. Vrankl – albo gdyby na owym odczuciu sensu nie pojawiła się rysa, a nawet pęknięcie¹⁶. Z drugiej strony, również w chwilach radości, w przeżywaniu kobiecości lub męskości, w ciepłych spotkaniach z drugim człowiekiem, w przeżyciu czyjegoś szczęścia itd. odczuwamy ów Logos. To równie silne i głębokie doświadczenie, które pozostaje w nas i które „od-

14 Z uwagi na ramy tekstu nie wdaję się w dywagacje na temat obecności i śladu. Vide: Skarga B. (2004), *Ślad i obecność*, Warszawa; Hernas A. (2005), *Czas i obecność*, Kraków; Walczak A. (2011), *Pedagog – „obecny” i „ślad” w wychowaniu jako wspólnym doświadczeniu osobowym* [in:] Idem, *Spotkanie z wychowankiem. Ku tożsamości ipse pedagoga*, Łódź.

15 Scheler M. (1977), *Resentyment a moralność*, Warszawa; Idem (1965), *Świat osobowy i świat absolutny. Moralność powszechna i moralność osobowa* [in:] Kołakowski L., Pomian K. (ed.), *Filozofia egzystencjalna*, Warszawa, t. 2.

16 Vrankl V.E. (1976), *Homo patiens*, Warszawa; Idem (1978), *Nieuświadomiony Bóg*, Warszawa; Idem, (1978), *Der Wille zum Sinn. Ausgewählte Volträge über Logotherapie*, Bern, Stuttgart, Wien.

zywa się” pod postacią pytań, tak ważnych jak te, które stawiamy sobie w przeżyciu granicznych doświadczeń traumatycznych. Niemniej to, co do nas przemawia, wskazuje na to, że jeszcze nie myślimy. „Znaczy to: Jeszcze nie dotarliśmy w obszar tego, co z siebie przed wszystkim i dla wszystkiego innego życzyłoby sobie, aby być rozważnym”¹⁷.

Dopiero otwarcie się na to, co do nas przemawia i bycie nim „za-interesowanym”, w Heideggerowskim znaczeniu, uruchamia nasze o tym myślenie. Jednak to, co przemówiło do człowieka, nie trwa przy nim od momentu posłyszania przez niego, nie staje się jego własnością. „To-do-myślenia odwraca się od człowieka. Oddala się od niego, utrzymując się przed nim w oddaleniu. [...] Co oddala się na sposób utrzymywania się w oddaleniu – nie znika”¹⁸.

W doświadczeniu granicznym człowiek może nie odczuć w sobie mocy, by w chwili „dopadnięcia” zwrócić się ku „posłyszanemu”. Często, jeśli się zwraca, to nie ku temu, co posłyszane, lecz ku temu, co boli, czym jest aktualnie pochłonięty, jeśli jest to przeżycie traumatyczne. **Bycie w doświadczeniu granicznym to „uderzenie rzeczywistością”,** które „[...] może człowieka zamknąć przed tym, co go nachodzi – nachodzi w tak zagadkowy sposób, że nadejście – oddalając się – umyka mu. [...] Dlatego oddalenie – oddalenie się tego-do-myślenia – mogłoby jako wydarzenie być teraz bardziej obecne niż to wszystko, co aktualne. To, co oddala się w opisany sposób, wprawdzie odsuwa się od nas, ale przez to właśnie pociąga nas za sobą i nas na swój sposób przyciąga”¹⁹.

17 Heidegger M., *Co znaczy myśleć...*, op. cit., p. 153.

18 Ibidem, p. 154–155.

19 Ibidem, p. 155.

„To-do-myślenia” przyciąga nas bez względu na to, czy je zauważamy aktualnie bądź kiedyś w przeszłości. „To-do-myślenia” nie znika, ale ponownie puka do domu naszych myśli wówczas, kiedy rozglądamy się w jego wnętrzu, [...] we wnętrzu tego, co już pomyślane, za tym, co niepomyślane, co wciąż skrywa się w tym, co już pomyślane”²⁰. Ten ruch myśli przecina „zdziwienie się” człowieka i „zatrzymanie”, które rodzi pytajność, by z ruchu myśli zrodziło się myślenie, czy tak jak chciał Heidegger **„po-myślenie” i to „po-myślenie” o byciu. Może mieć ono miejsce w czasie odległym od doświadczenia granicznego, ale także w nim samym. Może być ponawiane w zderzeniu z innymi doświadczeniami granicznymi i/lub w zderzeniu z doświadczeniami granicznymi innych.** Również w różnych momentach naszych opowieści, także wówczas, kiedy relacjonujemy je innym, myślenie o tym, co było kiedyś do myślenia jest/może być inne w stosunku do myślenia o tym samym obecnie. **Nigdy nie będzie takim samym „po-myśleniem”.**

Wstrząs – świadomość zagubienia – narodziny „pytajności” – ku rozumieniu. Druga odsłona

[...] Bacz pilnie to jest właśnie dzień na który czekałeś dzisiaj potrafisz wszystko jutro możesz utracić tę moc [...]

Julia Hartwig, *Prośba o znak*

Przeżycie doświadczeń granicznych, a w ujęciu Jaspersa – sytuacji granicznych, jest wstrząsem dla człowieka. Ten wstrząs potęguje jednocześnie dochodząca do głosu świadomość zagubienia. Ale dla Jaspersa to właśnie bycie w tych sytuacjach może stać się najważniejszym

20 Ibidem, p. 159.

źródłem filozofii człowieka. Ze zdumienia i zdziwienia rodzą się pierwsze pytania, które niejako rozbijają pierwotną, przeżywaną w codziennym życiu jedność człowieka ze światem. To krytyczna próba wejścia w poznanie tego, co jest i dlaczego takie jest, ale też tego, jakie może być. I nie chodzi tylko o sytuację graniczną, w której się znajdujemy. **To jakby przebudzenie** „[...] z uzależnienia od potrzeb życiowych. Dokonuje się to przebudzenie w wolnym od celowości spojrzeniu na rzeczy, niebo i świat”²¹. Wątpienie jest obszarem, w którym rodzi się nasza pytałość. „Decydujące jest jednak to, co i jak – dzięki wątpieniu – staje się podstawą pewności” – mówi Jaspers. Przybiera najróżniejsze formy, począwszy od podawania w wątpliwość wiarygodności wrażeń zmysłowych, a skończywszy na wyrafinowanych zabiegach zmierzających do podważenia całości wiedzy. **Ale to z dogłębnego wstrząsu i świadomości zagubienia, które towarzyszą zarówno zdumieniu, zdziwieniu i wątpieniu, rodzi się pytanie o samego siebie, o sens własnej egzystencji wpisanej w wielość różnych sytuacji.** Dopiero uświadomienie sobie sytuacji granicznych, ich nieuchronności i niezmienności ich istoty jest kolejnym, ale i głębszym źródłem filozofowania. Jaspers podkreśla znaczenie zespolenia ze sobą aktywno-zewnętrznej sfery życia z przeżyciowo-wewnętrzną, czyli refleksyjną, dla rozumienia siebie i działania w wolności. **Jeżeli zatem pytamy o myślenie, to o takie, które człowiekowi jest nie tyle właściwe, ile może być mu pomocne w tworzeniu własnej opowieści.**

Myślenie „wybiega ku...”, ku temu, co było też jego przyczyną, ku sprawom, które nas na wskroś obchodzą, którymi jesteśmy „za-interesowani”.

²¹ Jaspers K., *Wprowadzenie do filozofii...*, op. cit., p. 12.

Może zatem stać się źródłem przemian samego człowieka, źródłem jego nowego sposobu bycia zakotwiczonym w starym, a także tzw. bycia filozoficznego, czy też – jak właśnie mówił Jaspers – bycia filozofem. Bo w **akcie myślenia, o którym jest mowa, usiłujemy sobie wyjaśnić to, kim jesteśmy**, kim możemy być, kim powinniśmy być, wyjaśnić, dlaczego jesteśmy kim jesteśmy, dlaczego możemy być tym, kim możemy, a dlaczego powinniśmy być tym, kim powinniśmy. „W myślach” pytamy wówczas nie tylko o nasz byt i bycie tego bytu, ale również o to, co nam przysługuje jako bytowi. Jeżeli pytanie poprzedza myślenie, czyli ruch myśli, to może ono zrodzić się np. z ciekawości, lęku, niepokoju, nadziei, jak i wówczas, gdy dotychczasowa odpowiedź na wcześniejsze pytania okazała się nieadekwatną do przeżywanych doświadczeń. Dlatego pytania nie są obojętne. Bo to właśnie one określają obszary, w których odpowiedź może się pojawić. Myślenie pozwala nam także przewidywać, dlatego określić je można jako myślenie hipotetyczne. Jeśli ująć refleksję jako „za-myślenie”, to można w niej odnaleźć również pewnego rodzaju zatrzymanie się i cofnięcie ku terażniejszości, do tego, co jest czymś przeżyciem, ale także gotowość do projektowania opowieści. Ja sam mogę w akcie refleksji „ogłądać” „to-co-daje-do-myślenia” z wielu stron, bowiem mam możliwość formułowania pewnych twierdzeń na próbę. Nie stanowią one ostatecznych rozstrzygnięć zamykających namysł nad „tym-co-daje-do-myślenia”, ale wyznaczają niejako kierunek dalszej penetracji i otwierają możliwość oglądu z innej perspektywy – ze środka przeżycia doświadczenia albo stojąc jak gdyby z jego boku. Twierdzenia na próbę (hipotezy) można potraktować jako strumienie światła, w których coś, co jest do zobaczenia, jest widziane z wielu

stron, albo to, co dotychczas było widziane z jednej strony – teraz jest widziane z innych. To również gra światła, w której można się zagubić, ale która ujęta w kategoriach doświadczenia indywidualnego – bo w końcu to ja myślę, a nie ktoś inny²² – jest grą w takim zakresie, w jakim moje doświadczenia mogą ją uprawomocnić.

Przeżycie doświadczenia granicznego wytrąca człowieka z poczucia pewności i jasności swojego bycia. Ugodzenie go „tym-co-daje-do-myślenia” jest właśnie ugodzeniem odsłaniającej się i jednocześnie skrywającej tajemnicy bycia. Heidegger uważał, że człowiek, pytając o swoje bycie, „wystawia” je na otwartą przestrzeń, czyli – w jego ujęciu – projektuje. To proces rozumienia siebie na drodze tworzenia siebie. Stąd prawda o sobie samym, o którą pyta człowiek, to prawda „istocząca się”, a zatem stająca się, ustanawiająca się, trwająca, przemijająca i wciąż na nowo wyłaniająca się w granicach jego pytania o samego siebie. Dzieje się to w **obszarze refleksji, którą można ująć jako przestrzeń aktywności myślowej wyznaczoną dialektyką pytania i odpowiedzi**. Bowiem ten, kto pyta, czyni to po to, aby na swoje pytanie uzyskać odpowiedź. **Aktywność ta ujawnia się w wyniku ugodzenia człowieka „tym-co-daje-do-myślenia”**. Refleksja jawi się jako przestrzeń, w której dochodzi do „rozjaśniania” tego, o co pytamy. To w końcu sposób bycia prawdy o człowieku, o którą pyta i która ustanawia się w dialektyce pytania i odpowiedzi. Dochodzenie do niej dokonuje się bo-

²² To, że ja myślę, wprawdzie pozostaje bez wątpliwości, ale czy myślenie jest moim myśleniem – jak najbardziej mielibyśmy do tego zastrzeżenia. Narracja, jak zauważył P. Ricoeur, często też przybiera formy trzecioosobowe. Narrator utożsamia się ze swoim bohaterem, przy czym bohater jest „jego” nie dlatego, że zachodzi owo utożsamienie, ale identyfikacja ta ma miejsce, ponieważ bohater jest podobny do narratora lub do jego wyobrażeń o sobie.

wiem w pewnym „światłocieniu”. **Jest refleksja zatem i sposobem odnoszenia się człowieka do tego, o co pyta. Ponieważ człowiekowi chodzi również o uzyskanie odpowiedzi na postawione pytanie/pytania, można refleksję ująć jako określoną wypowiedź, jako efekt „tego-co-daje-do-myślenia”**. Ale cechą charakterystyczną myślenia jest też i to, że jego efekt nie jest ani pewny, ani ostateczny. Ponadto posiada charakter partykularny – odpowiedź odnosi się w istocie rzeczy do tego, kto pyta, a pyta zawsze w konkretnej sytuacji. **Wychodząc poza jednostkowe „to-co-daje-do-myślenia”, możemy skonstatować, że sposób, częstotliwość, niebanalność itd. refleksji tworzy specyficzne bycie człowieka – bycie refleksyjnym, czy, tak jak chciał Jaspers, bycie filozofem**. On sam o wartości takiego myślenia pisał: „Podstawowa operacja, dzięki której myśląc, wznosimy się ponad wszystko pomyślane, nie jest może trudna. Wydaje się jednak czymś niesamowitym, ponieważ nie służy poznaniu żadnego nowego przedmiotu, nie czyni go uchwytnym, lecz przez ową myśl zmienia naszą świadomość bytu”²³.

„Odgradzanie się” od refleksji

*Co z tego, że stoi się na środku skrzyżowania dróg,
Jeżeli nie ma się chęci, by iść dokądkolwiek.*

Antoine de Saint-Exupéry

Tak rozumiana refleksja nie jest koniecznym atrybutem przeżycia doświadczenia granicznego – zwłaszcza o charakterze traumatycznym. Nie każdy w rozpacz potrafi się odrodzić. Nie każdy – jak pisze Jaspers – potrafi i może wziąć na sie-

²³ Jaspers K., *Wprowadzenie do filozofii...*, op. cit., p. 20.

bie to, co odsłania się w sytuacjach granicznych. A jeżeli uznamy, że to właśnie w nich w sposób szczególny ujawnia się tajemnica naszego bycia, to trzeba również uwzględnić to, że nie każdy potrafi odczytać jej znaki. Odczytać znaczy tutaj rozszyfrować. „To-co-daje-do-myślenia” jest tym, co odsyła nas do rzeczywistości poza nim samym, a jego odczytanie wymaga wysiłku, który z racji ciężaru gatunkowego przeżywanego doświadczenia granicznego staje się czasem tytaniczny. Człowiek również ucieka przed refleksją nad doświadczeniami granicznymi, próbując je ignorować. Ten rodzaj reakcji Jaspers zwie maskowaniem. Jest on związany ze sposobem, w jaki człowiek przeżywa klęskę – zwłaszcza w sytuacjach granicznych typu traumatycznego. Otóż istotne jest, czy klęska pozostaje przed nim ukryta – a raczej, czy on sam ukrywa się przed możliwą klęską – czy też potrafi postrzegać ją bez masek. W aspekcie negatywnym noszenie masek jest męczące – wymusza przyjmowanie nienaturalnych postaw i tłumienie ekspresji prawdziwych emocji. A zakłamanie jest najbardziej negatywnym skutkiem noszenia maski – urasta bowiem często do takich rozmiarów, że człowiek przestaje zdawać sobie z niego sprawę. Stosowanie ich pozostawia ślad we własnej opowieści, bez względu na to, czy prezentacja siebie jest fragmentaryczna, świadoma i kontrolowana. Dokonując w swoim życiu kolejnych mistyfikacji, człowiek oddala się od sensu bycia (nawet jeśli jest on ciągle poszukiwany). Dlatego przeżywając doświadczenia graniczne, człowiek może sam siebie np. uspokajać, tworząc nieadekwatne do jego rzeczywistości rozwiązania ujawnionych problemów. Ale może też uczciwie przyjąć klęskę w „obliczu niewyjaśnianego” – jak to określa Jaspers. Jeżeli przyjąć – również za Jaspersem – że istotą refleksji jest przekazywalność,

to tylko człowiek, który ma sobie naprawdę coś do powiedzenia, jest w stanie otworzyć się na nią samą – jest w stanie powędrować różnymi drogami przez nią oświetlanymi.

Podjęta przez człowieka refleksja może też zostać przez niego zawieszona czy też przerwana właśnie z racji przeczuwania niebezpiecznych dla kondycji psychiczno-duchowej skutków. Człowiek może od niej odstąpić i powrócić do niej po jakimś czasie, ale może też odpychać ją od siebie, a tym samym, choć chciałby mieć jasność w swoim życiu, to nie on stawia pytania o nią i nie on odpowiada, lecz często przyjmuje prawdy już wykreowane i niepodważalne, jedyne możliwe. Ale z drugiej strony, zawieszając refleksję, nie jesteśmy w stanie zawiesić pytań, a brak odpowiedzi na nie lub przyznanie, że nie zawsze można otrzymać na nie jasną odpowiedź, powoduje następującą sytuację: myśląc nieustająco, nic z tego myślenia nie rozumiemy, bo nie prowadzi ono do „po-myślenia”.

Myśleniu towarzyszy często paradoksalność, aporetyczność i poruszanie się w labiryncie. Ma swoje zwroty, skoki, zatrzymania, samo z siebie jest często alogiczne. Nie zawsze i nie każdy człowiek potrafi sobie z tym poradzić. **Lęk przed absolutnym zagubieniem wytrąca go z poczucia pewności, bezpieczeństwa i jasności widzenia siebie i świata.**

Refleksja nad własną opowieścią niesie z sobą ładunek aksjologiczny, od którego nikt nas nie może uwolnić. Jest odpowiedzialna za swoją treść. A ponieważ ona sama przekłada się na nasze życie – w nim zamieszkuje – sami stajemy się powołani do odpowiedzialności za nią. W świecie, w którym spotyka się z refleksją innych ludzi, sama może być jej inicjatorką, może na nią wpływać, określać, zderzać się z nią itp. Tam, gdzie jest Drugi, nie mogę

ominąć etyki działania moich myśli, ponieważ one przekładają się na sposób mojego życia. Pamiętać jednak należy – o czym pisał P. Ricoeur – że tym Drugim jestem również i ja sam²⁴. A zatem ujawnia się w tym miejscu istotna kwestia: czy mogę i potrafię wziąć na siebie odpowiedzialność za jakość mojej refleksji?

Pytania o wartość refleksji w życiu człowieka

*Tylko bardzo mądrzy i zdecydowani głupcy
Niczego w swym postępowaniu nie zmieniają.*

Konfucjusz

Kiedy mówimy o tym, że życie człowieka jest opowieścią, nasuwają się nam przynajmniej dwa pytania: jak człowiek opowiada swoją opowieść po jej „zawieszeniu” w doświadczeniach granicznych i jak opowiada ją tym, którzy jej – z różnych powodów i bez powodów – słuchają? **Frapujących pytań jest wiele: jaką wartość ma myślenie?, dla kogo?, kiedy ma wartość?, kiedy „łapiemy się” na tym, że myślimy, a kiedy „łapią” nas inni, np. badacze naszych biografii?, czy każdy ruch myśli jest refleksją?, kiedy rodzi się refleksja w ruchu myśli?, czym jest refleksja?** A jeśli refleksja jest tym, co jest rozciągnięte w czasie, to **kiedy się z nią spotykamy?** A jeśli refleksja przybiera przeróżne kształty, **to jak ją uchwycić? Czy ta refleksja, którą „nosimy” w sobie, jest tą refleksją, którą ujawniamy innym?** Heidegger „wypowiedź” określał jako ukazywanie, orzekanie i przekazywanie tego, co było przyczyną i celem rozumienia. Dlatego każda „wypowiedź” jako interpretacja, która utożsamiana jest z samym rozumieniem, jest

inna. Kategoria inności, poprzez którą określa się „wypowiedź”, stanowi jednocześnie jej własną granicę. W refleksji, w której jestem „tu i teraz”, mam możliwość oglądu siebie i „tego-co-daje-do-myślenia” z wielu stron – z wielu strumieni światła. Z tej gry światła i myślenia rodzi się jakaś perspektywa widzenia czegoś w konkretnie. Ale i w czasie swojego życia mogę toczyć swoją opowieść z wielu, czasem nieprzystających do siebie, punktów widzenia. **Ile refleksji człowiek nosi w sobie? Jeśli refleksja jest namysłem nad własną opowieścią, nad kondycją ludzką, nad człowieczym losem, to na ile jest on związany z okolicznościami życiowymi, konkretną osobą, konkretnymi ludźmi, a na ile idzie w kierunku abstrakcji, spekulacji, idealizmu?**

Poprzez refleksję uczymy się rekonstrukcji naszej dotychczasowej opowieści – to udzielenie sobie odpowiedzi na pytanie: jak jest? Uczymy się także tworzenia wizji tego, jakimi możemy być. Odwołując się do doświadczeń granicznych, można skonstatować, że jeżeli człowiek odczuwa potrzebę podjęcia nad nimi refleksji, to jej efektem – ujętym w kategorii uczenia się – będzie np. dokonanie rewizji dotychczasowej opowieści i podjęcie próby opowiedzenia jej inaczej. Ale czy ma to wymiar pozytywny? To zostanie rozstrzygnięte w czasie. Zaryzykujemy w tym miejscu następujące stwierdzenie: **dla człowieka refleksja będzie jawiła się jako wartość dla niego i będzie z niej się uczył, kiedy będzie odczuwał potrzebę jej uruchomienia, kiedy ze względu na własną wrażliwość aksjologiczną i pytajność posłysz „to-co-daje-do-myślenia” i zwróci się ku niemu, będąc nim „za-interesowany”.** Zainteresowanym można być zmianą, której podstawą jest zrozu-

²⁴ Vide: Ricoeur P. (2005), *O sobie samym jako innym*, Warszawa.

mienie stawianych – często nie wprost – pytań o bycie sobą jako człowiekiem. „Każda zmiana jest związana z kryzysem i ujawnia się właśnie w przeredagowaniu historii, które może być zarówno drobną zmianą w nieistotnym rozdziale, jak i przepisaniem całego tekstu, obejmującym zmianę fabuły, inną obsadę ról, zmienioną inscenizację czy też nowe wątki”²⁵.

Chodzi tu także o konfrontację z mitami – opowieściami, którymi żyjemy, by, jak pisze J. Campbell, przebudzić się ku życiu wewnętrznemu i wzorem dawnych bohaterów mitycznych rozpocząć podróż do wewnątrz²⁶. To także przebudzenie własnej świadomości wielości „głosów”, które człowiek spotykał i spotyka w swoim życiu i które były i/lub są dla niego ważne, jak również świadomość możliwości dominowania jednego z tych „głosów”²⁷.

Podjęcie refleksji lub odejście od niej jest związane z odczuciem przez człowieka jej przydatności dla kondycji wewnętrznej integralności albo z odczuciem jej szkodliwości. A zatem **człowiek dokonuje jak gdyby obrachunku wartości refleksji i pogłębia ją, nawet wówczas, gdy stwierdzi, że ona sprzyja poszukiwaniu odpowiedzi na postawione pytania, sprzyja zachowaniu, podtrzymaniu, modyfikacji, zmianie jego bycia. Ale budząca się w perspektywie postawionych pytań refleksja może – zdaniem człowieka – przeskadzać w wytworzonym już obrazie samego**

25 Pawlak J., *Paula Ricoeura koncepcja...*, op. cit., p. 134–135.

26 Vide: Campbell J. (2007), *Potęga mitu*, Kraków; Keen S., Valley-Fox A. (1989), *Your Mythic Journey. Finding Meaning in Your Life Through Writing and Storytelling*, Los Angeles.

27 Ricoeur P. (1992), *Filozofia osoby*, Kraków, p. 19. Vide: Gajda T. (2004), *Narracyjna tożsamość? Psychologiczna analiza poczucia tożsamości na gruncie koncepcji Huberta J.M. Hermansa* [in:] Dryll E., Cierpka A. (ed.), *Narracja. Koncepcje i badania psychologiczne*, Warszawa, p. 253–263; Hermans H.J.M., Hermans-Jansen E. (2000), *Autonarracje. Tworzenie znaczeń w psychoterapii*, Warszawa.

siebie. I nikt człowieka nie jest w stanie zastąpić w podjęciu decyzji o uruchomieniu namysłu nad „tym-co-daje-do-myślenia”. To jest również forma maskowania, i trudno jednoznacznie opowiedzieć się za bezwarunkową wartością podejmowanej refleksji. W wymiarze indywidualnym maska jest rozpatrywana w relacji do tego, co można określić jako rzeczywistość osobowa, twarz, tożsamość, rzeczywistość wewnętrzna, własny byt, autentyczność, indywidualność. W zderzeniu z doświadczeniami granicznymi, a w ich następstwie ze swoimi myślami, maska zapewnia bezpieczeństwo pewnym elementom rzeczywistości osobowej (wewnętrznej). Człowiek chce ukryć swoje pewne cechy, odczucia, emocje, ukryć te właściwości, które są dla niego cenne lub których ujawnienia obawia się – odczuwa jako złe, jako wady, niedoskonałości. Wówczas może zakładać maskę człowieka wszechwiedzącego, stabilnego psychicznie, tego, który odnalazł odpowiedzi na nurtujące go pytania, ale też maskę człowieka, którego myślenie „nie jest dobrą stroną”, albo też dla którego myślenie to strata czasu²⁸. Mogą to być różne maski, a ich zewnętrzna forma przypominać może maski w aspekcie negatywnym, o którym pisaliśmy powyżej.

Kolejne frapujące pytanie brzmi: czego słuchający chcą nauczyć się z opowieści innych o ich biografii? A czego się uczą? Co to znaczy uczyć się z biografii innych? Po co? I pozostaje jeszcze jedno. Jeśli odpowiemy sobie na poprzednie py-

28 J. P. Sartre odróżnił intencjonalną refleksję od sposobu, w jaki doświadcza siebie świadomość nierefleksyjna. Ta pierwsza – co jest szeroko podkreślane w literaturze psychologicznej i filozoficznej – nie jest jak gdyby w modzie. Pisze o tym np. M. Kowalska: „Akt bezpośredniej refleksji uchodzi dziś na ogół za akt nie tylko nieźródłowy, ale też poznawczo jałowy lub, co gorsza, mający charakter samomistyfikacji przesłaniającej rzeczywistą naturę ludzkiego (i wszelkiego) bytu”, vide: Kowalska M. (2005), *Wstęp* [in:] Ricoeur P., *O sobie samym...*, op. cit., p. VIII.

tania, to jak mamy słuchać opowieści innych, by uchwycić momenty, kiedy – zgodnie z ideą niniejszego tekstu – rodzi się refleksja?

Zakończenie w pedagogicznej nucie

P. Ricoeur powiedział, że w centrum problematyki bycia sobą nie stawia się już wypowiedzi, „lecz wypowiedzanie się, tj. sam akt mówienia oznaczający refleksyjnie swego autora, mówcę. [...] dla badania refleksyjnego osobą jest przede wszystkim «ja» mówiące do «ty»”²⁹. Jeśli *ethos* nauczyciela/wychowawcy ma być *ethosem* wynikającym i określającym jego tożsamość, to refleksja nie jest jakimś jednostkowym aktem, ale wpisuje się w ów *ethos*. J. Tischner mówił nie tylko o znaczeniu myślenia o czymś (intencjonalny jego wymiar), lecz również, a może przede wszystkim, o znaczeniu myślenia z kimś (dialogiczny jego wymiar). A zatem **o tym, jak myślimy, decyduje to, z kim myślimy**. Ten drugi wymiar został zagubiony, lecz on właśnie jest ważny dla naszego świata³⁰. Przeszczepiając na nasz grunt rozważań powyższe myśli i Ricoeura, i Tischnera, powiemy: dla kondycji *ethosu* nauczyciela/wychowawcy ważne jest to, kim on sam jest dla siebie samego i jak wypowiada się w stosunku do siebie samego jako do „ty”. Refleksja nauczyciela/wychowawcy rodzi się i z wątplenia, i z przeżycia pytałości w stosunku do relacji z uczniem/wychowankiem. Samo to doświadczenie może przybrać formę doświadczenia granicznego, które jest możliwością jej podjęcia jako ukierunkowanego ruchu myśli. Nie możemy też refleksji utożsamiać z „samorozumieniem” jako posiadaniem siebie, bowiem refleksja tylko odkrywa

warunki, którym rozumienie czegoś – i siebie samego – każdorazowo podlega i które jako nasze „przedrozumienia” są stosowane wówczas, gdy chcemy wydobyć – zinterpretować to, co mówi do nas przeżycie/przeżywanie doświadczenia granicznego. W wyniku refleksji nauczyciel/wychowawca może „wprowadzić do gry” – by użyć sformułowania Gadamera – swoje własne założenia, które pojawiły się właśnie w jej obszarze³¹. Gadamerowskie „wprowadzenie do gry” ujawnionych w obszarze refleksji założeń i dopiero na ich kanwie możliwe rozumienie tego, w czym np. partycypujemy jako nauczyciele/wychowawcy?, kim jesteśmy?, kim jest dla nas uczeń/wychowanek? itd. odnajdujemy w postulatcie bycia nauczyciela/wychowawcy refleksyjnym praktykiem. Takie ujęcie wynika przede wszystkim z zanurzenia nauczyciela/wychowawcy w sferze działań praktycznych.

Zdaniem D. Schöna o powodzeniu profesjonalnego działania decyduje nie tyle umiejętność aplikacji wiedzy teoretycznej do praktyki, ile zdolność do szczególnego rodzaju refleksji – **refleksji-w-działaniu i refleksji-nad-działaniem**³². Refleksja-w-działaniu opiera się przede wszystkim na dokonywanej obserwacji, która ma bardziej interpretacyjny niż analityczny charakter. Jest myśleniem „o”, jak i zarazem rozumieniem działania w toku działania. Często przybiera cechy nielogiczne, a wywołana jest przede wszystkim przez doświadczenie ujęte jako nagromadzenie praktycznej wiedzy. Refleksja-nad-działaniem,

31 Gadamer H.G. (1993), *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, Kraków, p. 121–129.

32 Gołębiak B.D. (2007), *Nauczanie i uczenie się w klasie* [in:] Kwieciński Z., Śliwerski B. (ed.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa, vol. 2, p. 202.

29 Ricoeur P., *O sobie samym...*, op. cit., p. 69–70.

30 Tischner J. (1990), *Kryzys myślenia* [in:] Michalski K. (ed.), *O kryzysie. Rozmowy w Castel Gandolfo*, Warszawa, p. 88.

nieprzypadkowa i niebanalna, stanowi główny czynnik konstytuujący wiedzę profesjonalną. W jej trakcie dochodzi do sformułowania pytań dotyczących konkretnego zdarzenia i próby jego interpretacji z uwzględnieniem różnych konceptów, przywołanych ze względu na ich odpowiedniość do interpretowanego fragmentu praktyki. Są to koncepty, które wydają się być najużyteczniejsze z punktu widzenia uzyskiwanego rozumienia jako formy „ogarnięcia” tego, co zaszło, co dzieje się.

Wiele współczesnych koncepcji nauczania domaga się od nauczyciela refleksyjności pedagogicznej. Wymaganie to formułowane jest ze względu na napięcia i sprzeczności wpisane w rolę nauczyciela. Z jednej strony jest on emisariuszem wolności, z drugiej – społecznej kontroli; to, co ważne dla niego samego jako jednostki, zderza się z tym, co niezbędne jest dla ogółu, to, co idealne, z tym, co realne. Ponadto świadomość chociażby „zniesienia” monolitycznego stylu uczenia, a podkreślanie możliwości budowania stylu eklektycznego implikuje postawienie pytania i udzielenie sobie na nie odpowiedzi: „**co ja tutaj robię?**”, „**kim jestem dla uczniów?**”³³. Wielość źródeł filozofii współczesnej edukacji rodzi dość szerokie i zróżnicowane spektrum jej wizji – w gąszczu ideologii edukacji rodzą się kolejne pytania: „**za czym się opowiedzieć?**”, „**w co jestem uwikłany jako nauczyciel?**”. Również przyjmowanie i tworzenie „nowego” wiąże się zawsze z koniecznością rewidowania własnych poglądów, nawyków, przesądów i odpowiedzi na pytanie: „**co przyjąć jako «nowe», dlaczego i w jaki sposób?**”. Należy także pamiętać,

33 Vide: Kwieciński Z. (1998), *Recenzja książki „The tact of teaching”*, „Forum Oświatowe”, no. 1.

że indywidualne odczytywanie roli jest kulturowo konstruowane. Podlega zatem i określonym rygorom formalnoprawnym, wyznaczającym kierunek poszukiwań w odpowiadaniu na jeszcze jedno pytanie: „**kim mogę być?**”. Ale pytanie to ma swoją szczególną siłę kreacji refleksji w polu praktyki pedagogicznej, gdy ma ono swoje dopełnienie, przez co ona sama staje się autorefleksją. R. Kwaśnica formułuje je następująco: „**jaki powinienem być i w jaki sposób powinienem postępować, by z jednej strony dochować wierności sobie i nie ulec duchowemu zniewoleniu, z drugiej – by swym postępowaniem nie ograniczać innych ludzi w ich prawach do wewnętrznej wolności i podmiotowości, i w prawie do wyboru własnej drogi**”³⁴.

To zatem wciąż ponawiany namysł nad istotą nauczania/wychowania. To także posłyszenie w sobie pytania-wątpliwości: czy wartości, za którymi się opowiadam jako nauczyciel/wychowawca, i sposób ich realizacji tworzą mój *ethos*, w który zawsze jest też wpisany ten Drugi – uczeń/wychowanek? Przeżywanie doświadczeń granicznych i możliwość rozwinięcia refleksji o nich samych nie pozostaje w izolacji od refleksji nad istotą nauczania/wychowania. I przeżycie śmierci bliskich lub dalszych osób, i przeżycie własnych chwil mistycznych może zmienić/zmieniać udzielone już sobie odpowiedzi na nurtujące nauczyciela/wychowawcę pytania. (Samo)wiedza nauczyciela/wychowawcy rozpoczyna się od (samo)świadomości zakorzenionej w byciu refleksyjnym³⁵.

34 Kwaśnica R. (2007), *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu* [in:] Kwieciński Z., Śliwerski B. (ed.), *Pedagogika...*, op. cit., p. 300.

35 Walczak A. (2010), *(Samo)świadomość – w kierunku dojrzałości etycznej nauczyciela* [in:] Michałak J. (ed.), *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, Łódź; Idem (2011), *(Samo)świadomość vel*

Refleksja wówczas będzie wartością dla samego nauczyciela/wychowawcy, gdy on sam będzie odczuwał potrzebę jej uruchomienia jako konsekwencję spotkania ze sobą i z uczniem/wychowankiem. Będąc obszarem formułowania pewnych twierdzeń „na próbę” (wartość refleksji jako myślenia hipotetycznego), **stwarza możliwość uczenia się myślenia nie tylko o tym, co jest, ale i o tym, co może być.** To możliwość myślenia nie tylko o przeszłości i teraźniejszości, ale i o tym, jak je można (lub nie można) połączyć z hipotetycznymi wizjami przyszłości. Tym samym możliwością staje się ogląd z różnych perspektyw „tego-co-daje-do-myślenia”. Jeśli założymy, że tożsamość nauczyciela/wychowawcy buduje się w toku narracji, to refleksja daje również możliwość rozumienia siebie na drodze „tworzenia siebie” poprzez dokonanie rewizji dotychczasowej opowieści, jej zachowanie, podtrzymanie albo podjęcie próby opowiadania jej inaczej. W ten sposób **rozpoznajemy nasze wartości, zmieniamy je, przekształcamy, wzbogacamy lub ugruntowujemy.** ■

(samo)wiedza *Ja aksjologicznego pedagoga* [in:] Idem, *Spotkanie z wychowankiem. Ku tożsamości ipse pedagoga*, Łódź.

Anna Walczak

Lodz, Poland

annawalczak29@wp.pl

Keywords: borderline experience, thought, thinking, reflection, maturing

Reflection as an exceptional space for thinking activity from the perspective of borderline experience

Abstract

This article concerns reflection as “something” that remains above the banality of everyday motion and thought and concerns experiencing one’s own biography - and thus, also experiencing one’s own person as a teacher/tutor. The main intention is “revealing” what reflection is and combining it with borderline experience to show that it is not possible to talk about a teacher/tutor personality and their ethos by excluding speaking about them as a human.

Anna Walczak, PhD, assistant professor in Social Pedagogy Department in University of Lodz. Scientific interests: philosophy of education, general pedagogy.

Wychowanie jest kluczem do nowego świata. O filozofii wychowania Bertranda Russella

Bogusław Wójcik

Tarnów, Polska

drbwojcik@gmail.com

Słowa kluczowe: Bertrand Russell, filozofia wychowania (edukacji), „nowe wychowanie”, cywilizacja, wolność

Pomiędzy filozofem a nauczycielem filozofii istnieje zasadnicza różnica. Na jeden z jej aspektów wskazuje Jostein Gaarder, pisząc: „Nauczycielowi wydaje się, że wie mnóstwo rzeczy, które stara się wtłoczyć uczniom do głowy. A filozof próbuje znaleźć odpowiedź na pytania wspólnie z uczniami”¹. Wspomniana różnica pozostaje zauważalna także w obszarze tzw. filozofii wychowania. Temat wychowania podnosiło wielu klasyków filozofii tworzących spójne systemy i o wiele więcej filozofujących autorów, których trudno związać z nowatorskimi ujęciami i rozwiązaniami problemów filozoficznych. Również próby określania, ilu ze współczesnych myślicieli – ze względu na wkład w rozwój filozoficznych podstaw wychowania – należy się miano filozofów, a ilu tylko

¹ Gaarder J. (1995), *Świat Zofii. Cudowna podróż w głąb historii filozofii*, Warszawa, p. 86.

Bogusław Wójcik, dr nauk humanistycznych w zakresie filozofii. W latach 1999–2007 adiunkt w Katedrze Bioetyki PAT w Krakowie, od 2007 r. wykładowca w Małopolskiej Wyższej Szkole Ekonomicznej w Tarnowie.

nauczycieli filozofii, skazane są na arbitralność. Zauważono zresztą, że dyscyplinie określanej jako filozofia wychowania brak jest spójności, a większość filozofów wychowania za cel stawia sobie „wsparcie nie filozofii, lecz polityki i praktyki wychowawczej”².

Bertrand Arthur William Russell (1872–1970) po prostu filozofem był, zaznaczył się również jako teoretyk wychowania, chociaż oceny jego osiągnięć w tym zakresie są podzielone³. Paul Hager podkreśla zresztą, że Russell sam nie uważał się za filozofa wychowania⁴. Natomiast Bansraj Mattai trafnie ujmuje specyfikę podejścia Russella do zagadnień wychowawczych, pisząc, że był on „bardziej zainteresowany tym, co wychowawcy mogą lub czego nie mogą osiągnąć niż pojęciem edukacji jako takiej”⁵. Bez względu na rozbieżne opinie autor niniejszej pracy uważa, że stwierdzenie Russella: „Wychowanie jest

² Phillips D.C. (2009), *Philosophy of Education* [in:] Zalta E.N. (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* [online], Stanford [dostęp: 2012.02.25], passim. Dostępny w internecie: <http://plato.stanford.edu/archives/spr2009/entries/education-philosophy>.

³ Vide: Hare W. (1987), *Russell's Contribution to Philosophy of Education*, „Russell: the Journal of Bertrand Russell Studies” [online], vol. 7, issue 1, article 5 [dostęp: 2011.07.19], passim. Dostępny w internecie: <http://digitalcommons.mcmaster.ca/russelljournal/vol7/iss1/5>.

⁴ Hager P. (1993), *Why Russell Didn't Think He Was a Philosopher of Education*, „Russell: the Journal of Bertrand Russell Studies” [online], vol. 1, issue 2, article 4 [dostęp: 2011.07.19], p. 150. Dostępny w internecie: <http://digitalcommons.mcmaster.ca/russelljournal/vol13/iss2/4>.

⁵ Mattai B. (1990), *Education and the Emotions: the Russellian Perspective*, „Russell: the Journal of Bertrand Russell Studies” [online], vol. 10, issue 2, article 5 [dostęp: 2011.07.19], p. 145. Dostępny w internecie: <http://digitalcommons.mcmaster.ca/russelljournal/vol10/iss2/5>.

kluczem do nowego świata”⁶ można śmiało uznać za program przyświecający całej jego działalności naukowej, społecznej i politycznej.

Poszukiwania nowego modelu wychowawczego na przełomie XIX XX wieku

Russell należy do ścisłego grona dwudziestowiecznych wizjonerów filozoficznych, a zarazem pozostaje prekursorem nowych idei wychowania. Trwały wkład w rozwój nauki i filozofii zapewniły mu przede wszystkim napisane wraz z Alfredem N. Whiteheadem monumentalne *Principia Mathematica*. Osadzony w nurcie filozofii analitycznej, sprawnie poruszał się we wszystkich dziedzinach filozofii, poczynając od logiki i metafizyki, kończąc zaś na etyce i filozofii politycznej. Obok Johna Dewey’a, Marii Montessori, Celestyna Freineta i innych znalazł się także wśród propagatorów rozwijającego się na przełomie XIX i XX wieku ruchu społecznego i pedagogicznego, określanego jako nowe wychowanie, progresywizm, szkoła nowa lub szkoła twórcza. Jego wkład w filozofię wychowania pozostaje bezdyskusyjny, jeżeli nawet uwzględnimy, iż takie teksty Russella jak *Mądrość Zachodu*⁷ czy *Dzieje filozofii Zachodu*⁸ zawierają jedynie dygresje na temat wcześniejszych koncepcji wychowania, opracowanie *Wychowanie a ustrój społeczny*⁹ nie dotyczy wprost interesującego nas zagadnienia, a książka *O wychowaniu: ze specjalnym uwzględnieniem wczesnego dzieciństwa* nie była od

6 Russell B. (1932), *O wychowaniu: ze specjalnym uwzględnieniem wczesnego dzieciństwa* [online], Warszawa [dostęp: 2011.06.03]. Dostępny w internecie: http://www.pbc.gda.pl/dlibra/docmetadata?id=8234&from=&dirids=1&ver_id=&lp=3&Ql=, p. 65. W przytoczonych cytatach uwspółcześiono polszczyznę przekładu.

7 Vide: Russell B. (1995), *Mądrość Zachodu*, Warszawa.

8 Vide: Russell B. (2000), *Dzieje filozofii Zachodu*, Warszawa.

9 Vide: Russell B. (1933), *Wychowanie a ustrój społeczny*, Warszawa.

razu zamierzona jako całościowe opracowanie¹⁰. Wkład ten inspirowany był w dużej mierze osobistymi doświadczeniami Russella. Sugestywna w tym względzie pozostaje chociażby następująca relacja tego myśliciela: „Kiedy miałem pięć lat, powiedziano mi, iż dzieciństwo jest najszcześniejszym okresem życia. (Co było w owych czasach wyraźnym kłamstwem.) Gorzko się wtedy rozplakałem, chciałem umrzeć i nie mogłem pojąć, jak potrafię znieść pustkę nadchodzących lat życia”¹¹.

Celem zwolenników nowego wychowania stała się reforma szkolnictwa i zmiana standardów wychowawczych. Zaproponowano w tym okresie szereg nowych form organizacji procesu wychowawczego, opracowano zróżnicowane metody wychowawcze, prowadzono szkolne ośrodki eksperymentalne. „Nowa myśl pedagogiczna, przyswajając sobie ostatnie zdobycze wiedzy biologicznej i psychologicznej, zrywa z praktyką dawnej szkoły, z jej racjonalizmem i formalizmem, troszczącym się tylko o «formalne» kształcenie umysłu, porzuca jej indywidualistyczne nastawienie, uczy współpracy i solidarności, pobudza do twórczości i działania, usiłuje przywrócić jedność pracy i myśli, słowem, buduje i umacnia związek szkoły z życiem, w którym dziecko wzrasta i rozwija się, staje się ogniskiem samego życia”¹².

Nowe wychowanie stało się w konsekwencji „wielkim ruchem reformowania szkół i zakładów wychowawczych «na miarę dziecka»”¹³. Skala prze-

10 W monograficznym opracowaniu należałoby odnieść się do wielu innych tekstów Russella, m.in. do książek: (1932) *Przebudowa społeczna*, Warszawa; (1935) *Drogi do wolności*, Warszawa; (1958) *Negatywna teoria wychowania*, Warszawa.

11 Russell B., *O wychowaniu...*, op. cit., p. 95.

12 Chmaj L. (1963), *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa, p. 11–12.

13 Wołoszyn S. (1998), *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX*

prowadzanych wówczas nowatorskich eksperymentów wychowawczych imponuje. Stefan Wołoszyn wśród najbardziej znanych z tych przedsięwzięć wymienia: *learning by doing* Johna Deweya, „szkołę pracy” Georga Kerschensteinera, „szkołę aktywną” Adolphe’a Ferrière’a, „szkołę pracy produkcyjnej” Pawła Błońskiego, „szkołę twórczą” Henryka Rowida, metodę swobodnego wychowania przedszkolnego w „domach dziecięcych” Marii Montessori, różne formy odmiany nauczania w ciągach równoległych Celestyna Freineta. Natomiast wśród eksperymentalnych ośrodków stosujących metody samowychowania się młodzieży wymienia m.in. „nastawiony na «naprawę świata» w duchu racjonalnego, pokojowego i liberalnego urządzenia życia przeciw wszelkiej nietolerancji i fanatyzmowi – system swobodnego wychowania realizowany przez Bertranda Russella [...] – wraz z żoną – w jego szkole-internacie Beacon Hill”¹⁴.

Pozostawanie dziecka w centrum zainteresowania wychowawczego, wychowanie inspirowane naturalnymi potrzebami dziecka, akceptacja jego predyspozycji, indywidualnego tempa rozwoju i jego spontanicznej socjalizacji w grupach rówieśniczych, wychowanie poprzez aktywizację – to główne idee propagatorów nowego wychowania. Ich wprowadzenie w życie wymagało nowej szkoły – koedukacyjnej, dopasowanej do potrzeb dziecka, współpracującej z rodziną, przede wszystkim wychowującej, a nie tylko nauczającej, nastawionej na twórcze inspirowanie i rozwijanie samodzielności uczniów. Zwolennicy nowej szkoły odwoływali się do „przekonania, że dziecko nie jest bynajmniej

wieku. *Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, Kielce, p. 124.

14 Ibidem, p. 35. Vide: Gorham D. (2005), *Dora and Bertrand Russell and Beacon Hill School*, „Russell: the Journal of Bertrand Russell Studies” [online], vol. 25, issue 1, article 4, [dostęp: 2011.07.19], passim. Dostępny w internecie: <http://digitalcommons.mcmaster.ca/russelljournal/vol25/iss1/4>.

dorostym w miniaturze, ale ma swoistą strukturę psychiczną oraz odrębną dynamikę rozwojową”¹⁵. Celu zaś pracy szkoły upatrywali oni w przygotowaniu do życia przez życie i nawiązaniu „żywego stosunku z konkretną rzeczywistością, z przyrodniczym otoczeniem dziecka i środowiskiem kulturalno-społecznym”¹⁶.

Nowe koncepcje wychowawcze rodziły się w warunkach nabierających coraz większego przyspieszenia przemian życia ówczesnego społeczeństwa zachodniego. Skala oraz konsekwencje tych przemian można porównać do „terapii szokowej”. Wypracowano bowiem wówczas fundamentalne paradygmaty naukowe, które wyznaczyły kierunki rozwoju biologii, fizyki, psychologii i socjologii w całym XX wieku. Prace Karola Darwina, Maxa Plancka i Alberta Einsteina oraz Wilhelma Wundta, Zygmunta Freuda i Emila Durkheima zrewolucjonizowały rozumienie rzeczywistości, w której osadzony został człowiek, jak i złożoności samej umysłowości człowieka, za pomocą której tę rzeczywistość postrzega i w niej uczestniczy. Wpływ rozwoju tylko jednej z wymienionych dyscyplin – psychologii – na pedagogikę w następujący sposób przedstawiał Stanisław Kot: „Jak na wytworzenie się pedagogiki naturalnej w XVIII wieku oddziaływało stanowisko psychologiczne Locke’a i Condillaca, tak postępy psychologii po r. 1880 dzięki bogatemu zastosowaniu w niej metody eksperymentalnej, przeniesionej tu z nauk przyrodniczych, musiały znaleźć żywy oddźwięk w pedagogice”¹⁷.

Postęp naukowy, programy polityczne, prądy kulturowe, jak nigdy wcześniej, były w tym okre-

15 Chmaj L., *Prądy i kierunki...*, op. cit., p. 12.

16 Ibidem.

17 Kot S. (1996), *Historia wychowania*, Warszawa, vol. 2, p. 329–330.

się wcielane niemal natychmiast w życie. Pierwsze dekady XX wieku przyniosły więc z sobą rewolucje technologiczne, polityczne i obyczajowe. Za ich sprawą krystalizowało się stopniowo przekonanie, że „człowiek nie jest istotą pojedynczą i odosobnioną, ale że wyrasta zawsze z pewnego podłoża, rozwija się na tle pewnego środowiska przyrodniczego, społecznego i kulturalnego i wraz z tym środowiskiem stanowi organiczny zespół i sensowną całość”¹⁸. Nawet z perspektyw płynnej współczesności trudno nam sobie wyobrazić różnorodność inspiracji, które uwarunkowały nowatorskie programy autorów ruchu nowego wychowania. „Z jednej bowiem strony istnieje uzasadniony pogląd, iż ruch ten można uznać za przejaw myślenia naturalistycznego, orientacji bliskiej znaczącym w drugiej połowie XIX wieku tendencjom filozoficznym. Z drugiej wszakże, w tym właśnie nurcie pojawiły się odkrywcze propozycje zakorzenione w, także wówczas głoszonej, filozofii życia, filozofii twórczości”¹⁹.

Filozofia wychowania – zarys

Współczesna refleksja metodologiczna w jasny spokój ukazuje, iż wiedza, również obejmująca nauki przyrodnicze, jest silnie uwarunkowana filozoficznie. Stwierdzenie to, kiedyś traktowane jako zarzut, pozwala obecnie lepiej rozumieć specyfikę osiąganych wyników poznawczych, jak i ograniczeń, z jakimi związane jest stosowanie określonej metodologii badawczej. Z podobną sytuacją mamy do czynienia w pedagogice. Również ta dyscyplina naukowa, „w ramach poszukiwania swego dla siebie dyskursu, nie może odcinać

się od swych filozoficznych korzeni”²⁰. Zarówno filozofia, jak i pedagogika posiadają ponadto wspólny cel badań – człowieka. W związku z tym faktem „filozofia próbuje zrozumieć i określić teoretyczne podstawy ludzkiej egzystencji, edukacja zaś koncentruje swoją uwagę na procesie stawania się i bycia człowiekiem, odpowiednio do wizji wyznaczonej przez filozofię”²¹.

Filozofia wychowania (edukacji), nie zastępując klasycznej pedagogiki, stawia szereg fundamentalnych dla procesu wychowawczego pytań. Pozostaje „bardziej refleksyjna aniżeli sama myśl pedagogiczna, i jej praktyka, a ponadto bardziej sceptyczna względem siebie samej”²². Okoliczność, iż wielu filozofów poświęcało problematyce wychowawczej swoją uwagę, podobnie zresztą jak pisarze i osoby z innych opiniotwórczych kręgów, sprawia ponadto, że filozofia wychowania pozostaje „próbą eksplikacji bogatej spuścizny etycznej, moralizatorskiej i społecznej, w którą myśl wychowawcza jest uwikłana”²³. Pytając zaś o cele wychowania, jak i jego samą naturę, filozofia wychowania „stanowi grunt przygotowawczy pod realizację dyrektyw pedagogiki z jej teoretycznymi i praktycznymi wskazaniem. [...] Wyposaża nas w kulturę pedagogiczną w najszerszym tego słowa rozumieniu”²⁴. Ostatecznie można zatem skonstatować, że filozofia wychowania „zapożyczone przemyślenia odnosi do granicznych założeń działalności pedagogicznej,

18 Chmaj L., *Prądy i kierunki...*, op. cit., p. 17.

19 Wojnar I. (2008), *Pedagogika twórczej aktywności* [in:] Wojnar I., Piejka A., Samoraj M. (ed.), *Idee edukacyjne na rozdrożach XX wieku*, Warszawa, p. 22–23.

20 Szoltysek A. E. (1998), *Filozofia wychowania*, Toruń, p. 76.

21 Bogaj A. (2000), *Kształcenie ogólne. Między tradycją a nowoczesnością*, Warszawa, p. 51.

22 Czerny J. (1997), *Filozofia wychowania*, Katowice, p. 8.

23 Ibidem.

24 Ibidem, p. 9.

do projektowania sposobów budowania nowego gmachu pedagogiki²⁵.

Dla ustalenia skutecznej teorii wychowania oraz metod umożliwiających wdrożenie jej w życie podstawowe znaczenie ma zrozumienie zatem, kim jest człowiek, jakie są nasze możliwości oraz ograniczenia poznawcze, jaki status bytowy przysługuje zarówno nam, jak i światu rzeczy i innych istot żywych, który nas otacza, a także, w jakim stopniu wartości, którymi się kierujemy, są wytworem naszych umysłów. Odpowiedzi na te pytania mogą stać się elementami teorii wychowania, chociaż jej stworzenie „to zadanie niebywale trudne, jeśli w ogóle wykonalne. Jednak z całą pewnością istnieją «lokalne» teorie wychowania. Owocem ich istnienia są rozmaite typy wychowania²⁶.

W uproszczonej typologii można wyróżnić dwa zasadnicze stanowiska w filozofii wychowania: aksjocentryzm i pajdocentryzm. Jan Zubelewicz stwierdza, że pierwsze z tych stanowisk jest nazywane wychowaniem konserwatywnym lub tradycyjnym, drugie zaś progresywnym, nowoczesnym, przyzwalającym lub permissywnym. W następujący sposób charakteryzuje on także ogólną filozofię życia, którą kształtują oba te stanowiska. Píše on m.in.: „Życie, na gruncie aksjocentryzmu, jest uczestnictwem w tradycji, odgrywaniem ról i zmaganiem się z samym sobą, ludźmi, przyrodą i losem oraz, w konsekwencji, umiejętnością radzenia sobie z kłopotami, cierpieniami i sukcesami. Równocześnie jest to model powinnościowy²⁷. W odniesieniu zaś do

25 Prokopiuk W. (2003), *O filozofii edukacji – rozterki i nadzieje. Metodologiczne aspekty historycznych związków filozofii i pedagogiki* [in:] Sztobryn S., Śliwerski B. (ed.), *Idee pedagogiki filozoficznej*, Łódź, p. 30.

26 Czerny J. (1997), *Filozofia wychowania*, op. cit., p. 31.

27 Zubelewicz J. (2002), *Filozofia wychowania. Aksjocentryzm i pajdocentryzm*, Warszawa, p. 11.

pajdocentryzmu stwierdza: „Życie człowieka powinno być wyzwaniem się z tradycji i radosną przygodą, w której nieustanny własny rozwój sprzężony jest harmonijnie ze współpracą z innymi. To głównie na państwie i instytucjach ponadpaństwowych spoczywa obowiązek stworzenia odpowiednich warunków do zrealizowania tego modelu życia²⁸.

Zastosowanie podobnej typologii prowadzi do wniosku, że Russell to zdeklarowany rzecznik pajdocentryzmu. Podobnie jak inni zwolennicy tego stanowiska uznaje on, że „należy tak ukształtować rzeczywistość zewnętrzną, aby mogli się w niej znaleźć ludzie o różnych naturach. Rygory należy maksymalnie wyeliminować. Trzeba natomiast składać dzieciom dużo różnych propozycji odnośnie spędzania czasu w szkole i poza szkołą²⁹. Za nieporozumienie uznaje natomiast wychowanie opierające się na dyscyplinie, strachu, wiedzy encyklopedycznej i tradycyjnym systemie wartości.

Założenia filozoficzne Russella

Rolą filozofii wychowania, jak zostało to już zauważone, pozostaje określenie założeń antropologicznych, epistemologicznych, metafizycznych i etycznych, które zakładają określoną teorię wychowania oraz stosowane w niej metody. Charakterystyka ewoluujących poglądów Russella w tym zakresie nie jest jednak prosta.

Spójrzmy na ich specyfikę na przykładzie koncepcji człowieka. Może wydawać się, iż myśl antropologiczna Russella osadzona jest wyłącznie w arystotelesowskiej doktrynie opierającej się na założeniu: „nowo narodzone dziecko jest zwierzęciem nierozumnym aktowo (stąd koncepcja *tabula rasa*),

28 Ibidem.

29 Ibidem.

lecz człowiek jest zwierzęciem rozumnym³⁰. Z tego założenia wyprowadzać można następnie wniosek, że Russellowska koncepcja wychowania dziecka sprowadza się do „formowania (urabiania, kształtowania) przymiotów etyczno-kulturowych, gwarantujących «hodowanie» *politikon dzoön* (zwierzęcia politycznego) o urobionych predyspozycjach społecznych oraz proobywatelskich³¹. Jeżeli z taką opinią zestawimy jednak np. następujący fragment tekstu autorstwa Russella: „Tak więc tajemnica nauczania – o ile chodzi o kształtowanie charakteru – polega na tym, aby dać człowiekowi tego rodzaju umiejętności, które skłonią go do użytecznego zastosowania instynktów³², możemy równie dobrze przypisać mu uznanie dla technik wychowania majeutycznego.

W poglądach epistemologicznych Russella zaznacza się duża zgodność z założeniami na temat zdobywania oraz porządkowania wiedzy, które znajdziemy u neopozytywistów, Charlesa S. Peirce'a czy Karla R. Poppera³³. Nie ulega też wątpliwości, że po okresie fascynacji platońskich z okresu studiów Russell powrócił na grunt klasycznego empiryzmu brytyjskiego, „był przekonany, że należy wychodzić od bytów, których istnienia i własności możemy być niemal całkowicie pewni; utożsamiał je z bezpośrednimi danymi zmysłów wewnętrznych i zewnętrznych³⁴. Píše on, że wychowanie zgodne z takimi standardami „nie powinno doprowadzić ani do poddawania się sceptycyzmowi, ani do poddawania się dogmatom. Powinno natomiast stwarzać wiarę,

30 Szoltysek A. E., *Filozofia wychowania*, op. cit., p. 74.

31 Ibidem.

32 Russell B., *O wychowaniu...*, op. cit., p. 104.

33 W Polsce poglądy Russella spotykały się z uznaniem wśród przedstawicieli szkoły lwowsko-warszawskiej. Przed 1939 r. ukazało się szereg jego tekstów, tłumaczką książki *O wychowaniu...* była Janina Hosiasson, uczennica Tadeusza Kotarbińskiego.

34 Ayer A. (1997), *Filozofia XX wieku*, Warszawa, p. 44.

że wiedza jest osiągalna w pewnej mierze, choć z trudnością; że wiele z tego, co uchodzi za wiedzę w pewnym określonym czasie, jest prawdopodobnie bardziej lub mniej fałszywe, lecz że błędy mogą być poprawiane przez ostrożność i pracowitość³⁵.

System metafizyczny Russella opiera się na założeniu, że w pierwszej kolejności należy wykryć logiczną strukturę języka, a dopiero w dalszej kolejności „na tej podstawie – przy założeniu izomorfizmu między tą strukturą a strukturą tzw. atomowych faktów wnioskować o rzeczywistej budowie świata³⁶. W poglądzie na naturę rzeczywistości Russell opowiadał się za odmianą monizmu, zgodnie z którym świat składa się z jednego rodzaju substancji zasadniczo ani nie fizycznej, ani nie umysłowej. Jego teoria atomizmu logicznego głosi, że „atomy są chwilowo odczuwalnymi własnościami, rzeczami «przypominającymi niewielkie skrawki koloru»³⁷. Atomy konstytuują fakty, które nie są właściwymi bytami, w sensie, w jakim są nimi atomy.

W etyce Russellowi najbliższy pozostaje emotywizm, stanowisko metaetyczne zakładające brak wartości obiektywnych, łączące natomiast określony sposób postępowania z subiektywnymi przekonaniem i emocjami. Pogląd ten nie koresponduje bezwzględnie z praktyką zachowań samego Russella. Dają one podstawę do uzasadnień, iż „jego życie, prowadzona z pasją i dwukrotnie karana więzieniem kampania na rzecz pokoju, dyskusje na temat metod pedagogicznych itp. są praktycznym świadectwem przekonań o obiektywnym charakterze wartości³⁸. Faktem

35 Russell B., *O wychowaniu...*, op. cit., p. 41.

36 Jusiak J. (1998), *Metafizyka a poznanie bezpośrednie. Tradycyjny i współczesny kształt zagadnienia*, Lublin, p. 399.

37 Sainsbury R. M. (1998), *Russell, Bertrand Arthur William* [in:] Kim J., Sosa E. (ed.), *A Companion to Metaphysics*, Oxford, p. 448.

38 Źyckiński J. (1983), *Pasja i filozofia* [in:] Heller M., Źyckiński J. (ed.), *Drogi myślących*, Kraków, p. 57.

pozostaje natomiast, iż wiele miejsca poświęcił on zagadnieniu kształtowania uczuć i emocjonalności dzieci. Syntezą jego poglądów wychowawczych w tym obszarze może stać się zdanie: „Uczucia stworzyć nie można; można je jedynie wyzwolić”³⁹. Russell posiadał również prostą koncepcję edukacji moralnej. Na jej temat pisał m.in.: „W rzeczywistości dzieci nie są z natury ani «dobre», ani «złe». Gdy się rodzą, mają tylko odruchy i parę instynktów; z nich pod wpływem warunków tworzą się przyzwyczajenia, które mogą być zdrowe lub chorobliwe. Jakimi będą – zależy głównie od mądrości matek i nianie, ponieważ natura dziecka jest z początku niewiarygodnie podatna. W olbrzymiej większości dzieci istnieje materiał zarówno na dobrego obywatela, jak na kryminalistę. Psychologia naukowa pokazuje, że chłosta w dni powszednie, połączona z kazaniem w niedzielę, nie stanowi idealnego sposobu wytworzenia cnoty”⁴⁰.

Zasadnicze poglądy Russella zawarte w książce *O wychowaniu: ze specjalnym uwzględnieniem wczesnego dzieciństwa*

Niejednokrotnie oskarżany o indywidualizm i promowanie wykształcenia elitarnego Russell w wstępie książki *O wychowaniu...* zaznaczał, że system kształcenia oparty na gubernantkach i opiekunach produkuje „dziwaków”. Z tego też między innymi względu „sumienni rodzice muszą często posyłać dzieci do szkół, w których widzą poważne braki”⁴¹. Ideałem, którego realizacja była oddalona w czasie, można określić według Russella system demokratyczny, dający równe szanse wychowania i wykształcenia wszystkim dzieciom. Z właściwym sobie realizmem zauważał on jednak: „Postęp nie powinien być w obecnej chwili poświęcany dla me-

chanicznej równości; do demokratyzacji wychowania musimy przystępować ostrożnie, niszcząc jak najmniej wartościowych zdobyczy, związanych z istnieniem niesprawiedliwości społecznej”⁴². Podkreślał również praktyczny charakter prezentowanych poglądów: „To, co mam do powiedzenia, jest wynikiem trudności, przeżytych w związku z wychowaniem własnych dzieci”⁴³. W końcu też wyraźnie odróżniał wychowanie charakteru od wychowania w dziedzinie wiedzy. Jak zauważał: „rozdzielenie to jest pożyteczne, choć nie jest rozróżnieniem ostatecznym: dziecko, które ma być nauczane, powinno posiadać pewne zalety charakteru; zaś z drugiej strony, do posiadania niektórych poważnych zalet potrzeba wiele wiedzy”⁴⁴.

1. Cele wychowania

Według Russella każda poważna teoria wychowania powinna zawierać dwie części, pierwszą, określającą cele życia, oraz drugą, psychologiczną, opisującą sposoby osiągnięcia tych celów przy uwzględnieniu dynamiki zmian umysłowych. Jak zauważa bowiem, „musimy mieć pewne wyobrażenie o typie osoby, jaką chcemy stworzyć, zanim możemy mieć określone zdanie co do wychowania, jakie uważamy za najlepsze”⁴⁵.

Cele wychowania wyznaczone przez dwie, zdaniem Russella najbardziej wpływowe, ówczesne teorie etyczne – chrześcijaństwo i nacjonalizm – uznał za błędne. Zaproponował więc, by nowym celem wychowawczym stała się cywilizacja. To bardzo szerokie pojęcie definiuje on następnie w ujęciu indywidualnym i społecznym. Zawiera ono bowiem w sobie takie pożądane indywidualne jakości inte-

39 Russell B., *O wychowaniu...*, op. cit., p. 167.

40 Ibidem, p. 32.

41 Ibidem, p. 7.

42 Ibidem, p. 15.

43 Ibidem, p. 9.

44 Ibidem, p. 10.

45 Ibidem, p. 37.

lektualne i moralne jak: „minimum ogólnej wiedzy, techniczne umiejętności w swojej profesji i zwyczaj formowania opinii w oparciu o doświadczenie”, a także „bezstronność, uprzejmość i odrobinę samokontroli”. W wymiarze funkcjonowania społeczeństw cywilizacja domaga się natomiast „poszanowania prawa, sprawiedliwości międzyludzkiej, celów nie pociągających za sobą jakichś trwałych szkód dla ludzkiej rasy, inteligentnego doboru środków prowadzących do celów”⁷⁴⁶.

Za metodę umożliwiającą realizację tych śmiałych celów Russell uznał wychowanie przez ciekawość. Stwierdzał bowiem, że w ciągu całego kształcenia „od pierwszego do ostatniego dnia – uczeń powinien mieć poczucie, że dokonywa pewnego umysłowego podboju. Świat pełen jest zagadek, które można rozwiązać przy odpowiednim wysiłku. Poczucie, że się zrozumiało coś, co było zagadką, jest przeżyciem rozkosznym i radosnym; każdy dobry nauczyciel powinien umieć je wywołać”⁷⁴⁷.

Świat przyszłości, wspomniana cywilizacja – projektowane więc były nie w stylu utopijnego, scjentyistycznego raj, lecz miejsca, które miały zamieszkiwać istoty ludzkie o dużym i zrównoważonym potencjale intelektualnym i wolitywnym. Jak pisał Russell: „Istnieje tylko jedna droga wiodąca do postępu – tak samo w wychowaniu, jak i w innych sprawach ludzkich: jest nią wiedza, którą kieruje miłość. Bez wiedzy miłość jest bezsilna, bez miłości wiedza jest destrukcyjna”⁷⁴⁸. Rozwijanie inteligencji pozostaje więc dla Russella podstawowym celem wychowania, ponieważ „bez inteligencji nasz nowo-

czesny, złożony świat nie może istnieć, a tym bardziej postępować naprzód”⁷⁴⁹. Należy dodać, że mowa w tym wypadku o inteligencji nowej jakości, która będzie połączeniem ciekawości i otwartości umysłu „z pewną techniką zdobywania wiedzy: trzeba posiadać zmysł obserwacji, wiarę w możliwość osiągnięcia wiedzy, cierpliwość i pracowitość”⁷⁵⁰.

2. Kogo i jak wychowywać?

Z tekstów Russella płynie jasne przesłanie – wychowywać należy człowieka we wszystkich okresach jego życia. Powszechne wychowanie pozostaje obowiązkiem państwa i społeczeństwa wobec dzieci i młodzieży. Zdecydowanie stwierdzał on: „Pomijając bardzo nieliczne wyjątki – każdy człowiek powinien otrzymywać ogólne wykształcenie szkolne aż do osiemnastego roku życia”⁷⁵¹. Obowiązek ten dotyczy zarówno młodzieży męskiej, jak i żeńskiej, według Russella bowiem „zło, wyrządzone przez zależność kobiet, jest nieobliczalne”⁷⁵². Jednak studia wyższe to już przywilej dla najzdolniejszych, którzy kiedyś, jako liderzy, zajmą się obmyśleniem „bardziej produkcyjnych sposobów użytkowania istniejących sił społecznych lub tworzenia nowych”⁷⁵³. W związku z tym uznawał on wykształcenie uniwersyteckie za specjalny przywilej, „należny specjalnym zdolnościom, i ci, którzy posiadają je, ale nie mają pieniędzy, powinni być przez czas studiów utrzymywani z pieniędzy publicznych”⁷⁵⁴.

Ludzi dojrzałych należy uczyć natomiast, jak wychowywać młodsze pokolenia. W pierwszej kolej-

46 Russell B. (1933), *Education and Discipline* [in:] *The Art. Of Parenting through Art* [online], [dostęp: 2011.07.19]. Dostępny w internecie: <http://www.zona-pellucida.com/essay-russel.html>.

47 Russell B., *O wychowaniu...*, op. cit., p. 208.

48 Ibidem, p. 188.

49 Ibidem, p. 58.

50 Ibidem, p. 60.

51 Ibidem, p. 240.

52 Ibidem, p. 50.

53 Ibidem, p. 114–115.

54 Ibidem, p. 247.

ności rodziców, następnie nauczycieli, a także kręgi opiniotwórcze i decydentów politycznych. Wskazanym grupom społecznym ciągle należy uświadamiać, jak wielkie znaczenie posiada polityka edukacyjna dla rozwoju i pomyślności państwa. Należy również poszukiwać złotego środka pomiędzy najlepszą edukacją dla najlepszych (najzdolniejszych, a nie najbogatszych) a demokratyzacją wychowania zapewniającą wszystkim równe szanse edukacyjne. Opracowując programy edukacyjne, trzeba zachować zdrowy rozsądek i pewien umiar w stosunku do wymagań. Russell zauważał: „istnieją takie rzeczy, o których każdy wiedzieć powinien, jak również takie, co do których jest rzeczą konieczną, by ktoś o nich wiedział, jednakże nie muszą o nich wiedzieć wszyscy. [...] Ogólnie biorąc, rzeczy, których uczymy dzieci do lat czternastu, powinny należeć do tych, o których każdy wiedzieć powinien”⁵⁵. Russell był również zdeklarowanym zwolennikiem rozwiązań prowadzących „do tego, by wykształcenie uczynić raczej pożytkiem niż ozdobą”⁵⁶. Wyjaśniając znaczenie tego poglądu, można przywołać jego kolejne opinie. W jednej z nich stwierdzał, że „humanistyka stanowi ozdobę, zaś nauka ścisła jest pożyteczna”⁵⁷, w drugiej zaś zapewniał, iż „bez fizyki, fizjologii i psychologii nie możemy zbudować nowego świata – choć możemy zbudować go bez łaciny i greki”⁵⁸.

Russell uważał też, że nie wolno zaniedbać wychowania niemowląt, chociaż niektóre z jego opinii w tej kwestii są kontrowersyjne. Do takich kontrowersyjnych rad należy jego wskazówka, jak reagować na płacz dziecka w sytuacji, gdy z perspektywy dorosłych „nic mu się nie dzieje”: „Trzeba czynić

55 Ibidem, p. 209–210.

56 Ibidem, p. 16.

57 Ibidem.

58 Ibidem, p. 32.

wszystko, co jest konieczne dla zdrowia dziecka; trzeba je zabrać, gdy mu wiatr dokucza, trzeba je trzymać sucho i ciepło. Lecz jeśli płacze bez dostatecznej fizycznej przyczyny, trzeba je pozostawić samemu sobie; inaczej rozwinie się szybko w tyрана”⁵⁹. Gdy Russell wypowiada się na temat powszechnej w jego czasach praktyki unieruchamiania dzieci w powijakach, jest już na powrót nowoczesny: „Od początku powinno mieć ono [dziecko] okazję do wierzenia i ćwiczenia swych mięśni. Jest rzeczą wprost niepojętą, jak nasi przodkowie mogli tak długo trzymać się systemu powijaków; widać stąd, że nawet uczuciu rodzicielskiemu trudno jest przemóc lenistwo – trzeba bowiem bardziej uważać na dzieci, których członki pozostawione są swobodzie”⁶⁰.

O nowatorstwie spojrzenia na edukację w pierwszych latach życia świadczą również wypowiedzi Russella dotyczące wychowania przedszkolnego. Podkreślał on bowiem, że system przedszkolny zarówno dla biednych, jak i dla bogatych to najlepsza forma kształtowania dziecka. „Gdyby przedszkole stało się instytucją powszechną, mogłoby ono w ciągu jednego pokolenia usunąć głębokie różnice w wychowaniu, jakie obecnie dzielą klasy społeczne; mogłoby wytworzyć warunki, w których wszyscy uczestniczyliby w rozwoju duchowym i fizycznym, dostępnym obecnie tylko dla najbardziej uprzywilejowanych; mogłoby usunąć straszliwe jarzmo chorób, głupoty i złej woli, które obecnie czyni postęp tak trudnym”⁶¹.

Russell zauważał, iż należy uczyć i wychowywać, wykorzystując potencjał intelektualny dzieci, który w poszczególnych latach życia zmienia się. Z tego względu np. „w dzieciństwie można doskonale nauczyć się mówić obcym językiem nowożytnym,

59 Ibidem, p. 72.

60 Ibidem, p. 75.

61 Ibidem, p. 184–185.

co nigdy już później nie może być osiągnięte⁶². Szczególnie trudne elementy wiedzy dotyczące np. arytmetyki należy odpowiednio dozować. Russell wspomina: „pamiętam, jak gorzko płakałem, ponieważ nie mogłem nauczyć się tabliczki mnożenia; ale jeżeli wprowadzana stopniowo i ostrożnie, tak jak czyni to metoda pani Montessori, nie powinna ogarniać dziecka ta ostateczna rozpacz, jaką zwykły wywoływać jej tajemnice⁶³. Osiągnięcie czternastego roku życia było dla Russella momentem, w którym w „wykształceniu powinna już zaczynać się pewna specjalizacja, zależna od upodobań i zdolności ucznia⁶⁴. Specjalizacja ta powinna objąć uczniów o inteligencji wyższej, mniej zdolni natomiast powinni być kształceni zawodowo. Russell stwierdza: „Jeżeli dziecko nie wykazuje wówczas wyraźnych skłonności w żadnym specjalnym kierunku – lepiej kontynuować wykształcenie ogólne; z drugiej zaś strony – w wypadkach wyjątkowych specjalizacja może być rozpoczęta wcześniej, niż tu przyjmujemy⁶⁵.

3. Wolność jako naczelną zasadą wychowania

Według Russella ideą przewodnią wychowania winna być „koncepcja postępu, prowadząca człowieka do walki z chaosem życia, do opanowania przyrody dla dobra ludzkości i opanowania nas samych dla stworzenia prawdziwie wolnego świata⁶⁶. Droga do wspomnianego wolnego świata prowadzi zaś poprzez wychowanie do wolności jednostki. Jak pisze Russell: „Nie może być zgodności pomiędzy tymi, którzy uważają wychowanie za środek do wpajania pewnych określonych przekonań lub wierzeń, i tymi,

którzy są zdania, że winno ono kształtować władzę niezależnego sądenia⁶⁷.

Jako zwolennik nowego wychowania Russell „potępia bezwzględność dyscypliny i posłuszeństwo, które tamują lub zniekształcają impulsy twórcze i czynią z dziecka narzędzie, a nie samodzielną i niezależną istotę. Jeżeli dziecko ma żyć życiem rozumnym, musi posiadać charakter, czyli interesować się wszystkim, co się dzieje dookoła, aby umieć zająć obiektywne stanowisko, a godność własną umieć godzić z nieosobistym stosunkiem do życia, musi być zdolne nie tylko do odpowiednich wzruszeń, ale i abstrakcyjnego współczucia, zachować zawsze czynną ciekawość, aby móc zdobyć należyłą wiedzę⁶⁸.

Przymus, dyscyplina w nauce to stare przesady, ich stosowanie prowadzi do zupełnie innych niż zamierzone skutków. Zamiast wzmacniać zainteresowanie danym przedmiotem – zniechęcają. Tymczasem „przez podzielenie tego, czego się ma uczyć – np. pisanie i czytanie – na odpowiednie stadia można uczynić każde stadium przyjemnym dla przeciętnego dziecka. Gdy zaś dzieci robią to, co lubią, nie ma oczywiście powodu do stosowania dyscypliny zewnętrznej⁶⁹. Russell wskazywał na zasadę: „nie ustępować, ale i nie karać” jako podstawowy wyznacznik postępowania z dziećmi. Zauważał przy tej okazji, że: „Normalni rodzice często ustępują dla świętego spokoju, a czasem karzą ze zniecierpliwienia; słuszną zaś i skuteczną metodą wymaga trudnego połączenia cierpliwości ze zdolnością sugestywną⁷⁰. Równie trafna pozostaje jego uwaga wskazująca na skutki wychowania nieopierającego się na pozytywnym motywowaniu: „Bezustanne

62 Ibidem, p. 218.

63 Ibidem, p. 210–211.

64 Ibidem, p. 220.

65 Ibidem, p. 222.

66 Chmaj L., *Prądy i kierunki...*, op. cit., p. 389.

67 Russell B., *O wychowaniu...*, op. cit., p. 8.

68 Chmaj L., *Prądy i kierunki...*, op. cit., p. 388.

69 Russell B., *O wychowaniu...*, op. cit., p. 28.

70 Ibidem, p. 181.

łajanie, zakaz hałasowania, ciągle napomnienia, dotyczące manier – zwykły czynić dzieciństwo okresem nieszczęśliwym⁷¹.

4. Rola innych dzieci i zabawy w wychowaniu

Na podkreślenie zasługuje fakt, że Russell dostrzegał i doceniał rolę innych dzieci w procesie wychowawczym. Jak pisał: „Wielu rzeczy jednak nie można w ogóle dokonać bez pomocy innych dzieci. Znaczenie tego czynnika wzrasta w miarę tego, jak dziecko rośnie⁷². Do normalnego rozwoju dziecko potrzebuje towarzystwa rówieśników zarówno w rodzinie – siostr i braci – jak i w przedszkolu, szkole oraz na uniwersytecie. Jak zauważał Russell: „żadne dziecko nie powinno być przez dłuższy czas samotne⁷³. Dzieci bowiem „czują, że inne dzieci są im bardziej bliskie niż dorośli, i wobec tego to, co one robią, bardziej pobudza ich ambicję⁷⁴. W związku z tym dzieci socjalizują siebie nawzajem, w grupie uczą się współpracy i rywalizacji, obrony własnych praw oraz własności, ale także współczucia i świadczenia sobie pomocy. „Wykładanie dziecku abstrakcyjnych nauk moralnych jest nonsensem i marnowaniem czasu; wszystko musi być konkretne i wpływające z wymagań danej sytuacji⁷⁵.

Równie interesujące pozostają uwagi Russella dotyczące wychowania i edukacji przez zabawę. Stwierdzał on m.in.: „Wiadomo było zawsze, że łatwo jest osiągnąć owo panowanie nad sobą w grach i zabawach, lecz nikt nie przypuszczał, że przyswajanie wiedzy może być uczynione dostatecznie interesującym na to, by wprowadzić w grę te same motywy.

71 Ibidem, p. 95.

72 Ibidem, p. 144.

73 Ibidem, p. 120.

74 Ibidem, p. 144.

75 Ibidem, p. 147.

Obecnie wiemy, że jest to możliwe, i przyjdzie czas, gdy będzie to przeprowadzane nie tylko w wychowaniu małych dzieci, lecz na wszystkich w ogóle stopniach wychowania. [...] Myśl podstawowa jest tu prosta: powiada ona, że właściwa dyscyplina nie polega na przymusie zewnętrznym, lecz na przyzwyczajeniach duchowych, które prowadzą spontanicznie do pożądanых raczej niż niepożądanych czynności. Zdumiewa jedynie znalezienie tak skutecznych metod technicznych, wprowadzających w życie tę myśl w wychowaniu. W tym względzie pani Montessori zasługuje na najwyższą pochwałę⁷⁶.

Komentując edukacyjną funkcję zabaw zespołowych (zbiorowych), do których przywiązywano dużą wagę w Wielkiej Brytanii, Russell wyrażał swój pogląd na temat współzawodnictwa. Píše on na temat wspomnianych zabaw: „Mówi się, że uczą one współdziałania; ale w rzeczywistości uczą go one jedynie w formie współzawodnictwa. Jest to forma pożądana na wojnie, ale nie w przemyśle ani w ogóle w należytych stosunkach społecznych. Nauka uczyniła technicznie możliwym zastąpienie współzawodnictwa – współpracą zarówno w życiu gospodarczym, jak i w polityce międzynarodowej; jednocześnie sprawiła ona, że współzawodnictwo w postaci wojny jest o wiele bardziej niebezpieczne, niż było dawniej⁷⁷. Przecenianie roli piłki nożnej czy krykieta w wychowaniu mogło zdaniem Russella mieć bardzo negatywne konsekwencje. W tym kontekście stwierdzał on: „Wielka Brytania traci swe stanowisko ekonomiczne i może stracić swe imperium na skutek głupoty oraz na skutek tego, że władze nie cenią i nie popierają inteligencji⁷⁸.

76 Ibidem, p. 28–29.

77 Ibidem, p. 106.

78 Ibidem, p. 107.

Russell podkreślał też, że pozbawienie dzieci zabawy, sprowadzenie wychowania i nauki do rutynowych nudnych obowiązków pozbawia najmłodszych radości życia. Pisał on: „Możliwe jest, oczywiście, wychowywać dziecko tak, jak wychowywany był John Stuart Mill, tj. zaczynać uczyć je greki, gdy ma trzy lata, i nie dać mu nigdy zaznać normalnych dzieciennych rozrywek”⁷⁹. Podobne postępowanie prowadzi jednak do niebezpiecznych konsekwencji: „Mill opowiada w swej *Autobiografii*, że gdy był młodzieńcem, o mało nie popełnił samobójstwa na skutek myśli, że wszystkie kombinacje nut muzycznych zostaną pewnego dnia wyczerpane i wszelka nowa kompozycja muzyczna stanie się wówczas niemożliwa. Oczywiście jest, że tego rodzaju myśli natrętne są objawem nerwowego wyczerpania”⁸⁰.

Russell postuluje zatem, by zwykłe „wkuwanie” dat panowania królów angielskich, nazw hrabstw, miast itp. zastąpić metodą pobudzającą uwagę i zainteresowanie dzieci. Po raz kolejny sięga po przykład takiego postępowania, korzystając z retrospekcji: „Nie mogłem nigdy zapamiętać nazw wszystkich przyładek, ale gdy miałem osiem lat, umiałem na pamięć prawie wszystkie stacje kolei podziemnej. Gdyby dzieciom pokazywać w kinie statek, płynący wzdłuż brzegów, prędko zapamiętałyby sobie wszystkie przyładki. Nie sądzę, by warto je było pamiętać; gdyby jednak było warto, należałoby uczyć tego w ten właśnie sposób. Całej geografii powinno się nauczać w kinie; tak samo i początków historii”⁸¹.

5. Wychowanie seksualne

Swoimi poglądami na temat wychowania seksualnego Russell bulwersował opinię społeczną, pozostającą

79 Ibidem, p. 149.

80 Ibidem.

81 Ibidem, p. 203.

pod wpływem wzorców chrześcijańskich. Wielu z jego praktycznych rad przedstawionych z dużą swobodą nie powstydziliby się jednak współcześni seksuolodzy. Zastanawiając się na przykład, jak odpowiadać na pytania dzieci w tej „drażliwej” materii, stwierdzał: „Po pierwsze, dawaj zawsze odpowiedź prawdziwą; po drugie traktuj wiedzę seksualną zupełnie podobnie, jak każdą inną wiedzę”⁸². Zachęcał także: „Nie pozwól na to, abyś miał poczucie, choćby podświadome, że z płcią wiąże się jakieś okropności i brudy. Jeżeli będziesz miał takie poczucie, udzieli się ono bezpośrednio dziecku. Dziecko pomyśli z konieczności, że w stosunkach między rodzicami zachodzi coś brzydkiego; później zaś wywnioskuje, że myślą oni źle o tym postępowaniu”⁸³. Uważał on również, że: „Od samego początku należy traktować sprawy płciowe jako coś naturalnego, rozkosznego i przyzwoitego. Czynić inaczej – to zatruwać stosunki mężczyzn i kobiet, rodziców i dzieci. Najlepszą postacią stosunków płciowych są stosunki między ojcem i matką, którzy kochają się wzajemnie i kochają swoje dzieci”⁸⁴.

Istnienie różnic światopoglądowych w kwestii wychowania seksualnego było dla Russella faktem. Twierdził bowiem: „Rodzice zawsze będą chcieli, by dzieci ich uczono moralności płciowej tego właśnie typu, w jaki sami wierzą; nie uważałbym za słuszne, aby państwo mieszało się w te sprawy. Jednakże poza kwestiami spornymi pozostaje wiele rzeczy, które mogą być platformą wspólnoty. Przede wszystkim sprawy higieny. Młodzież musi wiedzieć o chorobach wenerycznych, zanim się na nie naraża”⁸⁵. Bez względu na wspomniane

82 Ibidem, p. 173.

83 Ibidem, p. 174.

84 Ibidem, p. 175. Wpływ emancypacji kobiet, upowszechniania się środków antykoncepcyjnych i innych czynników na dotychczasowe modele rodziny Russell analizuje w książce (1931) *Małżeństwo i moralność*, Warszawa.

85 Ibidem, p. 177.

różnice młodzież powinna być także „uświadomiona, że mieć dziecko – to sprawa bardzo poważna i że nie należy tego czynić, jeśli nie ma rozsądnych widoków, że dziecko będzie zdrowe i szczęśliwe”⁸⁶.

Russell uważał ponadto, że spełnianie obowiązków rodzicielskich nie może opierać się na samym instynkcie i musi odwoływać się do wiedzy. Jej posiadanie i ciągle poszerzanie determinuje szczęście rodziny. W tym kontekście pojawia się uwaga wskazująca na Russellowskie postrzeganie emancypacji kobiet: „Wiele bardzo wykształconych kobiet traktuje dziś macierzyństwo pogardliwie, sądząc, że nie daje ono pola do przejawienia zdolności intelektualnych. Jest to zjawisko bardzo niepomysłne, bo kobiety te mogłyby być właśnie najlepszymi matkami, gdyby zwróciły swe myśli w tym kierunku”⁸⁷.

Podsumowanie – „nowe wychowanie” a wychowanie dziś

Z ideą „nowego wychowania” pielęgnującego swobodny rozwój dziecka i jego wrodzone skłonności wiązano konkretne nadzieje. Sądzono bowiem, że dzieci wychowane w takiej atmosferze staną się „zawiązkiem nowego społeczeństwa, wolnego od zakłamania i niesprawiedliwości, nietolerancji i przymusu, oddanego swobodnej i twórczej pracy”⁸⁸. Z perspektywy początku drugiej dekady XXI wieku możemy dostrzec zarówno, że wiele z elementów współczesnych reform edukacyjnych pozostaje w dużej zbieżności z postulatami głoszonymi przez zwolenników „nowego wychowania”, jak i że dramatyczna historia XX wieku obaliła idealistyczne założenie mówiące

o stworzeniu nowego, lepszego społeczeństwa za sprawą reformy wychowania.

Nie sposób przemilczeć krytycznych opinii na temat Russella jako filozofa wychowania. Wyrażanie własnych poglądów, a nie przedstawianie problemów filozoficznych, obrona postępowych metod wychowawczych, a nawet pisanie tekstów dotyczących wychowania dla pieniędzy – to niektóre ze stawianych mu zarzutów⁸⁹. Na uwagę zasługuje jednak przede wszystkim wpływ naukowej umysłowości Russella, jego matematycznych umiejętności analitycznych i dedukcyjnych, na ujmowanie problematyki edukacyjnej i zrozumiałe prezentowanie własnych poglądów i rozwiązań. Takie podejście sprawia, że „teoria wychowawcza Russella pozostaje w rzeczywistości częścią jego ogólnych poglądów i może być w uzasadniony sposób przedstawiana jako «filozofia wychowania»”⁹⁰.

Na poglądy filozoficzne Russella warunkujące określone cele oraz metody wychowania można spojrzeć także przez pryzmat ich aktualności. Odpowiedź na pytanie: „czy w dobie «wychowania globalnego» zasadnicze idee Russella nadal pozostają nośne i przekonujące?” pozostaje ambiwalentna. Z jednej strony nie przewidział on przecież, iż „produktem” postępu w ponowoczesnym świecie kultury popularnej i ideologii konsumpcji stanie się globalny nastolatek, który „jest bardzo pragmatyczny, łatwo komunikuje się. Jest maksymalnie tolerancyjny dla różnicy i odmienności, jednocześnie cechuje go duży sceptycyzm wobec

86 Ibidem, p. 178.

87 Ibidem, p. 178–179.

88 Chmaj L., *Prądy i kierunki...*, op. cit., p. 155.

89 Vide: Phillips D. C., *Philosophy of Education*, op. cit., passim.

90 Woodhouse H. (1985), *Science as Method: Russell's Philosophy and His Educational Thought*, "Russell: the Journal of Bertrand Russell Studies" [online], vol. 5, issue 2, article 6 [dostęp: 2011.07.19], p. 161, Dostępny w internecie: <http://digitalcommons.mcmaster.ca/russelljournal/vol5/iss2/6>.

idei jakiegokolwiek zaangażowania”⁹¹. Od kogoś takiego trudno w ogóle oczekiwać włączenia się w projekt budowania „nowego świata”. Z drugiej jednak strony, pluralizm stosowanych obecnie metod wychowawczych, otwartość na eksperyment wychowawczy, kultura tolerancji i „marsz” ku demokracji wielu społeczeństw to dowody, iż świat opowiedział się za ideałami, których bronił Russell.

Niektóre z poglądów Russella na temat wychowania straciły aktualność w następstwie postępu naukowego i rozwoju społecznego. Podziw dla giętkości jego intelektu pozostaje natomiast niezmienny. Dorównujący ekscentrycznością Russellowi Ludwik Wittgenstein wyrażał go w następujący sposób: „Russell był ogromnie «bystry»”⁹². Świadectwem wspomnianej giętkości intelektualnej pozostaje ostatnia już wypowiedź Russella, którą chcę przywołać w tym tekście. Rekapitułując myśli zawarte w książce *O wychowaniu*, stwierdził on, że starał się „pokazać na konkretnych przykładach, czym konstrukcja psychologiczna różni się od konstrukcji maszyny”⁹³. W XXI wieku, gdy sztuczna inteligencja przestaje być już czystą fantazją, a w celu zrozumienia fenomenu ludzkiej umysłowości odwołujemy się do zasad funkcjonowania sieci neuropodobnych, takie podsumowanie staje się jeszcze bardziej trafne, „bystre”, jakby to ujął Wittgenstein. ■

91 Melosik Z. (2002), *Globalny nastolatek. (Re)konstrukcje tożsamości w ponowoczesnym świecie*, „Horyzonty Wychowania”, no. 2, p. 137.

92 Malcolm N. (2000), *Ludwig Wittgenstein: Wspomnienie*, Warszawa, p. 76.

93 Russell B., *O wychowaniu...*, op. cit., p. 117.

Bogusław Wójcik

Tarnów, Poland

drbwojcik@gmail.com

Keywords: Bertrand Russell, philosophy of education, New School, civilization, freedom

„Education is the key to the new world” – about Bertrand Russell’s Philosophy of Education

Abstract

Bertrand Russell was one of the most powerful philosophical minds of the first half of the twentieth century. His intellectual strength has impacted the social, political, economic and cultural transformations of the period as well. As a supporter of public education, coeducational, starting from pre-school, using both the natural predisposition of children and new advances of psychology, he has also become a proponent of the idea of the New School. Although he didn't think he was a philosopher of education, he created the outline of its concept. At its centre was the desire for a new civilization, in which people freed from the prejudices of the past will be able to effectively fight the adversities, both consciously creating foundations for a happy future. He was convinced that education guided by the curiosity of pupils, rationally planned and implemented with the support of state and scientific institutions, allow a united humanity enter into a new dimension of existence. Often accused of promoting liberalism, Russell in his writings on education with the realistic consequence protects the good of individuals and societies, whose prosperity depends on the quality of education.

Bogusław Wójcik, PhD – In 1999–2007, an assistant professor in the Department of Bioethics in Pontifical Academy in Cracow. Since 2007 lecturer at the Malopolska School of Economics in Tarnów.

Uwagi o myśli pedagogicznej Sokratesa

Sebastian Taboł

Warszawa, Polska

seba.tab@poczta.onet.pl

Słowa kluczowe: Sokrates, filozofia, filozofia
wychowania, wychowanie, nauczyciel

Wstęp

Sokrates w filozofii starożytnej jest postacią centralną. Świadczy o tym fakt, że filozofię starożytną, klasyczną dzieli się na przedsokratejską i posokratejską¹. Jest także jednym z największych filozofów wszechczasów. Wywarł ogromny wpływ na myśl europejską i był jednym z największych myślicieli, który wpłynęli na materię wychowania. Jest niezapomnianą postacią w dziejach europejskiej filozofii i to nie jego życie oraz idee, które wypracował, spowodowały zainteresowanie jego osobą, ale śmierć. Gdyby Sokrates nie umarł

1 Innego zdania jest J. Gajda-Krynicka, która uważa, że Sokratesowi nie należy się zasługa dokonania zasadniczego przełomu w filozofii greckiej. Zdaniem autorki owa zasługa należy się Platonowi, z tego też powodu dzieli filozofię starożytną na przed- i poplatońską. Jednym z powodów takiej cezur jest dokonanie się wówczas przełomu, polegającego na zwrocie ku transcendencji. Por. J. Gajda-Krynicka, *Filozofia przedplatońska*, Warszawa 2007, s. 7–9.

Sebastian Taboł, dr, adiunkt WSP TWP w Katowicach, nauczyciel języka polskiego w ZSEK w Opolu, tłumacz języka czeskiego.

skazany za swoje poglądy, sądzę, że jego myśl filozoficzna nie cieszyłaby się taką popularnością jak obecnie. Jego śmierć poniesiona za przekonania spowodowała, że Erazm z Rotterdamu odważył się modlić do niego słowami: *Sancte Socrates, ora pro nobis*. Sokratesa można byłoby określić mianem przedchrześcijańskiego męczennika, a Dante Alighieri w *Boskiej komedii* nie powinien umieszczać Sokratesa w pierwszej sferze piekła, gdzie znajdują się inni nieochrzczeni filozofowie. Nie będąc chrześcijaninem, postępował jak naśladowca Chrystusa². Natomiast Cyceon przypisywał Ateńczykowi „ściągnięcie filozofii z nieba na ziemię i powierzenie jej spraw ludzkich”³. Zdaniem J. Gajdy-Krynickiej wielką zasługą Sokratesa jest ustanowienie człowieka jako ośrodka swoich badań, a porzucenie filozofii przyrody, która do czasów Filozofa zaprzętała umysły myślicieli starożytnych. Odrzucił badanie natury rzeczywistości, rzeczy i zjawisk. Sokrates postanowił uczynić człowieka przedmiotem swoich analiz filozoficznych. Prowadził także badania z zakresu etyki, co ma wyraźny związek z problematyką pedagogiczną. Zbudował fundament filozoficzny pod analizę kwestii związanych z wychowaniem⁴. Dla Sokratesa mówienie o człowieku łączyło się

2 Jaeger W. (2001), *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, przeł., M. Plezia i H. Bednarek, Warszawa, p. 563.

3 Cicero. (1962), *Księgi akademickie. O najwyższym dobru i złu. Paradoxy stoików. Rozmowy tuskulańskie*, przeł., W. Kornatowski, Warszawa.

4 Gajda-Krynicka J. (2007), *Filozofia przedplatońska*, Warszawa, p. 240 et seq.

z mówieniem o wartościach. On tych kwestii nie rozłączał, tak jak nie można rozdzielić wychowania od aksjologii⁵.

Sokrates po swojej śmierci stał się dla wielu moralnym przewodnikiem i niezłomnym obrońcą prawdy. Był człowiekiem posłusznym jedynie daimonionowi, czyli sumieniu. Ponadto od czasu jego śmierci bardzo wielu filozofów i w ogóle ludzi nauki powoływało się na jego idee i postawę. Sokrates stał się jednym z filarów, na których został oparty humanizm europejski. Z tego właśnie względu myśl Sokratesa powinna stać się podmiotem analizy pod kątem filozofii wychowania.

Fenomen Sokratesa polega na tym, że choć uważany za wielkiego filozofa, nie pozostawił po sobie żadnych pism, traktatów czy listów. Jego dorobek analizujemy poprzez pisma, jakie po sobie pozostawił Platon, jego najzdolniejszy uczeń. Zdaniem Guthrie'ego „próba oddzielenia Sokratesa od Platona to zadanie śmiałe – niektórzy mówią, że zbyt śmiałe. W dialogach duch Platona wydaje się tak mocno zespolony z duchem Sokratesa, że nie można ich już rozłączyć”⁶.

Sokrates jest pewną zagadką, która polega na tym, że filozofia człowieka, który nie pozostawił po sobie żadnej książki, oddziałuje na kształt myśli europejskiej. Do tej pory powstało wiele opracowań, czasem niezwykle obszernych, o człowieku, który nic nie napisał. Napisano także liczne dzieła literackie, stworzono sztukę, która odwołuje się do jego życia.

5 Mazur T. (2008), *Kapryśni bogowie Sokratesa. Człowiek i świat wartości w tradycji filozofii zachodniej*, Kęty, p. 29 et seq.

6 Guthrie W.K.C. (2000), *Sokrates*, Warszawa, p. 9.

Myśl filozoficzna tego myśliciela została zrekonstruowana z podań, które dotyczyły jego osoby. Na temat Sokratesa dowiadujemy się z pism Platona, Arystofanesa, Ksenofonta⁷, Antystenesa, Ajschinesa, Arystypa, Euklidesa, komedii Arystofanesa⁸ oraz pośrednio od Arystotelesa i Diogenesa Laertiosa⁹. Jednak dla filozofa najciekawsze poznawczo są pisma Platona, wybitnego ucznia Ateńczyka. Jednak żaden z nich nie był biografem filozofa. Owa rekonstrukcja nie była wcale łatwa. W wielu dialogach Platona głównym rozmówcą jest Sokrates. Uczeń był tak bardzo zafascynowany swoim nauczycielem, że pozostaje pewna doza niepewności co do tego, co jest, a co nie jest myślą Sokratesa. Jednak rekonstrukcja jego poglądów nie była rzeczą prostą. Jak wskazuje A. Gancarz: „wszystkie współczesne prace na temat Sokratesa opierają się w większej mierze na interpretacji fragmentarycznych przekazów sprzed dwóch i pół tysiąca lat niż na mocnych faktach historycznych”¹⁰. Poprzez tę rekonstrukcję wiemy dziś na pewno, że był to nie tylko świątły człowiek, inteligentny, ale także niezłomny w dochodzeniu do prawdy i jej obronie. Był w stanie poświęcić dla idei prawdy nawet życie, co się faktycznie stało. Jego dążenia, postępowanie oraz zgodność deklaracji z działaniem dały mu nieśmiertelną sławę. Można być wdzięcznym, że taki człowiek jak Sokrates pojawił się na tym ziemskim padole, pokazując nam nowy sens

7 Ksenofont (1967), *Pisma sokratyczne: Obrona Sokratesa, Wspomnienia o Sokratesie, Uczta*, Warszawa.

8 Arystofanes (1964), *Chmury*, Warszawa.

9 Diogenes Laertios (1982), *Żywoty i poglądy słynnych filozofów*, Warszawa, p. 86–102.

10 Gancarz A. (2010), *Heurystyka Sokratesa* [in:] Murzyn A. (ed.), *Paideia starożytnej Grecji*, Vol. 1, *Filozofia i pedagogika*, Kraków, p. 43.

życia w prawdzie i dla prawdy. Dla tego filozofa treścią życia było wypowiedzenie bezwzględnej wojny fałszowi, zakłamaniu oraz dążenie do prawdy za wszelką cenę, nawet gdyby tą ceną miało być poświęcenie swojego życia. Sokrates wydał także wojnę próżności ludzkiej. Zdaniem S. Swieżawskiego „zasługą Sokratesa było poszukiwanie pojęć ogólnych na drodze indukcyjnej”¹¹, co może mieć określone konsekwencje dla teorii wychowania. Owe ogólne pojęcia miały związek z zagadnieniami etycznymi, co z kolei ma związek z wychowaniem. Zdaniem wspomnianego uczonego Sokrates dokonał znacznej przemiany w filozofii, powodując rozwój etyki, polegający na zwrocie ku wnętrzu człowieka oraz na daniu praktycznego wzoru życia¹².

Sokrates – wychowawca-nauczyciel

W niniejszym opracowaniu nie dowodzę, że Sokrates był pierwszym pedagogiem. Był raczej filozofem, który na marginesie swojej aksjologii, antropologii filozoficznej, wypowiadał się na tematy pedagogiczne. Uważam, że był pierwszym, który zwrócił uwagę filozoficzną na człowieka. Dzięki temu mogła rozwijać się myśl filozoficzna dotycząca człowieka, a w konsekwencji także filozofia wychowania.

Nauczyciel Platona uważał, że człowiek przez całe życie ma dbać o piękno swojej duszy. W jego rozumieniu dbałość tę można interpretować jako zabieganie o rozum i prawdę. Z tego prostego, zdawałoby się, założenia wynikają określone cele dotyczące wychowania. Wychowanie w przekonaniu Sokratesa ma polegać na posłannictwie reli-

gijnym, kontakcie z bóstwem, czcią, jaką okazuje się nadprzyrodzonym istotom. Samo zaś wychowanie to boży dar. Dla tego skromnego filozofa wychowanie tożsame jest z ratowaniem życia¹³. Poza tym najważniejszy przy wychowywaniu jest aspekt duchowy. Sokrates był zdania, że życie powinno przebiegać tak, aby człowiek rozwijał się w kontekście aksjologicznym, co w dalszej konsekwencji spowoduje poprawę postępowania jednostki.

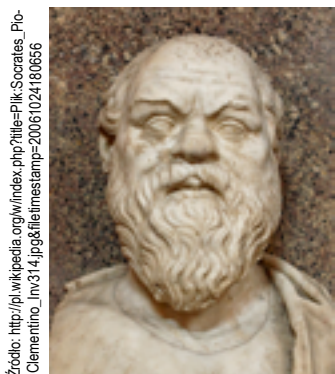
Sokrates był filozofem rozmówczym w rozmyślaniach. Swoją filozofię nieustannie analizował i przebudowywał. Można także pokusić się o stwierdzenie, że wszechstronną wiedzę zawdzięczał m.in. rozmowom z ludźmi. Ponadto był człowiekiem czytającym rozprawy naukowe, ponieważ wiele idei różnych filozofów krytykował, co niewątpliwie świadczyło o jego odczytaniu. Jednak najbardziej umiłował rozmowę, dialog z człowiekiem, jako bardziej wiarygodne źródło wiedzy filozoficznej. Dla Sokratesa rozmowa z drugą osobą była nieustannym przebywaniem w laboratorium ludzkiej myśli. Nieustannie eksperymentował i stale poszukiwał nie tylko wiedzy, ale także faktów, które potwierdziłyby jego wnioski. Wydaje się, że Sokrates traktował dialog jako stałe ćwiczenie się w szermierce filozoficznej. Mankamentem książek, według Sokratesa, było to, że gdy się je o coś zapyta, nie odpowiadają. Inaczej jest podczas dialogu z drugim człowiekiem. I nikt nie wie, gdzie nas zaprowadzi dyskurs, jaki będziemy wieść z jedną lub kilkoma osobami. Poza tym dialog wymaga o wiele większego wysiłku, ponieważ zakłada aktywność, natomiast zdaniem

11 Swieżawski S. (2000), *Dzieje europejskiej filozofii klasycznej*, Warszawa, p. 68.

12 Ibidem, p. 70.

13 Krusiński L. (2010), *Sokrates – wychowanie człowieka na miarę herosa* [in:] Jedynak B. et al. (ed.), *Filozofia i wychowanie*, Lublin, p. 17.

Sokratesa zapoznanie się z wiedzą książkową to zwykła bierność. To właśnie w ogniu żywej i namiętnej rozmowy kształtują się postawy moralne Sokratesa. Dialog z żywym człowiekiem doprowadza do doskonalenia sztuki światłego myślenia. Jeśli rozpatrywalibyśmy tę postać z perspektywy pracy nauczyciela, to możemy powiedzieć, że był mistrzem, który nie podawał gotowych odpowiedzi. Zmuszał swojego ucznia do intensywnego poszukiwania prawdy. Sokrates pokazywał raczej drogę, którą należy iść, jeśli chcemy odnaleźć prawdę. Proces wychowania w ujęciu Sokratesa to otwarcie drogi do prawdy, mądrości i cnoty. To także otwarcie się na działanie i myślenie¹⁴.



Pio Clementino, *Sokrates*

Tok wychowania według Sokratesa polegał na ciągłym i stałym rozwoju umysłu, wnętrza i ducha człowieka. Nie miała to być osoba dbająca o dobra materialne, bogactwa i zaszczyty. Jego wychowanie przede wszystkim miał być istotą świadomą procesów, które rządzą rzeczywistością.

Sokrates stanął przed sądem za to, że wychowywał młodzież pochodzącą z wyższych klas społecznych. Wokół jego osoby grupowała się najzdolniejsza młodzież, do której należy zaliczyć: Alkibiadesa, Krytiasza, Platona, Ksenofonta, Apol-

odorosa, Chajrefonta. Ateńczyk kształtował ich ocenę spraw dotyczących życia ludzkiego. Pragnął odnowić moralnie Ateny, ale jego wymagania dla wielu były zbyt wysokie. Sokrates uważał, że w duszy człowieka odzywa się głos, któremu człowiek powinien być posłuszny¹⁵.

Poniósł konsekwencje swojego poświęcenia się wychowaniu. Jest to zaskakujące, że młodzież z bogatszych sfer zapragnęła naśladować człowieka, który wyglądał na zaniedbanego, ale dostrzegając w nim osobę miłującą mądrość, odsłaniającą prawdę o człowieku, demaskującą wszelkie zło, samemu będąc człowiekiem bez skazy i pełnym pokory. Miał odwagę mówić o tym, o czym inni tylko myśleli. Jego największym zadaniem było kształtowanie człowieka dobrego, mądrego, cnotliwego, świadomego siebie i świata. Z tego też względu można powiedzieć, że jego myśl ma charakter pedagogiczny. Rodziców tejże młodzieży denerwował fakt, że ich własne dzieci nie interesują się systemem wartości swojej rodziny oraz w wielu sprawach nie podzielają jej poglądów. Nie potrafili zrozumieć, dlaczego młodzi naśladowają Sokratesa, człowieka biednego, brudnego, odzianego w łachmany, gdy tymczasem ich ojcowie posiadają majątek, władzę oraz rozległe znajomości. Potwierdza to *Obrona Sokratesa*, gdzie możemy przeczytać: „Chodzą za mną młodzi ludzie, którzy najwięcej mają wolnego czasu, synowie co najbogatszych obywateli; nikt im chodzić nie każe, ale oni lubią słuchać, jak się to ludzi bada, a nieraz mnie naśladowują na własną rękę i próbują takich badań na innych”¹⁶. Moźni nie potrafili pogodzić się z faktem, że ich własne dzieci nie chcą iść wytyczoną przez nich ścieżką

14 Jodłowska B. (2012), *Pedagogika sokratejska*, Kraków, p. 85.

15 Swieżawski S., *Dzieje europejskiej...*, op. cit., p. 70 et seq.

16 Platon, *Obrona Sokratesa*, op. cit., p. 23.

sukcesu. Spodziewali się, że jeśli młodzież grecka pójdzie w ślady Sokratesa, demokracji ateńskiej grozi załamanie polityczne, krach państwa i ładu społecznego. Wcześniej czy później można było spodziewać się, że politycy, możni tego świata zwrócą się przeciwko niemu, co w rzeczywistości nastąpiło. Sokratesa fałszywie oskarżono, skazano i wykonano wyrok. Po śmierci filozofa wszystko wróciło do normy – ich normy.

Młodzież ateńska chciała naśladować Sokratesa, ponieważ on zawsze był wierny swym ideom. Nigdy się nie złamał i nie sprzeniewierzył swoim wartościom. Można byłoby powiedzieć, że **Sokrates był zawsze taki sam, ale nie był tym samym**, choć lepiej to określił sam Sokrates, który stwierdził: „Ja przez całe życie, czy to na publicznym stanowisku, jeżeli tam coś działał, czy w prywatnym życiu, jestem zawsze taki sam, nigdy nikomu nie ustąpił wbrew słuszności ani z innych, ani żadnemu z tych, których oszczercy nazywają moimi uczniami”¹⁷.

Ateńczyk był przeciwny twierdzeniu, jakoby człowiek rodził się z pewnymi zdolnościami. Postępuje cnotliwie, gdy posiada wiedzę. Jednak posiadanie samej wiedzy nie gwarantuje moralnego postępowania. Niezbędne jest również wybranie tej wartości, co dowodzi, że w życiu człowieka pewną rolę pełnią działanie i emocje.

Filozof całe swoje życie poświęcił m.in. problemowi wychowania. Głównym celem wychowania było według niego dążenie do mądrości, a w staraniach tych wspierał młodzież, która pragnęła się od niego uczyć. Zdaniem Sokratesa prawdziwie wartościowe życie polega na

zabieganiu o prawdę, cnotę i dobro, bo tylko te wartości gwarantują prawdziwe szczęście człowieka. Filozofowi na pewno zależało na szczęściu swoich wychowanków, choć przekonywał ich, że nie będzie to droga łatwa. Ateńczyk ukazał nam wielką wartość wychowania ku mądrości, „warunkującego dobro człowieka, jego stawanie się w prawdzie”¹⁸. Młodzież w kontaktach ze swoim wychowawcą przekonała się nieraz, że człowiek musi dokonać w sobie pewnej przemiany ducha, przyjmując prawdę jako wartość, przebudzić się w duchu i dokonać radykalnej przemiany swojej świadomości, jeśli ma na celu doświadczyć prawdy, cnoty i dobra. Sam Sokrates udowodnił swoim przykładem, że człowiek musi pracować nad sobą całe życie. Swoją światopogląd na odnowienie człowieka ugruntował m.in. pod wpływem kontaktów z Anaksagorasem. Zdaniem G. Realego Sokrates, zetknąwszy się z wspomnianym filozofem, uświadomił sobie kryzys filozofii przyrody, co zmusiło go do refleksji nad człowiekiem. Ateńczyk zauważył także, że sofiści ukierunkowali swoje zainteresowania filozoficzne ku człowiekowi, ale ich sposób badania człowieka nie odpowiadał jego normom metodologicznym¹⁹. Dla Sokratesa sofiści stanowili wielkie niebezpieczeństwo, które zagrażało podstawom aksjologicznym i świadomościowym człowieka. Sofiści uczyli, zdaniem Realego, mądrości pozornej, Sokrates uczył tej prawdziwej, która otwierała się na drogę prawdy, ta z kolei dawała możliwość jej poznania oraz urzeczywistnienia jej w życiu²⁰.

17 Ibidem, p. 34.

18 Jodłowska J., *Pedagogika sokratejska*, op. cit., Kraków, p. 35.

19 Reale G. (1993), *Historia filozofii starożytnej*, Lublin, vol. 1, p. 304 et seq.

20 Ibidem.

Przeciętny ateńczyk nie był w stanie zrozumieć, dlaczego pewien człowiek (Sokrates) poświęca tyle uwagi wychowywaniu i nauczaniu młodzieży, zaniedbując przy tym swoje sprawy doczesne. Takie zachowanie musiało zwrócić uwagę nie tylko zwykłych obywateli, ale także polityków oraz bogatych mieszkańców państwa. Początkowo Sokrates był dla nich dziwakiem, ale kiedy zaczęła wokół niego gromadzić się młodzież z wyższych sfer, wówczas zaniepokoiło to władze. Zaangażowanie Filozofa mogło wynikać z miłości pedagogicznej, nauczycielskiej do swoich uczniów, ze świadomości tego, że ma na nich duży wpływ. Był nauczycielem i wychowawcą bardzo konsekwentnym. Zdaniem B. Jodłowskiej współczesna pedagogika powinna przejąć od Sokratesa myślenie, że cnota moralna jest wartością pierwszorzędą, którą należy zastosować podczas kształtowania charakterów wychowanków²¹.

Zdaniem J. Sieradzana Sokratesa można uznać za nauczyciela wiedzy metafizycznej i pozytywnych wartości etycznych. Jego osoba kojarzona jest z zawodem nauczyciela, i to doskonałego, którego obraz został utrwalony w kulturze²². Autor dodaje: „Sokrates z pewnością nie był typowym pedagogiem, który przekazuje uczniom jakąś wiedzę, licząc na to, że ci ją sobie przyswoją. Głosił, że nie ma nic do przekazania. Zamiast odpowiadać na ich pytania, sam ich wypytywał”²³. Swoje zajęcie traktował jak powołanie. Nauczał oryginalnymi metodami, które zostaną omówione poniżej. Choć sam filozof w *Obronie* stwierdza: „nigdy nie by-

łem niczym nauczycielem”²⁴. Jednak przyjmując pogląd, że Ateńczyk był nauczycielem, trzeba stwierdzić, że miał bardzo ciekawą i pomocną w pracy pedagogicznej cechę – przyciągał młodzież, która lubiła z nim przebywać i go słuchać. Miał ogromną siłę przyciągania ludzi.

Metody nauczania

Sokrates podnosił walor rozumnego poznania oraz dał przykłady metodycznego postępowania w zakresie wykorzystania metod indukcji i dedukcji. Przede wszystkim współczesna pedagogika wzoruje się na jego metodzie dialogu, co można dostrzec w teorii metod kształcenia. Dydaktyka wśród różnych metod wymienia m.in. metodę pogadanki heurystycznej. Ponadto Sokrates uważał, że jeśli ktoś chce zostać nauczycielem, musi najpierw opanować przedmiot, którego naucza. Sam siebie nie uważał za nauczyciela, bo jak mawiał: „Wiem, że nic nie wiem”. Słynna myśl filozofa uczy człowieka, aby być pokornym i w związku z tym posiadać świadomość własnych granic epistemologicznych. Dla Sokratesa pokora jest drogą do mądrości. Ktoś, kto nie jest pokornym, nie może dojść do poznania prawdy. Człowiek niepokorny charakteryzuje się zadufaniem, nadmierną wiarą we własne siły poznania, co może zaszkodzić w dopatrywaniu się mądrości u osób niżej usytuowanych na drabinie społecznej. Poza tym Sokrates mógł tak o sobie powiedzieć, choć mogło się to wydawać niedorzeczne, ponieważ zbadał swoją wiedzę i zdawał sobie także sprawę ze swoich intelektualnych braków, co podkreśla pokorę filozofa. Przez całe swoje życie próbował uzupełnić braki w swojej wiedzy i do tego także namawiał swoich interlokutorów. Uświadamiał

21 Jodłowska B., *Pedagogika sokratejska*, op. cit., p. 57.

22 Sierdzan J. (2011), *Sokrates nieznan*. *Studia o recepcji postaci Sokratesa*, Warszawa, p. 382.

23 Ibidem, p. 386.

24 Platon, *Obrona Sokratesa*, op. cit., p. 33.

innym, że wiedza ludzka jest niedoskonała i dlatego przez całe swoje życie człowiek ma obowiązek tę niedoskonałość niwelować poprzez ciągły rozwój. Słynne powiedzenie „Wiem, że nic nie wiem” podkreśla nie tylko to, że filozof wie tak mało, ale również to, że chce wiedzieć więcej. Człowiek nie może zadowalać się wiedzą powierzchowną, mglistą, niepewną, płytką, ale pełną i wyrazistą. Sokrates także dążył to tego, aby rozgraniczyć to, co się wie, od tego, czego się jeszcze nie wie²⁵. Oczekiwał od swojego rozmówcy staranniejszego artykułowania swoich idei, ale z każdego wypowiedzianego słowa rozmówca Sokratesa musiał się tłumaczyć, bo w filozofii każde słowo ma znaczenie.

Sokrates wypracował także metodę nauczania. Zdaniem Ch. Hummela metodę tę „należy odróżnić od nauczania tradycyjnego, polegającego na tym, że nauczyciel przekazuje swoją wiedzę uczniom, którzy mają ją sobie biernie w całości przyswoić”²⁶. Sokrates uważał, że nauczanie należy oprzeć na współpracy nauczyciela z uczniem, wykorzystując metodę dialogu. Można powiedzieć, że metoda Sokratesa polega także na samodzielnym poszukiwaniu przez ucznia prawdy o rzeczywistości. Sam Sokrates uważał się jedynie za tego, który pomaga ludziom w poznaniu tej prawdy. Metodę tę określa się jako majeutyczną. Jej opis zawarty jest w dialogu *Menon*. Sokrates wypowiada się tu w następujący sposób: „Pytasz mnie, czy potrafię się nauczyć czegoś – ja, który mówię, że nie istnieje uczenie się, tylko przypominanie”²⁷.

25 Krokiewicz A. (1958), *Sokrates*, Warszawa, p. 58 et seq.

26 Hummel Ch. (1997), *Platon (428–338 p. n. e)*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, no. 3–4, p. 153.

27 Platon (1959), *Dialogi*, Warszawa, p. 82.

Osoba, która chciała się uczyć od Sokratesa, musiała dołożyć wszelkich wysiłków, aby coraz lepiej uświadamiać sobie swoją wiedzę. Punkt wyjścia prowadzonego dialogu stanowiły fakty z życia codziennego, z którymi Sokrates miał do czynienia. Poznawał je, a potem wydzielał elementy poznania ogólnego, następnie ponownie je scalał, ukazując rozbieżności, a finalnym elementem jego pracy było sprowadzenie owych elementów do jedności²⁸.

Ostatnim etapem nauczania było usamodzielnienie ucznia, który sam skutecznie dążył do pojęciowej wiedzy etycznej. A. Krokiewicz wskazuje, że metoda Sokratesa nie krępowała indywidualności ucznia, lecz rozbudzała ciekawość, kreatywne poszukiwanie rozwiązania dla danego problemu intelektualnego²⁹. Sokrates jest autorem tzw. intelektualizmu etycznego, według którego człowiek nie może być dobry, jeśli nie wie, czym jest dobro. Jeśli człowiek jest zły, to dlatego, że nie poznał prawdy o dobru. Człowieka złego nie można karać więzieniem, tylko należy przekazać mu prawdę o dobru. Zdaniem Sokratesa wiedza o ideach jest tożsama z ideami, czyli jeśli posiadamy wiedzę o cnocie, to będziemy postępować cnotliwie. Ponadto, jeśli ktoś nie wie, czym są „dobro” i „piękno”, nie przejdzie na wyższy poziom rozumienia wartości etycznych, np. nie zrozumie, czym jest „sprawiedliwość”. Człowiek przez całe swoje życie musi, zdaniem Sokratesa, dążyć do doskonałej wiedzy etycznej. Podsumowując wywód na temat intelektualizmu etycznego, trzeba stwierdzić, że dla Sokratesa słowa „wiedza”, „cnota” czy „szczęście” są tożsame i nierozdzielnie powiązane. Ostatecznym celem życia człowieka

28 Gancarz A., *Heurystyka...*, op. cit., p. 47 et seq.

29 Krokiewicz A., *Sokrates*, op. cit., p. 87 et seq.

jest ich osiągnięcie. Analizując życie Sokratesa, również dostrzegamy dbałość o „cnotę”, „wiedzę”, „szczęście” i „prawdę”. Nie zaniedbywał także duszy, którą uważał za niewidzialną część żyjącego człowieka. Dusza fascynowała Sokratesa.

Sokrates stwierdza, że nauczyciel to akuszer, który pomaga narodzić się prawdzie – uczniowie ją posiadają, ale są tego nieświadomi. Tego typu metoda była określana mianem majeutycznej. Polega ona na wspólnym dochodzeniu do prawdy przez nauczyciela i ucznia. Filozof wierzy, (dowiadujemy się o tym z dialogu Platona *Teajtet*) że wiele osób ma tzw. iskrę bożą, o której informuje je daimonion. Jeśli tę iskrę dana osoba posiada, Sokrates jest w stanie „wyciągnąć” wiedzę z podłoża nieświadomości i uświadomić ją rozmówcy. Jest to sposób na samowiedzę osoby, która odważyła się na dialog z filozofem. Ponadto należy sobie uświadomić, że daimonionu u Sokratesa nie należy utożsamiać jedynie z sumieniem, ale także z narzędziem poznania, pozaracjonalnym drogowskazem.

Sokrates stosował także metodę nauczania nazywaną elenktyczną. Podczas dialogu z daną osobą Sokrates pozornie przyjmował tezę rozmówcy za prawdziwą, ale krok po kroku, pytając o szczegóły, powodował, że dyskutant musiał dokonywać korekty swojego rozumowania. W końcowym efekcie ostrzał pytań doprowadzał osobę do wycofania się ze swego stanowiska i przyznania się do klęski. Czasem poirytowany i zdezorientowany interlokutor odchodził, przerywając zadawanie pytań. Niestety wielu z nich nie otrzymało od filozofa gotowego rozwiązania problemu i odchodziło. Sokrates wymagał od swojego rozmówcy aktywności i wysiłku, który należało włożyć w poszukiwanie prawdy o danej kwestii. Filozof

nie podawał gotowych odpowiedzi. Takich odpowiedzi rozmówca musiał sam poszukać.

Zdaniem A. Gancarz Sokrates stosował jeszcze trzecią metodę, jaką była ironia. Sens tej metody polegał na konsekwentnym i systematycznym zadawaniu pytań, które miały rozmówcę doprowadzić do sprzecznych wniosków i uznania swojej niewiedzy. Sam Sokrates udawał człowieka zainteresowanego tym, co mówił interlokutor. Zadawał wiele pytań, co dodatkowo musiało utwierdzać mówiącego, że Ateńczyk naprawdę jest tą kwestią żywo zainteresowany. Nic bardziej mylnego. Jednak filozof miał tę zaletę, że nie starał się nigdy udowodniać swojej wyższości nad rozmówcą, lecz wspólnie dążyć do prawdy i zrozumienia³⁰.

Dialog dla Sokratesa był metodą odkrywania prawdy. Poprzez dialog Ateńczyk uczył także swych uczniów. W trakcie dialogu wzbudzał w swych uczniach wiele wątpliwości, które zapewne także i nim miały. Myślę, że dialog można także uznać za metodę, za pomocą której filozof starał się uświadomić swojemu rozmówcy niewiedzę, wiedzę pozorną oraz wskazać misję poszukiwania prawdy. Wydaje się, że dialog był dla Sokratesa metodą, która wypełniała jego całe życie, a poszukiwanie prawdy było dla niego życiową misją. Zdaniem Witwickiego taka misja mogła być dla samego filozofa miła, jeśli miał do czynienia z młodym i zdolnym człowiekiem. Lecz sprawa miała się zgoła inaczej, jeśli na swej drodze spotkał człowieka mającego wpływ, a do tego tępego³¹.

30 Gancarz A., *Heurystyka*, op. cit. p. 47.

31 Witwicki W. (2007), *Wstęp tłumacza* [in:] Platon, *Obrona Sokratesa*, op. cit., p. 7.

Analizując postać Sokratesa, dochodzimy do kolejnego wniosku. Filozof zawsze starał się, aby uczeń przeszedł samodzielną drogę do poznania. Jest to droga, którą ma przejść sam, wchodząc niejako w głąb samego siebie. Największą nagrodą dla nauczyciela jest, gdy uczeń sam zgłębi i zrozumie kwestię, którą wspólnie z nauczycielem zgłębiał. Jednak Sokrates to tzw. *facylitator* – „wspieracz” starań swego ucznia. Na uznanie zasługuje także to, że ów uczeń nie zrezygnował z trudnej drogi poszukiwania prawdy.

Aksjologia wychowania

Sokrates, propagator intelektualizmu etycznego, może być określany mianem wychowawcy, ponieważ nie pomija wychowania w swoich rozważaniach filozoficznych. Proces wychowania filozof sprowadza przede wszystkim do rozumu. Jednak nie wystarczy, aby człowiek posiadał wiedzę o tym, co dobre. To wiedza dyktuje człowiekowi moralną sferę życia. Jednak dla Sokratesa wychowanie jest tożsame z procesem nauczania. Praca nad sobą ogranicza się przede wszystkim do zdobywania wiedzy o etyce. Sami jednak wiemy o tym, że nie wystarczy posiadać wiedzę o dobru, aby stać się dobrym. Zmiana zachowania człowieka, według Sokratesa, nie ogranicza się do czystej epistemologii, poznania. Trafnie ujmuje to S. Gałkowski, który stwierdza, iż „należy [...] odróżnić kształcenie (nauczanie), czyli proces nabywania informacji i sprawności intelektualnych, od wychowania, czyli procesu wspomaganego rozwoju moralnego, nabywania coraz bardziej wartościowych postaw moralnych, nie dającego się zredukować do sfery czysto poznawczej”³².

32 Gałkowski S. (2003), *Rozwój i odpowiedzialność. Antropologiczne podstawy koncepcji wychowania moralnego*, Lublin, p. 22 et seq.

Człowiek nie tylko musi wiedzieć, co jest dobre, a co złe, ale także musi dokonać wyboru, czyli musi działać. Z tymi działaniami związane są pewne emocje, które także przyspieszają dokonanie wyboru.

Intelektualizm Sokratesa ma pewien związek z prostą maksymą wyrytą na frontonie wyroczni w Delfach, która brzmiała: „Poznaj samego siebie”. Człowiek ma dążyć do zdobycia wiedzy, m.in. o sobie, lecz Ateńczyk uważa, że wiedza jest gwarantem etyki człowieka. Jeśli tak uważa, to dlaczego stwierdził, że wie, iż nic nie wie. Owo stwierdzenie może nie wytrzymać logicznej analizy. To w końcu Sokrates coś wie, czy nie? Jak w takim razie może twierdzić, że nie wie nic. T. Mazur zapytuje: „Jeżeli Sokrates przez całe życie głosi prymat cnoty, w znaczeniu moralnym, nad wszelkimi innymi wartościami, to skąd on właściwie wie o tym prymacie, skoro nie posiada wiedzy? Więc, jeżeli nie ma wiedzy w zakresie możliwości poznawczych człowieka, to co ze słynnym twierdzeniem, że cnota to wiedza o tym, co dobre?”³³. Bez wiedzy nie można osiągnąć cnoty i w związku z tym nie można być dobrym człowiekiem. Uważam, że jest to przykład na ironię Sokratesa. W tym przypadku owa ironia polega na wypowiedzeniu dwóch rzeczy jednocześnie. Ateńczyk na tej dwuznaczności buduje pewien określony przekaz. Wiedza pewna jest dostępna tylko bogom, a tej Sokrates nie ma, bo nie jest bogiem. Jednak istnieje drugi rodzaj wiedzy, która dostępna jest dla człowieka. Ta wiedza umożliwia stwierdzenie przez niego, że coś wie³⁴. Należy także dodać, że nikt, z kim filozof rozmawiał, nie był w stanie w sposób ra-

33 Mazur T., *Kapryśni bogowie...*, op. cit., p. 42.

34 Ibidem, p. 42 et seq.

cjonalny zakwestionować tej prawdy. Potwierdza to wypowiedź Sokratesa, który w tym względzie stwierdził: „ja zawsze mówię tak samo, że nie wiem wprawdzie, jak to jest, ale nigdy nie spotkałem człowieka, który mówiąc, że jest inaczej niż ja utrzymuję, nie ośmieszył się”³⁵.

Dla Sokratesa jeszcze gorsze jest posiadanie wiedzy pozornej, która daje ułudę poznania prawdy. Wiedza pozorna powoduje, że człowiek żyje w nierealnym świecie. Zapoznając się z wizją zawartą w *Państwie*, dowiadujemy się, że człowiek ma dążyć do poznania prawdziwej rzeczywistości-światła, a nie pozorów-cieni. Jeśli człowiek chce poznać prawdę, musi pokonać wiele przeszkód. Przede wszystkim opuścić jaskinię i udać się ku światłu, zdobywając kolejne stopnie świadomości. Oddalić od siebie iluzję i przypuszczenia, a przybliżyć się ku realnej sile prawdy.

Analizując myśl filozoficzną Sokratesa z punktu widzenia pedagogiki, należy nadmienić, iż jego rozumienie cnoty związane jest z koncepcją człowieka. Ateńczyk nie aprobeuje w tym względzie relatywizmu etycznego. Podkreśla znaczenie rozumienia cnoty dla moralnego rozwoju człowieka. Cnota jest wiedzą, ale nie jest ona wrodzona. Wiedzę ową człowiek może zdobyć. Swieżawski zauważa, że Sokratejska wizja człowieka ukazuje nam, „że prawa moralne są powszechne, a dobra moralne są najwyższymi z dóbr i jedynie godne są zabiegów. Nie jest dobrem moralnym to, co jest w taki lub owaki sposób użyteczne, ale to tylko jest w rzeczywistości pożyteczne, co jest moralnie dobre. Nie tylko to, co moralnie dobre, jest poży-

teczne, ale również tylko o człowieku cnotliwym możemy powiedzieć, że jest szczęśliwy”³⁶.

Filozofia wychowania

Największą wartością filozofii Sokratesa jest odkrycie człowieka jako ważnego tematu rozważań. Owo odkrycie stało się nie tylko fundamentem filozofii wychowania, ale także podstawą rozwoju kultury europejskiej. Według Ateńczyka na kondycję bytu ludzkiego wpływają idee, poprzez które zmienia się jakość życia. Człowiek pod ich wpływem zmienia się. Sokrates, zdaniem T. Mazura, „przedłożył filozofii pewien standard bycia człowiekiem. Po dzień dzisiejszy, [gdy] potocznie mówimy o nieludzkości jakiegoś postępowania [...], to czynimy tak na skutek przyłożenia do danego zbioru czynów miary Sokratejskiej definicji człowieka”³⁷. Trwały wkład filozofa to opracowana koncepcja człowieka nierozdzielnie związanego z wartościami. Według G. Realego Sokrates opracował teorię człowieka, na konstrukcję którego składa się intelektualna i moralna osobowość³⁸. Przed Sokratesem człowiek nie był postrzegany jako byt duchowy i jednocześnie fizyczny. Istota ludzka nie była wcześniej postrzegana jako byt autonomiczny, jednorodny, spójny wewnątrznie. Zdaniem W. Jaegera człowiek był istotą, nad którą władzę mają namiętności³⁹. Według Sokratesa człowiek jest bytem o racjonalnej świadomości.

Filozof, odkrywając człowieka, odkrył także jego drugi wymiar – duchowy. Sokrates sugeruje współczesnym mu myślicielom, że do tej pory

35 Platon (1991), *Gorgiasz*, Warszawa, p. 509.

36 Swieżawski S., *Dzieje europejskiej...*, op. cit., p. 72.

37 Mazur T., *Kapryśni bogowie...*, op. cit., p. 51.

38 Reale G., *Historia filozofii...*, op. cit., p. 312–314.

39 Jaeger W., *Paideia...*, op. cit., p. 102–109.

moralna tradycja grecka została zbudowana na niewłaściwym fundamencie, który pomijał duchowy aspekt życia człowieka.

Filozofia wychowania Sokratesa nie ograniczała się do rozwoju duchowego, wewnętrznego człowieka. Uważał, iż człowiek powinien także zabiegać, choć w mniejszym stopniu, o rozwój fizyczny, ponieważ ciało służy duszy i musi być w związku z tym silne i zdrowe. Był przeciwnikiem prowadzenia czysto biologicznej egzystencji, ponieważ takie życie nie jest zgodne z naturą człowieka, lecz zwierząt. Zdaniem P. Hadota „pedagogika Sokratesa polegała na nawiązywaniu i utrwalaniu osobowych powiązań, a polis była mu w tym pomocna, gdyż na ulicach Aten szukał swoich słuchaczy”⁴⁰. Wychowanie nie dokona się bez tzw. gimnastyki dialogu, bez kontaktu z żywym człowiekiem, bez aktywnego słuchania. Sokrates, kształtując zachowania ludzkie, wymagał wysiłku, ćwiczenia myśli – nie podawał gotowych rozwiązań. Często jego rozmówcy poddawali się, gdy znaleźli się pod ostrzałem wielu pytań, na które nie potrafili znaleźć odpowiedzi. Tylko najwytrwalsi pozostawali przy nim, wiedząc, że ich mistrz nigdy nie zapomni o aktywnym poszukiwaniu. Nigdy nie otrzymają od Ateńczyka gotowej odpowiedzi na pytanie, które sam zadał. Tylko taka aktywność gwarantuje odkrycie prawdy etycznej, która składa się na cnotę, a ta w dalszej kolejności wpływa na piękno duszy człowieka⁴¹.

Sztuczne izolowanie wychowania od edukacji nie istnieje w prawdziwym życiu. Nie istnieje

40 Hadot P. (1992), *Filozofia jako ćwiczenie duchowe*, Warszawa, p. 90 et seq.

41 Krasnodębski M. (2011), *Zarys dziejów ateńskiej historii wychowania. Paideia od Sokratesa do Zenona*, Warszawa, p. 25–42.

edukacja oderwana od sądów wartościujących. Edukacja oderwana od wartości jest odhumanizowana i traktowana czysto instrumentalnie. Podejmowanie przez człowieka wysiłku uczenia się wymaga także określonych postaw, motywacji oraz określonych cech charakteru. Wychowanie oraz edukacja nie powinny być nienaturalnie rozdzielane. Oba procesy są mocno ze sobą powiązane.

Filozofia wychowania Sokratesa uczy nas, że nie należy afiszować się posiadaniem mądrości. Zbyttna pewność siebie może doprowadzić jednostkę do arogancji wobec innych, pozarozumowych źródeł poznawania rzeczywistości. Osoba przesiąknięta filozofią wychowania nauczyciela Platona skora jest do dialogu z każdym w imię dążenia do prawdy i badania jej. Ponadto taka postawa umożliwia poznanie argumentów oponenta, nietraktowanego jak wroga, czego nie dostrzegamy w sposobie uprawiania polityki przez nieukształtowanych w duchu idei Sokratesa polityków polskich. Filozofia wychowania Ateńczyka uczy nas, że z każdym należy podjąć równorzędny dialog, w wyniku którego można poczynić zmiany w sposobie postrzegania różnych kwestii, dopuszczając możliwość zmiany podczas tego dialogu swojej postawy. Filozofia wychowania Sokratesa jest wysoce personalistyczna, dzięki czemu powinna trafić na podatny grunt edukacji szkolnej i zostać tam zaszczerpiona.

Postawa Sokratesa zawsze była niezłomna, nawet wtedy, gdy wiedział, że dalsza obrona, której się podjął, sprowadzi na niego karę śmierci. W pewnym miejscu Sokrates mówi coś, co świadczy o wierności wartościom, które wyznaje:

„Wobec tego, Ateńczycy – czy wy posłuchacie Anytosa, czy nie, i czy mnie wypuścicie, czy nie wypuścicie, ja nie będę postępował inaczej; nawet gdybym miał nie jeden, ale sto razy umrzeć”⁴². Taka niezłomność Sokratesa w dochowywaniu wartości, nawet jeśli musiałby przypłacić to życiem, na pewno zrobiła pozytywne wrażenie na młodzieży. To dowodzi, że nic ani nikt nie był w stanie zepchnąć go z wytyczonej drogi. Ponadto w życiu człowieka nie są istotne słowa, ale czyny, które te słowa potwierdzą. Postępowanie Sokratesa nie było obłudne, dlatego młodzież ateńska ceniła go za wierność słowu, które potwierdzał swoim postępowaniem. Współgranie deklaracji z czynami spowodowało, że Sokrates stał się dla młodzieży autorytetem, choć sam na ten piedestał nigdy nie chciał wejść.

Sokrates nigdy nie planował reformować instytucji państwa. Błąd tkwi w błędnej wartości, w braku wiedzy lub posiadaniu niekompletnej wiedzy o cnocie. Błąd tkwi w duszy człowieka i trzeba ją uzdrowić poprzez dostarczenie wiedzy o cnocie. Ateńczykowi nie chodzi o przeprowadzanie reform praw i instytucji państwa. Filozof ów błąd pojmuję bardziej wnikliwie i dociera do sedna choroby. Wiedza o cnocie jest antidotum dla chorego społeczeństwa ateńskiego. Zdaniem Sokratesa najważniejszym zadaniem człowieka jest zjednoczenie rozumu z cnotą i szczęściem⁴³.

Charakteryzowała go postawa dyscypliny epistemologicznej i aksjologicznej. Nie bał się wielkich tego świata, aby wykazać im zwyrodnienie oraz wypaczenie, widoczne w ich postępowaniu.

42 Platon, *Obrona Sokratesa*, op. cit., p. 31.

43 Swieżawski S., *Dzieje europejskiej...*, op. cit., p. 73.

Sokrates był postrzegany jako osoba, która krytycznie nastawia młodzieńców wobec władzy. Doszło do tego, że Sokrates nie krył się ze swoją krytyką demokracji ateńskiej oraz pochwałami dla ustroju państwowego Sparty, Teb, Megary czy Krety. Należy także podkreślić, że Sokrates nie miał swojej „kuźni talentów”, szkoły czy jakiegoś instytutu wychowania obywatelskiego. Niezrozumiałe było także, iż za swoje nauki nie pobierał żadnej opłaty, podczas gdy inni, jak np. Gorgiasz, kazali sobie za takie usługi słono płacić. Z początku sądzono, że Sokrates to ograniczony starszy pan, paplający coś od rzeczy. Jednak, gdy coraz znamienitsza młodzież zaczęła poszukiwać jego towarzystwa i go naśladować, zaczęto szukać na Sokratesa „haków”. Filozof zdawał sobie sprawę, że oskarżenie go przez polityków jest tylko kwestią czasu, bo sam, jak wiemy z *Obrony Sokratesa*, stwierdził: „Nie ma takiego człowieka, któremu by wasz lub jakikolwiek inny tłum przepuścił, jeżeli mu ktoś szlachetnie czoło stawia i nie pozwala na krzywdy i bezprawia w państwie”⁴⁴.

Tylko o co kogoś takiego oskarżyć, zastanawiali się politycy z demokracji ateńskiej. Najprościej o demoralizację młodzieży ateńskiej. Poza tym wydaje się, że Sokrates nie potrafił zjednywać sobie ludzi, a to z tego względu, że obruszał się na głupotę ludzką, a mądrych wokół niego było zawsze mało. Ponadto nieraz zastawiał swoje epistemologiczne sidła na ludzi-fachowców, którzy mienili się we własnych oczach jako ci, którzy posiadli całą wiedzę w danej dziedzinie. On im udowadniał, że tak nie jest. To także mogło rozsierdzić wielu. I jeszcze jedna myśl, która nasuwa się po zapoznaniu się z *Obroną Sokratesa*. Ateńczyk był zbyt pewny siebie, gdy stwierdził,

44 Ibidem, p. 33.

że jeśli oskarżenia są niedorzeczne, z łatwością udowodni to opinii publicznej i sędziom. Niestety tak się nie stało. Nic nie dały jego oratorskie umiejętności przesiąknięte logiką i siłą dowodów. Kara śmierci została wymierzona zanim Sokrates otworzył po raz pierwszy usta, by bronić swojej niewinności.

Sokrates w początkowej fazie obrony wskazuje na to, że jego oskarżyciele zarzucili mu wiele kłamstw i prawdopodobnie przeraża ich fakt, że oskarżony musi być niebezpiecznym mówcą, ponieważ mówi prawdę. Ponadto Sokrates nigdy nie krył się ze swoimi poglądami, nie wypowiadał ich na tajnych spotkaniach.

Po zapoznaniu się z treścią *Obrony Sokratesa* okazuje się, że powodem do fałszywych oskarżeń może być także działalność naukowa, której nie rozumieją ci, co oskarżają filozofa:

„Sokrates popełnia zbrodnię i dopuszcza się występku, badając rzeczy ukryte pod ziemią i w niebie”⁴⁵. „Tajemnice nieba odsłania i ziemi”⁴⁶. Z tego fragmentu wynika, że swoje zainteresowania naukowe Sokrates koncentrował wokół filozofii przyrody, gdy tymczasem jest on pierwszym filozofem, który skierował oczy ludzi z kosmosu na samego człowieka. Sokrates udowodnił, że człowiek może być najciekawszym tematem rozpraw filozoficznych.

Skazanie Sokratesa na śmierć ukazało upadek moralny demokracji ateńskiej. Otóż skazują człowieka, któremu zależy na powodzeniu i rozwoju młodzieży ateńskiej. Poza tym, gdy zapoznamy się z relacją zawartą w *Fedonie*, dowiadujemy się, że Sokrates nie zamierza skorzystać z podpo-

wiedzi przyjaciół i uciec z więzienia, by uniknąć niesprawiedliwej kary. Ma świadomość, że kara, jaka go spotkała, jest niesprawiedliwa, dlatego zatem nie zamierza uciec przed wymiarem sprawiedliwości? Odpowiedzi należy szukać w innym dialogu Platona – w *Kritionie*. Sokrates swoją odmowę tłumaczy tym, że należy być posłusznym wyrokowi państwa, nawet wtedy, gdy są niesprawiedliwe.

Podsumowanie

Myśl filozoficzna Sokratesa zapoczątkowała drogę do zrozumienia człowieka i wciąż ją wskazuje. Ten wielki myśliciel uzmysłowił ludzkości, że z człowiekiem należy prowadzić dialog, który jest kluczem jego zrozumienia. Ponadto, dokonując zmiany zachowania człowieka, nie można ustępować w krytyce tego, co jest złe, i nie należy powielać nieuzasadnionych i niezwerifikowanych opinii, które czasem są przekazywane bezkrytycznie. Obłudę i głupotę należy demaskować, nie niszcząc przy tym podmiotowego charakteru człowieka. Sokrates piętnował postawy, a nie człowieka. Dla niego dobre przeżycie swojego bytowania polegało na życiu w zgodzie ze swoimi zasadami. Jednak złe postępowanie człowieka jest wynikiem jego braku świadomości, że tak jest. Jeśli człowiek nie jest czegoś świadomy, nie można go za to karać, ale należy daną jednostkę pouczyć⁴⁷.

Obecne czasy charakteryzują się kryzysem wartości, wynikającym m.in. z postaw moralnych niektórych członków społeczeństwa, mających w tym zakresie wpływ na świadomość wielu ludzi. System szkolnictwa, będący pod wpływem filozofii wychowania Sokratesa, jest w stanie

45 Ibidem, p. 17.

46 Ibidem, p. 23.

47 Jodłowska B., *Pedagogika sokratejska*, op. cit., p. 49.

ukształtować uczniów, charakteryzujących się przenikliwym, uporządkowanym i wnikliwym widzeniem rzeczywistości, pozbawionym irracjonalizmu, antyintelektualizmu czy absolutyzacji wizji świata. Zgadzam się z tezą B. Jodłowskiej, która uważa, że obecnie potrzebna jest pedagogia sokratejska, ponieważ dzisiejsze czasy, podobnie jak czasy Filozofa, naznaczone są problemami młodej demokracji, która potrzebuje nowej filozofii wychowania⁴⁸. Wydaje się także, iż Sokrates może wielu ludzi, w tym uczniów edukujących się na różnych etapach kształcenia, nauczyć, że należy brać odpowiedzialność za słowa. Niezwykle ważną dla Sokratesa rzeczą było mieć świadomość tego, co się mówi.

Sokrates pozostawił drogowskaz niezłomnego trwania przy prawdzie i cnocie. Wychowawca, jakim okazał się ten wielki filozof, ukazał nam, że stając się autorytetem dla młodzieży, którą się wychowuje, nie można zejść z raz słusznie obranej drogi. Nasz filozof zapłacił za to cenę najwyższą, ale nie żałował tego, że tak postępował. Sokrates jest wzorem nauczyciela-wychowawcy. Jego deklaracje były zgodne z postępowaniem, co w konsekwencji spowodowało, że stał się autorytetem, także w naszych czasach. Należałoby oczekiwać, aby nauczyciele zdobywający wiedzę filozoficzną podczas studiów akademickich głębiej pochylali się nad jego poglądami. Życie Sokratesa ucieleśniało znaną myśl Seneki, która ma niebagatelne znaczenie dla procesu wychowania: „Słowa uczą, przykłady pociągają”.

48 Idem (2011), *Pedagogika sokratejska szansą odbudowania duchowości współczesnego człowieka* [in:] Jodłowska B. et al. (ed.), *Wychowanie – mądrość – kultura. Problemy współczesnego wychowania w perspektywie sokratejskiej*, Kraków, p. 20 et seq.

Sebastian Taboń

Warsaw, Poland

seba.tab@poczta.onet.pl

Keywords: Socrates, philosophy, philosophy of education, education, teacher

„Education is the key to the new world” – about Bertrand Russell’s Philosophy of Education

Abstract

Socrates was a philosopher, who did not stop searching the truth. He analyzed human from pedagogic point of view and inspired many young people with good family. Socrates is a philosopher who never wrote anything, but he was the greatest scientist in ancient world. This is very amazing. It is mentioned in the article that Socrates was not an educator, but a philosopher, who elaborated certain definite pedagogical thought.

Sebastian Taboń, PhD, WSP TWP assistant professor in Katowice, teacher of Polish in high school in Opole, translator of the Czech.

Postulat i uzasadnienie Korczakowskiego prawa dziecka do szacunku. Szkic z deontologii pedagogicznej i pedagogii azylu

Rafał Włodarczyk

Wrocław, Polska

behemotr@poczta.fm

Słowa kluczowe: szacunek, przemoc, nierówność społeczna, deontologia pedagogiczna, samoograniczenie, upełnomocnienie, gościnność, lny

Dzięki teorii wiem, dzięki praktyce czuję.

Janusz Korczak

Pomimo że obszerne partie *Prawa dziecka do szacunku* Janusza Korczaka zajmuje swoista fenomenografia różnych rodzajów przemocy dorosłych wobec dzieci – jej autor skrupulatnie wynotowuje przykłady nadużyć, sporządza sugestywne opisy wymuszeń i ucisku, obrazuje szczegóły skrywanego bólu powstałego na skutek okrucieństwa, lekceważenia i upokorzeń – to jednak zgłoszone w tekście postulaty norm nie dają się sprowadzić do form ustanowienia ochrony przed użyciem siły i manipulacją. Szacunek wobec własności i potrzeb dziecka, pracy poznania, rozwoju – jego aktualnego stanu oraz swoistego przebiegu – nie tylko nie mieści się w zakresie tego, co zwykło nazywać się „wolnością od”, ale w wielu swoich wymiarach wykracza również poza obszar możliwych do sko-

Rafał Włodarczyk, dr, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego. Autor książek: *Lévinas. W stronę pedagogiki azylu* (2009), *Współczesna filozofia społeczna* (2011) – współautor Leszek Koczanowicz.

dyfikowania i egzekwowania uregulowań prawnych. Innymi słowy, różnorodność przytoczonych przez Korczaka sytuacji, budujących wyobrażenie i pouczających o zakresie postulowanej normy, ich typowość, a zarazem szczegóły, które udaje mu się w ten opisowy sposób zaznaczyć, zdają się wskazywać, że chodzi o coś więcej niż regułę prawną, o rodzaj wrażliwości moralnej, podstawy powszedniego sposobu działania. Praktyka respektowania przez dorosłych prawa dziecka do szacunku wymaga sformułowania i uzasadnienia warunków, na których jest wsparta i do których się odwołuje, by jego przestrzeganie nie opierało się na intuicji czy nawyku, a na rozumieniu i wiedzy. Ogólne w swej sentencji prawo ma bowiem być stosowane, jak to wynika z przytoczonych przez Korczaka przykładów, w setkach różniących się od siebie codziennych, indywidualnych przypadków i w ten sposób zapobiegać potencjalnym i rzeczywistym jego naruszeniom. We wszystkich, co równie istotne, a jednocześnie problematyczne, jako gwarant prawa występuje dorosły, który przyjmuje równocześnie dwie role – sędziego i strony.

Choć w pracy Korczaka dominuje ton dydaktyczny, można i należy podjąć się pedagogicznej analizy jej filozoficznych i antropologicznych założeń, odrzucić tezę o prostym przeniesieniu i objęciu dzieci prawami chroniącymi oraz wspierającymi dorosłych i doszukać się przesłanek uzasadniających tytułowy postulat. Postulat, który głosi nie tylko prawo dziecka do szacun-

ku, ale także prawo dziecka do swoistego, właściwego mu, odrębnego prawa. Ujmując rzecz z perspektywy pedagogiki ogólnej, pozostaje dodać, że zapowiedziane zagadnienia należą do problematyki rozpatrywanej na gruncie deontologii pedagogicznej, jako że postulowanie prawa przynależnego dzieciom, mającego szczególne znaczenie dla jakości relacji wychowawczej, jest równoznaczne nałożeniu – w tym wypadku głównie moralnego – obowiązku na innych ludzi, zwłaszcza na osoby dorosłe. Zbadanie natury i charakteru postulowanego w *Prawie dziecka do szacunku* zobowiązania może przyczynić się nie tylko do poszerzenia naszej wiedzy o filozofii wychowania Korczaka, ale także przysłużyć się praktyce edukacyjnej, pozwalając zrozumieć wymóg i zasady okazywania szacunku wobec innego jako elementy pedagogii azylu.

Należy uznać za znaczące, że tekst utworu zaczyna się od charakterystyki pozycji zajmowanej przez dziecko w poukładanej codzienności dorosłych. Jest ono przedstawione nie tyle jako słabe, ale jako relatywnie słabsze wobec sił rzeczywistości oraz innych bardziej od niego zadowolonych w świecie i oswojonych z nim ludzi. Korczak w kilku krótkich odsłonach rozdziału *Lekceważenie – nieufność* ilustruje wymiary dziecięcej bezradności poruszania się w przestrzeni zamieszkałej i urządzonej przez dorosłych, bezradności wynikającej z jednej strony z braku istotnych własności, kompetencji, umiejętności oraz potrzebnej wiedzy, a z drugiej z obecności w polu działań i związanych z nimi intencji tych, którzy posiadli i opanowali odpowiednie własności i kwalifikacje. Mimo iż w zróżnicowanym stopniu, podobnie zresztą jak dzieci, dorośli jako grupa zachowują nad nimi istotną przewagę. Tak

więc dziecko jest niskie, lekkie, niedoświadczone, naiwne i niezorientowane, do tego, jak pisze Korczak, „słabe, małe, biedne, zależne – dopiero będzie obywatelem”¹. Wszystkie te „braki” nie tylko decydują o charakterze jego dostępu do wspólnego ludzom świata, ale również mówią o dysproporcji pomiędzy nim a silniejszym, większym, zasobniejszym, lepiej zorientowanym i nadającym ton relacjom dorosłym. Należy od razu odnotować, że te same dysproporcje decydują zarówno o możliwości zapewnienia przez dorosłych bezpieczeństwa ontologicznego dzieciom, jak i o zagrożeniu nadużyciem władzy wobec nich – a zatem nie siła czy też bezsilność, a przewaga dorosłych w swojej dwuznaczności staje tutaj w centrum uwagi Korczaka. W *Prawie dziecka do szacunku* z racji podejmowanego tu tematu powinna wzbudzić zainteresowanie jeszcze inna istotna dwuznaczność.

Utwór można odczytać jako relację ze świata dzieci pisaną z ich perspektywy oraz właściwych im doświadczeń. I niewątpliwie tak jest, przynajmniej w pewnej jego części. Dla poruszanej tu problematyki posłużenie się przez dorosłego tego typu narracją wprowadza pewien istotny problem metodologiczny: jak wykluczyć ewentualność, że mamy tu do czynienia jedynie z zabiegiem czysto literackim, i jak uwiarygodnić adwokacki głos autora wypowiadającego się nie w swoim imieniu, a innych, uciśnionych? Innymi słowy, jeśli słuszne oburzenie czytelnika nie jest jedynie pochodną zastosowania chwytu literackiego, to należy zapytać o racje leżące u podstaw przyjętej przez Korczaka perspektywy, na których to opiera krytykę stosunków między dorosłymi a dziećmi.

1 Korczak J. (1984), *Pisma wybrane*, Warszawa, vol. 1, *Prawo dziecka do szacunku*, p. 66.

By dokładniej naświetlić ten problem, warto zwrócić uwagę na o kilka lat wcześniejszy utwór Korczaka *Kiedy znów będę mały*. Głównym bohaterem opowiadania jest nauczyciel, który w cudowny sposób cofa się w czasie i ponownie staje się chłopcem. Tak skonstruowana postać, prowadząca jednocześnie narrację opowiadania, umożliwia relacjonowanie wydarzeń, w których autor osadza bohatera, z dwóch różnych perspektyw – pozycji dziecka oraz dorosłego, co wykorzystuje Korczak zarówno do krytyki szkoły, rodziny, wychowawców, rzeczywistości społecznej, stosunków między dziećmi, jak i do wydobycia kontrastu między ich światem a światem dorosłych. Ten podział perspektyw z racji samej konstrukcji bohatera nie jest w tekście ściśle przestrzegany, część prowadzonej narracji wyraźnie łączy, czy też miesza, ze sobą oba punkty widzenia: „Nie ma wśród nas prawa i sprawiedliwości – wyznaje bohater. – Żyjemy jak ludzie przedhistoryczni. Jedni napadają, drudzy kryją się i uciekają. I pięść, i kij, i kamień. Nie ma ani organizacji, ani cywilizacji. Bo niby jest, ale dla dorosłych, ale nie dla dzieci. [...] Jesteśmy klasą upośledzoną, którą pragniecie utrzymać przy życiu ceną najmniejszych zrzeczeń, najmniejszego wysiłku. Jesteśmy tworamami bardzo a bardzo złożonymi, przy tym w sobie zamknięci, nieufni i skryci, i nic wam nie powie mędrca szkiełko i oko, jeśli nie macie wiary w nas i odczuwania z nami. I badać nas winien etnolog, socjolog, przyrodnik, a nie pedagog, demagog”².

Formułowane przez bohatera oskarżenie, manifestujące dystans dzieci wobec dorosłych, jak również rozdźwięk między ich odmiennie przeżywanymi światami, zawiera liczne kryp-

2 Idem (1985), *Pisma wybrane*, Warszawa, vol. 3, *Kiedy znów będę mały*, p. 364.

tocytały i nawiązania do literatury oraz sięga po kategorie pojęciowe odwołujące się do profesjonalnej wiedzy dorosłych, budowanej w obrębie poszczególnych dyscyplin badawczych, których nazwy padają pod koniec cytowanego fragmentu. Taki zabieg jest w pełni usprawiedliwiony konstrukcją postaci głównego bohatera, łączącą w sobie kondycję dziecka i świadomość dorosłego. Biorąc pod uwagę, że krytyka dotycząca sytuacji dzieci oraz oskarżenia pod adresem świata dorosłych zawarte w obu omawianych tekstach zdradzają wiele analogii, a różni je głównie forma, styl i sposób budowania narracji, ale nie zasadnicza treść, możemy z powodzeniem dowodzić, że zarówno *Kiedy znów będę mały*, jak i *Prawo dziecka do szacunku* są odzwierciedleniem wyników badań antropologicznych i poglądów samego autora³.

W kontekście rozpatrywanego tutaj metodologicznego problemu interesująca jest również przemiana świadomości głównego bohatera opowiadania. Z jego ekspozycji dowiadujemy się, że pod wpływem trosk, rozczarowań i trudów dorosłości pragnie stać się ponownie dzieckiem. Wspomnienia wczesnego okresu własnego życia, a także nauczycielskie obserwacje i doświadczenia skłaniają jego wyobraźnię ku idealizacji dawno niedostępnych mu swobód, perspektyw oraz witalności. Cudowna metamorfoza – dosłowne wcielenie i przyjęcie roli dziecka – sprawia, że przeżycie kilku dni dzieląc doświadczenia i obowiązki szkolne oraz pozaszkolne z innymi uczniami i rówieśnikami, pozbawia go złudzeń. Miejsce początkowo odczuwanej radości stopniowo zajmują gorycz i zwątpienie. „Kiedy byłem dorosły,

3 Vide: idem, *Prawo dziecka do szacunku*, op. cit., p. 73; idem (1984), *Pisma wybrane*, op. cit., *Jak kochać dziecko*, p. 89–382.

myślałem, że łatwo być pilnym uczniem, uważać na lekcjach i dobrze się uczyć. A teraz dopiero widzę, jak trudno. Kiedy byłem nauczycielem, a miałem zmartwienie, też na lekcji nie uważałem, a nikt mnie do kąta nie stawiał. Przeciwnie nawet: wtedy surowszy byłem i ciszej być musiało w klasie, żebym się mógł martwić wygodnie. [...] Kiedy chciałem być dzieckiem, myślałem tylko o zabawie i że dzieciom wesoło, że o niczym nie myślą i nic ich nie obchodzi”⁴.

Konsekwentnie podkreślany w opowiadaniu dystans między dwoma światami w sposób szczególny kwestionuje wartość wiedzy dorosłych czerpanej z doświadczeń codzienności, ale także wczesnych lat własnego życia, na temat sytuacji i odczuć dzieci. Ostatecznie chłopiec odwraca się od dzieciństwa: „Myślałem w szarżyźnie dorosłego życia o barwnych latach dzieciństwa – wyznaje główny bohater. – Wróciłem, dałem się złudzić wspomnieniom. I oto wkroczyłem w szarżyznę dziecięcych dni i tygodni. Nic nie zyskałem, straciłem jeno hart rezygnacji”⁵.

Pamięć minionego czasu nauczyciela okazuje się fałszywa i pozorna zarazem, nie może tym samym stanowić klucza do rozumienia przeżyć dzieci – chłopców, a tym bardziej dziewcząt. Przeciwnie, jak stara się to sugestywnie przekazać Korczak, dystans pogłębia samopotwierdzając się, a w efekcie niemożliwa do zweryfikowania wiara dorosłych, rzeczników dobra dziecka, w swą rozległą znajomość natury ludzkiego życia, wykraczającą poza egotyczną i płytką świadomość przypisaną podopiecznym. Ale to tylko kamuflaż

nieufności i lekceważenia⁶. „No, tak: zepsułem się. Tak, psujemy się i poprawiamy. Nigdy bez powodu. Kto nie wie, co w głowie się dzieje i co serce czuje, temu łatwo osądzać”⁷.

Podobnie jak pozostali dorośli, tak i główny bohater *Kiedy znów będę mały* nie zdaje sobie sprawy z inności dzieci i ich świata, czy też jej nie uznaje. Ale tylko początkowo. Z biegiem czasu i wydarzeń, przeszedłszy metamorfozę, wikła się w życie tego świata, jak i przypisaną mu rolę dziecka, coraz bardziej i boleśniej, by ostatecznie zostać rzecznikiem tej nadzorowanej „anarchii”, a jego rozgorączkowany głos rzeczywiście pochwyli i odczyta jedynie anonimowa publiczność czytelników. Jest to możliwe nie tyle dlatego, że bohater opowiadania Korczaka staje się dzieckiem, ale dlatego, że staje się ja k dziecko i ja k dziecko zamieszkuje świat, nie tracąc przy tym świadomości dorosłego, tracąc natomiast jego przywileje i własności. Nie jest to świadomość dziecka, ale dojrzała świadomość odmienności i niepokojów jego świata.

Wydaje się, że podobnego zabiegu, pomijając cudowność przemiany, możemy doszukać się w *Prawie dziecka do szacunku*. Zawarta w tekście krytyka bazuje na zestawieniu ze sobą dwóch odmiennych perspektyw, i o ile użycie przez autora jednej z nich tłumaczy się jego aktualną kondycją, o tyle wypowiedzanie się w imieniu świata dzieci wymaga wyjaśnienia. Tym bardziej że jeden z podstawowych zarzutów przewijających się

4 Idem, *Kiedy znów będę mały*, op. cit., p. 375–376.

5 Ibidem, p. 435.

6 W tworzeniu iluzorycznej wiedzy dorosłych o dzieciach należy zwrócić także uwagę na istotną rolę resentymentu, sublimacji i projekcji, których działanie zdaje się dostrzegać także Korczak, czego świadectwem mogą być w *Prawie dziecka do szacunku* opisy i relacje umieszczone przez niego w rozdziale *Niechęć* (vide: idem, *Prawo dziecka do szacunku*, op. cit., p. 68–74).

7 Idem, *Kiedy znów będę mały*, op. cit., p. 434.

w tekście dotyczy, tak jak to było również w opowiadaniu, przypisywania sobie przez dorosłych – a i Korczak do nich należy – znajomości natury i świata dzieci. Być może z racji tego, o czym również była mowa, że każdy dorosły ma za sobą etap bycia dzieckiem i może otworzyć się na jego wspomnienie, by odwołać się do wiedzy wynikłej z własnych doświadczeń: „Wiemy, co dzieciom szkodzi – ironizuje Korczak – pamiętamy, co nam szkodę przyniosło [...]”⁸. Uznanie tego rodzaju argumentu może spotkać się z dwoma istotnymi obiekcjami.

Bycie dzieckiem z punktu widzenia przyjętego przez Korczaka w *Prawie dziecka do szacunku* oznacza bycie tym szczególnym, odrębnym, kształtującym i kształtowanym przez unikalne zdarzenia oraz dynamicznie rozwijającym się w określonym i właściwym tylko sobie środowisku człowiekiem. A zatem nasuwa się pytanie: jak doświadczenia poszczególnych faz życia jednego dziecka mogą wyjaśniać świat i doświadczenia towarzyszące rozwojowi jego rówieśniczek i rówieśników? Poza tym sugerowany związek zakładałby ewolucyjny i kumulacyjny model tworzenia się tożsamości i wiedzy podmiotu, podczas gdy podstawą konstrukcji głównego bohatera opowiadania *Kiedy znów będę mały*, by jeszcze raz odwołać się do tego przykładu, jest swoista nieciągłość, czy też „zerwanie”. Dorosłość nauczyciela, mimo że w oczywisty sposób wsparta na dzieciństwie, oznacza takie samorozumienie, dla którego przeżywanie punktami odniesienia są złożone pierwiastki jego aktualnego świata życia codziennego, a przyjęcie roli dziecka nie prowadzi do regresu, jedynie przekształca jego

system i sposób orientacji poprzez wprowadzenie do niego nowych elementów, czyniąc go nie mniej, ale bardziej wielowymiarowym⁹. Podobnie w *Prawie dziecka do szacunku* rozpoznajemy odmienną perspektywę, z jakiej relacjonowany jest świat życia dzieci i dorosłych, uzyskanej nie przez symulowany regres świadomości, ale przez przyjęcie innych niż pozostałe postaci, zarówno dorosłe, jak i dzieci, kryteriów oceny obserwowanych zdarzeń¹⁰. W konsekwencji użyta w tekście przez Korczaka perspektywa nie tyle pomaga opisać to, jaka jest tożsamość dziecka, ile pozwala odnieść się krytycznie do stanowisk, które przypisują dzieciom, na podstawie obserwacji ich zachowań i działań, uniwersalne i obiektywne cechy i własności. Przyjęcie założenia o społecznej, psychicznej, ekonomicznej oraz politycznej nierówności i zależności dzieci wobec dorosłych, a także wobec stworzonego przez nich środowiska rzuca cień na tego typu interpretacje: „Badacze orzekli – czytamy w *Prawie dziecka do szacunku* – że człowiek dojrzały kieruje się pobudkami, dziecko popędami, dorosły logiczny, dziecko narwane w złudnej wyobraźni; dorosły ma charakter, ustalone oblicze moralne, dziecko wikała się w chaosie instynktów i chęci. Badają dziecko nie jako odmienną, ale niższą, słabszą, biedniejszą organizację psychiczną”¹¹. Korczak

9 Można to zaobserwować w scenie, kiedy chłopiec zastanawia się nad położeniem i dalszym losem znalezionej na ulicy psa, którym chce się zaopiekować. Dostrzega w nim nie tylko stworzenie potrzebujące pomocy, ale także istotę o kondycji podobnej kondycji dzieci: „Oj, Bielasku, Bielasku!” – zwraca się do niego. – „Mały jesteś i słaby, więc poniewierają, lekceważą ciebie. Nie jesteś wodolazem, który ratuje dorosłych, albo bernardynem, który w górach zamarniętych ze śniegu wykopuje. Ani psem Eskimosa. Ani nawet mądrym pudlem jak pudel wuja” (idem, *Kiedy znów będę mały*, op. cit., p. 375), jak również zdaje sobie sprawę z całej społecznej złożoności zaistniałej sytuacji (vide: ibidem, p. 374–380).

10 Vide: idem, *Prawo dziecka do szacunku*, op. cit., p. 86–87.

11 Ibidem.

8 Idem, *Prawo dziecka do szacunku*, op. cit., p. 67. Vide: ibidem, p. 64.

podważa to jednoznaczne przyporządkowanie atrybutów do wieku: „A dorosły bigos, zaścianek poglądów i przekonań, psychologia stada, przesady i nawyki, lekkomyślne czyny ojców i matek, całe od dołu do góry nieodpowiedzialne życie dorosłe. Niedbalstwo, lenistwo, tępy upór, bezmyślność, dorosłe niedorzeczności, szaleństwa i pijane wybryki. A powaga, rozważa i równowaga dziecięca, solidne zobowiązania, doświadczenie na własnym odcinku, kapitał sprawiedliwych sądów i ocen, taktowna powściągliwość w żądaniach, subtelne odczuwania, niemyślne poczucie słuszności. Czy każdy wygra grając z dzieckiem w szachy?”¹².

Przypisywane dzieciom własności, kompetencje i umiejętności nie tyle stanowią według Korczaka cechy natury dziecka, co są efektem wychowania i skutkiem zajęcia przez dorosłych, czy też przez część z nich, określonej postawy wobec dziecka i jego świata, ale co nie mniej istotne, nie tylko wobec niego. „Życie współczesne – czytamy – kształtuje silny brutal, *homo rapax*; on dyktuje metody działania. Kłamstwem są jego ustępstwa dla słabych, fałszem cześć dla starca, równouprawnienie kobiety i zyczliwość dla dziecka”¹³.

Kształt i charakter relacji, w której dorośli zajmują i utrzymują w mocy uprzywilejowaną, dominującą pozycję, uwydatnia „braki” dziecka, określa ich funkcjonalne znaczenie, a w konsekwencji wzmacnia oraz pogłębia nierówności, zamiast prowadzić do ograniczenia ich oddziaływania. W reakcji na uwydatnienie znaczenia tych nierówności w relacjach z dorosłymi dziec-

ko może z góry skazać na niepowodzenie próby przewyciężenia tych nierówności, tym samym rezygnując ze swojego rozwoju, którą to obserwację Korczak zwięźle zdaje się ujmować w stwierdzeniu: „Poczucie niemocy wychowuje cześć dla siły [...]”¹⁴. W podobnym duchu utrzymany jest incipit *Prawa dziecka do szacunku*: „Od zarania wzrastamy w poczuciu, że większe – ważniejsze od małego”¹⁵. Stąd zrozumiały jest postulat Korczaka dotyczący dziecka: „zadaniem wychowawców dać mu żyć, zdobyć prawo, by było dzieckiem”¹⁶, czego początkiem ma być zmiana kształtu relacji, by w ten sposób została zniesiona, podyktowana dotychczasowym charakterem środowiska wychowania, ustalona struktura zespołu celów i hierarchii wartości, co stanowi warunek uwolnienia rozwoju i ujawnienia właściwego, indywidualnego potencjału danego człowieka. W szerszym planie, w myśl Nowego Wychowania, realizacja tego postulatu prowadziaby ku zasadniczej zmianie społecznej – wychowaniu nowego, odpowiedzialnego, sprawiedliwego i solidarnego społeczeństwa, dla którego punkt wyjścia stanowi nie tyle uformowanie dzieci zgodnie z wzorcem przyjętej jednolitej koncepcji ich natury, co pluralizm wynikający z dynamicznego związku indywidualnego psychofizycznego potencjału jednostki i warunków środowiska wychowawczego.

Wskazanie na odmienność dzieci i dorosłych, obcość ich światów generującą wzajemne niezrozumienie oraz na znaczenie nierówności w relacji między nimi wyjaśnia potrzebę ustanowienia osobnego prawa chroniącego dzieci i ich świat, prawa wymagającego samoograniczenia się do-

12 Ibidem, p. 87. Vide: idem, *Kiedy znów będę mały*, op. cit., p. 376.

13 Idem, *Prawo dziecka do szacunku*, op. cit., p. 87–88.

14 Ibidem, p. 62.

15 Ibidem, p. 61.

16 Ibidem, p. 86.

rosłych. Jednak nie tłumaczy jeszcze miary jego stosowania, tego, jak możliwe jest jego przestrzeganie, skoro nie może ono bazować na wiedzy o naturze dziecka i jego sprawach. Tym samym ponownie wracamy do zagadnienia podstawy wiarygodności rzecznika świata dzieci, jak i kwestii wrażliwości moralnej. Czy należy zatem przyjąć, że to dziecko, jedna ze stron, może dostarczyć owej miary, że może pełnić rolę sędziego we własnej sprawie, stać się prawodawcą kształtu relacji? Niektóre ze stwierdzeń zawartych w *Prawie dziecka do szacunku* mogą naprowadzać nas na takie antypedagogiczne rozwiązanie, niemniej stwierdzenie, że: „Nie pozwalamy się dzieciom zorganizować; lekceważąc, nie ufając, niechętni, nie dbamy; bez rzeczoznawców udziału nie podołamy; a rzeczoznawcą jest dziecko”¹⁷, mówi nam jedynie tyle, że podobnie jak dorosły orientuje się na swój własny sposób bycia w świecie i zgodnie z jego aktualnym stanem i rozumieniem działa, tak też punktem odniesienia działań dziecka jest właściwe mu postrzeganie, rozpatrywanie i przeżywanie rzeczywistości, w którą jest ono zaangażowane. Oboje podlegają jednak ciągłym zmianom w toku właściwego sobie rozwoju. „Naiwnie obawiamy się śmierci – pisze Korczak – nieświadomi, że życie jest korowodem zamierających i nowo zrodzonych momentów. Rok – tylko próba zrozumienia wieczności na powszedni użytek. Chwila trwa tyle, ile uśmiech lub westchnienie. Matka pragnie wychować dziecko. Nie doczeka: raz wraz inna kobieta innego żegna i wita człowieka”¹⁸.

Biorąc pod uwagę zaakcentowaną w cytowanym fragmencie zmienność, związaną z nieustającym rozwojem ludzi, ich wiedzy, wrażliwości,

17 Ibidem, p. 74.

18 Ibidem, p. 79.

umiejętności i kompetencji, należy zapytać, czy punkt widzenia miałby być tu reprezentowany? Warto rozwinąć to zagadnienie, ponownie wybiegając poza *Prawo dziecka do szacunku*.

W czwartej części cyklu *Jak kochać dziecko* Korczak notuje swoje uwagi dotyczące funkcjonowania sądu koleżeńkiego. Ta wprowadzona przez niego jako dyrektora Domu Sierot zmiana w organizacji stanowiła jeden z eksperymentalnych elementów samorządności tej instytucji. Sąd obowiązywał wszystkich, zarówno personel, jak i wychowanków. Zbierał się raz na tydzień. Każdorazowo do osądzenia pięćdziesięciu spraw wybierano w drodze losowania pięcioro sędziów, natomiast wyroki wydawano w oparciu o kodeks, którego regulacją zajmowała się wyłoniona w głosowaniu Rada Sądowa. Jedną z uwag Korczaka dotyczących działania sądu odsłania jeszcze inny aspekt problemów nierówności, dominacji i ludzkiej różnorodności: „W pierwszych zaraz tygodniach przekonałem się, że wiele drobnych spraw, dokuczliwych dla dzieci, jątrzących i psujących ład – nie dochodzi, nie może dojść do wiadomości wychowawcy. Wychowawca, który twierdzi, że wie wszystko, świadomie kłamie. Przekonałem się, że wychowawca nie jest rzeczoznawcą w sprawach, które dotyczą dzieci, przekonałem się, że władza wychowawcy przewyższa jego kompetencję, że istnieje cała hierarchia, gdzie każdy starszy ma prawo poniewierać bądź tylko nie liczyć się z młodszym od siebie o dwa lata, że samowola ściśle jest dozowana zależnie od wieku wychowawców. A strażnikiem tego gmachu bezprawia jest wychowawca”¹⁹.

19 Idem, *Jak kochać dziecko*, op. cit., p. 372.

Przyjęcie przez Korczaka roli przełożonego dzieci, samodzielnie rozstrzygającego o ich sprawach, utrudniło mu, jeśli nie uniemożliwiło, dostrzeżenie pojawienia się skutków ubocznych w postaci rozwinięcia się załączka hierarchii, powstania sieci zależności i prób dominacji wśród, zdawałoby się, jednakowo poddanych jego woli wychowanków. Nawet jeśli zachowując uprzywilejowaną pozycję, miał on możliwość ingerencji w świat dzieci, to sam ten świat zdołał ukryć przed nim swoje napięcia i zróżnicowania. Ponownie na przeszkodzie stanęła niewiedza, czy też ignorancja. Dopiero rezygnacja z supremacji, powołanie sądu koleżeńskiegomo umożliwiło Korczakowi wgląd w unikającą dotąd jego kontrolującego spojrzenia rzeczywistość, choć nie zlikwidowało pojawiających się na różnych poziomach problemów.

Tak jak przyjęcie punktu widzenia dorosłego jako obiektywnego kryterium oceny działania oznacza ustanowienie tyranii, tak uprzywilejowanie punktu widzenia dziecka nie znosi niewspółmierności, nie czyni z jego partykularyzmu normy uniwersalnej, a tylko wprowadza odmienny czynnik i reguły dominacji. Przesunięcie akcentów w relacji dorosły – dziecko zmienia jedynie osobę tyrana, nie likwidując samej tyranii jako zjawiska pociągającego za sobą negatywne skutki nadużyć. Prawo do szacunku jest prawem każdego dziecka – a także wszystkich ludzi²⁰, i obowiązu-

20 Należy jeszcze raz podkreślić znaczenie postulatu ustanowienia odrębnego prawa dotyczącego dzieci. Między dorosłymi zasady okazywania szacunku mogą być, i zazwyczaj są, realizowane pośrednio przez innego rodzaju kulturowe, społeczne, prawne i polityczne uregulowania i zabezpieczenia, dalekie, co prawda, od equilibrium sprawiedliwości społecznej, za którym opowiada się Korczak (vide: idem, *Pisma wybrane*, op. cit., *Szkoła życia*, p. 61–199), jak również podatne na różnego rodzaju wstrząsy oraz zawłaszczania, czego przykładami są nierówności w traktowaniu kobiet, mniejszości etnicznych, kulturowych i społecznych, wreszcie pojedynczych ludzi, przybierające często zorganizowaną formę dyskryminacji, wykluczenia, ucisku, prześladowań czy użycia siły.

kiem nałożonym na każdego innego człowieka, dorosłego czy nie. W tym sensie sentymentalne uprzywilejowanie woli dziecka, która to jako właściwa konkretnej jednostce nie jest odbiciem czegoś w rodzaju woli powszechnej, nie stanowi odpowiedniego kryterium, do którego moglibyśmy się odwołać, chcąc respektować ogólne prawo, przeciwnie – dopuszcza jego deprawację, dzieci i ich świata. „Każemy szanować starszych i doświadczonych – czytamy w *Prawie dziecka do szacunku* – nie rozumować; mają bliższą wśród siebie, doświadczoną starszyznę wyrostków, ich natrętną namowę i presję. Występne i niezrównoważone krążą samopas i potracają, i roztrącają, i krzywdzą, i zarażają. I za nie ogół dzieci ponosi solidarną odpowiedzialność (bo i nam się z lekka czasami dają we znaki). Te nieliczne oburzają stateczną opinię, znaczą się jaskrawymi plamami na powierzchni życia dziecięcego; one dyktują rutynne metody postępowania: krótko, choć to gnębi, ostro, choć rani, surowo, to znaczy brutalnie”²¹.

Korczak zaleca życzliwość, a nie uległość wobec dzieci. To właśnie przeciwko tyranii skierowane jest prawo do szacunku, prawo dziecka, mające w warunkach nierówności społecznej, która pociąga za sobą istotne polityczne konsekwencje, doprowadzić do samoograniczenia się dorosłego i zneutralizowania różnicy na tyle, by możliwy był dialog – bliskość i zaufanie, przez szacunek dla pracy poznania, dla własności, rozwoju i jego przebiegu, dla bieżącej godziny. Podczas gdy wśród dorosłych ich respekt wobec siebie jest już pośrednio gwarantowany dającą niezależność i znaczenie własnością, przypisaniem statusu społecznego, miejsca w towarzystwie czy wręcz wymuszony zinstytucjonalizowanym prawem, zwyczajami,

21 Idem, *Prawo dziecka do szacunku*, op. cit., p. 74.

to żadne z tych zabezpieczeń, nawet jeśli w jakiś sposób obejmuje sobą bądź dotyczy dzieci, nie jest w ich przypadku odpowiednio skuteczne i nie amortyzuje nacisków zbierających się w chimerycznej i nieprzejrzystej architektonice wielowładzy, którą tworzą rodzice, krewni, szkoła, służby porządkowe, ogół dorosłych²². W stwierdzeniu: „Dziecko jest cudzoziemcem, nie rozumie języka, nie zna kierunku ulic, nie zna praw i zwyczajów”²³, przywołującym na myśl kontekst *Hebrajskiej Biblii*, podkreślona zostaje kondycja samotnego przybysza, bezbronny wobec zorganizowanej społeczności, obcego w nieodgadnionym dla siebie świecie, wreszcie, potrzebującego wyrozumiałości i wsparcia.

Zakaz Tory: „Nie będziesz uciskał cudzoziemców, gdyż znacie życie cudzoziemców, bo sami byliście cudzoziemcami w Egipcie”²⁴, powtórzony w jej ostatniej księdze w zmienionej postaci nakazu: „Wy także miłujcie cudzoziemca, boście sami byli cudzoziemcami w ziemi egipskiej”²⁵, dzięki użytej przez Korczaka figurze obcego przybysza koresponduje z treścią prawa dziecka do szacunku, zarówno w jego aspekcie ograniczenia tyranii, jak również zobowiązania do troski o pomyślność i rozwój dziecka. Tora w obu przytoczonych fragmentach uzasadnia te nakazy, odwołując się do solidarności rodzaju ludzkiego, wynikającej ze wspólnoty losów i doświadczeń. W kontekście postulowanego przez Korczaka prawa nasuwa się tu trop prowadzący do przyjęcia pamięci przeżyć dzieciństwa jako wspólnego mianownika, podstawy dla rozumienia kondycji, intencji, wartości oraz doświadczeń innego, jednak słabości tego rodzaju

wyjaśnienia zostały już wcześniej wskazane. Pamięć dzieciństwa zdaje się zamieszkiwać nas niczym trudny do podjęcia depozyt. Uzasadnienie biblijnego przykazania – przywołując ponownie kontekst niewoli egipskiej – mówi o kondycji obcego w zamieszkiwanym przez niego i innych świecie jako o doświadczeniu niemocy, bycia podporządkowanym, własnej słabości i lęku, relacji, w której mimo woli ulega się groźbie i sile. Jako uniwersalne doświadczenie nie jest ono przypisane do określonej kultury, okresu historycznego, rasy, wieku, pozycji, sprawności czy płci²⁶, ale – jak pokazuje to Korczak w *Prawie dziecka do szacunku* – przez długi okres, począwszy od wczesnych lat naszego życia, możliwość zabezpieczenia się przed nim zależy od życzliwości i roztropności tych, którzy dysponują siłą, i dotyczy wszystkich aspektów naszej egzystencji. Niemniej w świecie, w którym, jak czytamy, „życie współczesne kształtuje silny brutal”²⁷, raz po raz jesteśmy narażani oraz narażamy innych na to doświadczenie, odczuwając je jako aktualne lub potencjalne, a w każdym razie zawsze w jakimś wymiarze czy aspekcie obecne w naszym jednostkowym życiu, czy też dostępne pamięci niedalekiej przeszłości. Możemy się do niego odwoływać przez analogię jako do podstawy uniwersalnej wrażliwości moralnej – tak jak robi to Korczak w opisie kondycji i świata dziecka – starając się nie naruszać prawa do szacunku, prawa każdego człowieka, każdej istoty, ale ma-

22 Vide: ibidem, p. 69.

23 Ibidem, p. 77.

24 Wj. 23, 9.

25 Pwt. 10,19.

26 Co istotne, doświadczenie podmiotowej mocy jest zawsze partykularne i zależy od kontekstu kultury, okresu historycznego, uwarunkowań społecznych i politycznych, płci, rasy, sprawności, statusu, pełnionej roli itd. W tym sensie antropologiczną diagnozę Korczaka kondycji dziecka można odczytać w duchu pedagogiki emancypacyjnej jako badanie poziomu zero możliwego upełnomocnienia.

27 Ibidem, p. 87.

jącego szczególne znaczenie dla dziecka, aby mu nie szkodzić, a wspierać w rozwoju.

Prawo dziecka do szacunku odślania się zatem jako powszechne prawo gościnności, prawo przybysza do immunitetu i przewidzianej dla niego swobody. Choć o każdym z nas można powiedzieć, że jest przybyszem, to jednak nie każdy z samej racji własnej odrębności czuje się w swoim otoczeniu kimś obcym. Zwracamy się ku innym i z ulgą spotykamy się z życzliwym, czy choćby tylko przyzwalającym przyjęciem z ich strony, liczymy na nie. Lekceważenie, uraz, krzywda, wykluczenie, przemoc, gwałt, ucisk, okrucieństwo zamykają zranionego w doświadczeniu osamotnienia, ale wiemy, jak ich umiejętnie unikać, jak korzystać z dostępnych nam sił, by się odpowiednio przed nimi zabezpieczyć czy bronić, a nawet jeśli chwilowo ulegamy, pewni naruszenia staramy się dochodzić swoich racji i uznanych praw. Lata praktyki, dojrzałość, znajomość rzeczy i pewność siebie – bez nich moglibyśmy poczuć się jak obcy przybysz, w którym siła i przewaga budzi niepokój. Udzielone mu wsparcie w postaci uznania jego prawa do szacunku nie rozstrzyga jeszcze o wyższości i pierwszeństwie jego racji, a jedynie nie pozwala ich z góry przekreślić. Podatni na zranienie możemy wyczulić się na ryzyko cudzych skaleczeń, stanąć na straży ich wolności. Wychowanie do miłości ludzi i świata, poczucia z nim jedności, wychowanie obejmujące szacunek i radość uniknie wyobcowania, a człowiek będzie miał szansę nie odwrócić się od nich ku idolowi siły. W każdym razie taki byłby ideał wpisany w prawo dziecka do szacunku. Ideał, by jeszcze raz powtórzyć, który wywodzi się z uniwersalnej zasady szacunku wobec innego, ale uznaje rację istotnej różnicy związanej z etapami życia

człowieka decydującej o źródłowej nierówności i zależności dzieci wobec dorosłych. Prawo dziecka do szacunku wyznacza linię demarkacyjną, poza którą ingerencja dorosłego w inny, rządzący się swoimi regułami świat ryzykuje, ze względu na brak w nim rozeznania, naruszeniem sposobu bycia oraz wartości dziecka, co może nadwyrężyć integralność jego podmiotowości, a także wpłynąć na zaburzenia rozwoju. Nie oznacza to, że dorośli nie są obecni czy nie mogą uczestniczyć w świecie dzieci, a dzieci brać udziału w świecie dorosłych. Z racji przenikania się tych światów potrzebne jest właśnie prawo do szacunku. Oznacza respektowanie odmienności. Niemniej jedna z tych stron jest uprzywilejowana z racji posiadanych własności, kwalifikacji, wiedzy czy siły wpływu, a jej sposób bycia i wartości są, przynajmniej potencjalnie, społecznie zabezpieczone. Prawo dziecka do swobodnego, właściwego mu, odrębnego prawa wynika z potrzeby wzmocnienia relatywnej słabości jego kondycji w świecie rządzonej przez dorosłych, zagwarantowania azylu do czasu osiągnięcia potencjału zrównującego jego szanse z innymi ludźmi. Zabezpieczając przed nadużyciami, nadając mu status, czyni z dziecka podmiot społeczny i stronę w podejmowanych z nim i wobec niego działaniach. Innymi słowy, powszechne prawo do szacunku zabezpiecza ludzi przed tyranią siły i groźby, prawo dziecka do szacunku przed tyranią dorosłych.

Na znanym obrazie *Tobiasz i Anioł* Andrei del Verrocchia, którego niektóre partie prawdopodobnie malował jego wybitny uczeń, Leonardo da Vinci, archanioł wyprzedzając nieco chłopca niosącego rybę, która posłużyć ma na lekarstwo dla jego ojca, subtelnie i troskliwie podtrzymuje wpatrzonego w jego dobrotliwą twarz towarzysza

wspólnej wędrówki przez nieznane mu okolice. Taneczny, zdałoby się, krok bożego wysłannika, z gracją unoszącego swą szczupłą dłoń renesansową szatę, w zestawieniu ze zwykłym, nieco przyciężkawym chodem chłopca robi wrażenie



Tobiasz i anioł, Andrea del Verrocchio

kontrastu między wzorcową doskonałością a brakiem wprawy. *Krajobraz z Tobiaszem* Jacka Malczewskiego przedstawia tę samą parę widzianą z oddali jak przemierza wąwóz, idąc między równo zaoranymi bruzdami pól. Tym razem Tobiasz, podtrzymując przerzuconą przez ramię tłustą rybę, podąża przodem, wpatrzony w ścieżkę. Jego niemal o połowę wyższy opiekun, którego tożsamość zdradzają imponujące skrzydła, prowadząc chłopca, wytrwale postępuje za nim. Dwa przedstawienia, dwie pedagogie. ■

Rafał Włodarczyk

Wrocław, Poland

behemotr@poczta.fm

Keywords: respect, violence, social inequality, deontology in education, self-limitation, empowerment, hospitality

Postulate and grounds of Korczak's child's right to respect. Essay on deontology in education and pedagogy of asylum

Abstract

The aim of this paper is to analyze the ethical grounds of the norm of respect owed to children because of their particular social situation proposed by Janusz Korczak in his famous essay *The Child's Right to Respect*. Recognition and proper application of the this norm requires reviewing and understanding of its basics.

Rafał Włodarczyk, PhD, The Institute of Pedagogy at Wrocław University. Books: Lévinas. *Toward the Pedagogy of Asylum* (2009), *The Contemporary Social Philosophy* (2011) – co-author Leszek Koczanowicz.

Inspirations of St. Basil the Great in his work „Encouragement to Young Men”

Silvia Neslušanová

Trnava, Slovakia

sneslusanova@gmail.com

Keywords: Early Christians pedagogical ideas;
St. Basil's message for a present

Those who lived many years before teach posterity by instruction preserved in their writings; and we, though so far separated in the body, are always near in thought, and converse together with ease. Instruction is bounded neither by sea nor land, if only we have a care for our soul's profit.

(Basil, 378, letter 294, p. 160)

In modern history we notice the increased interest in works of the late Middle Ages, especially in Western and Eastern Europe. The restitution to the ideas of this period is not unique and it occurs cyclically in human history. For example none of the theological debates in fifteen – sixteen century could do without reference to the Bible and the writings of the early parisis. However humanists have not been interested in St. Basil's

Silvia Neslušanová is PhD student in doctoral study program Pedagogy from Department of Educational Studies, Faculty of Education, Trnava University in Trnava, Slovakia.

lifetime work¹. The only exception was *Ad iuvenes* or *Ad Adolescentes oratio* translated in 1403² from a Greek manuscript *Pros Tús Neús* which was during Reformation period considered to be a standard textbook about education. In the analysis of this work we use the Slovak translation *Encouragement to Young Men* from 1999³. Although the work is quite short in range – we are talking about nineteen-page work – the ‘tenuity’ of the work is balanced by the „size of its contents.” Considering the content – the work is remarkably rich and inspiring.

Our interest is primarily focused on St. Basil's pedagogical ideas. When reading this work it is possible to feel deep intention of priest to guide the way of life of „his boys” to mature spiritually and become free and wise personalities. Basil is giving commands, prohibitions or instructions but his lessons are so diplomatic and peaceful that young man is able to accept them with respect and without resistance. In this short work you can clearly sense the countenance, responsibility and conscientiousness with which the author

¹ St. Basil's lifetime achievement is listed as a study of the Early Christian period – The Second Sophistic, Patristic Literature and Orthodox Theology; based on Alexandrian School of Science and Hellenistic Stoicism.

² The first Latin translation is from 1403 by Italian humanist Leonardo Bruni Areti.

³ The official name of Slovak translation is *Encouragement to Young Men to adopt values of profane literature*. Follow source *Letters I (R.357-374)* Patrimonium editorials, the new series of *Bibliotheca Antiqua Christiana* in Trnava. The author is Slovak philologist and culturologist prof. Daniel Škoviera from Department of Classical Languages at *Trnava University* which he established.

accesses its conduct. Work is structured in three sections – Introduction – Debate – Conclusion; into ten logical units using Roman numerals I. to X.

Introduction

These commandments that I give you today are to be on your hearts. Impress them on your children. Talk about them when you sit at home and when you walk along the road, when you lie down and when you get up.

(Deuteronomy, 6, 6–7)

Paternal encouragement (1–5) and the target of the script (6–7)

Motivation: First two words of the first sentence of the letter already wake curiosity. *Many considerations* (I. 1)⁴ raises the questions: Which considerations? What are the considerations? Interesting is the flair of the author to induce the mystery. The young man must discover hidden answers. To stimulate the interest in reading of a whole script is obvious. At the same time the beginning of the letter is offensive, it has its own dynamics which the author selects intentionally regarding the age of the reader as the movement (activity) is characteristic for a young person.

Salutation: *dear boys* (I. 1) – kind, sincere and accommodating salutation from the bottom of the heart, like father opened his arms to his son. Basil clearly communicates his interest in young person *I stand in the same relationship to you as your parents* (I. 3).

Overall, Basil's salutations lack figurativeness as rhetorical and typing art then required. Salutation was more often the result of Basil's friendly empathic attitude towards the addressee. In

⁴ (I. 1) is a numerical symbol of the first sentence 1 from the article I where the sentence is located.

several of his letters we feel that he doesn't want to intrude on, he doesn't distend pointlessly what he writes about but at the same time we feel how much esteem he gives to salutations, how clever he gives an appropriate awe to the man of worth, highlighting his generosity, justice or humanity. He uses different range of titles, from the simplest ones *your excellency* (Basil, 374, letter 178 to Abigurius, p. 259), *your majesty* (Basil, letter 175 to Count Magnenianus, p. 258), to masterpieces in between salutations in whole articles: *But I cannot be careless about one who is perhaps more distinguished than anyone else in the empire. The cause of my silence is evident. I am afraid of troubling so great a man.* (Basil, 373, letter 152 to Victor, the Commander, p. 236).

Father and son: Induction of the relationship father-son between Father/clerical teacher and young person/student is personally constructed, it is real and confidential. Christian father and Father/clerical teacher are not the final authorities who determine what is truth and duty. These fathers are only instruments in the hands of Father (God). The authority of the Father must be constantly in direct contact with the mind, heart and conscience of a young man, warnings and commands come from Father to fathers who carried them out by educational influence through warning, encouragement, lesson about God's word because *All scripture is given by inspiration of God, and is profitable for doctrine, for reproof, for correction, for instruction in righteousness: That the man of God may be perfect, thoroughly furnished unto all good works.* (2 Tim 3, 16–17).

Trust and respect: Assumption to the acceptance of the advice is trust and respect towards the mentor. Basil's boys respect him naturally,

they are *by nature common bond I stand in the same relationship to you* (I. 3) *as your parents* (I. 3) and according to Basil some boys (inmates, prentices) *you no longer crave your parents when you come to me* (I. 3). On the other hand importance to list reasons why to give an advice is the manifestation of Basil's respect for young person. He doesn't require just to listen to the commands but he offers and explains why are they good for young people, he makes young people think about them and he speaks to the young positively. He sees a young man as the one who may be in the future and report to him as if he already is the one from future.

Belief: like the respect the belief is also bilateral. The author persuades a young man but also *which I believe* (I. 1) about what he advises to; *my advice* (I. 1) is offered as the best of himself. Basil honestly cares about what is the best for young man *which I deem most desirable and which I believe will be use to you* (I. 1).

Argumentation: *audacity to advise you* (I. 2) Basil justifies by his own age, adequate experiences which teach their lessons *at every turn* (I. 2) and his ability *to map out the safest course* (I. 2) for those just starting upon their careers. St. Basil had studied pagan literature, the first of the Holy Apostles as well as the first biblical script and pedagogical book of reference Deuteronomy⁵ which emphasizes religious education, requires obedience, adherence but first of all love for God and fellows.

⁵ Greek-latin name of the fifth book *Pentateuch* which is a collection and reproduction of all the important laws of the religious, moral and social life of the Israelites.

Commitment and the offer: Basil promises to a young man the reward for his effort to become belling, judicious and wise. He quotes the poet Hesiod: *you would be in the second class of those who, according to Hesiod, merit praise* (I. 4) and respects free will of a young man who has a choice to accept or reject his advice. Basil expresses a desire to *receive my words with gladness* (I. 1) and he guides a young man to read his considerations wisely *he is best who, of himself, recognizes what is his duty, and he also is good who follows the course marked out by others* (I. 4). He recommends to beware of superficiality and lack of interest of the advices *but he who does neither of these things is of no use under the sun* (I. 4) because the punishment will be *nothing steep* (I. 4) but recognition of own mistake when it will be too late *you yourselves would remember the passage in which that poet says* (I. 4).

Admiration of pagan literature: Basil calls pagans *learned men of old* (I. 5) while he recommends to young Christians to follow *whither they list* (I. 5) more than school allows because reading of them *evolved something more useful* (I. 5). This shows Basil's rebellious pedagogical side because mentors of that time did not let students read pagan literature unsupervised.

Call for independence: Basil encourages a young man to distinguish what is good for him in pagan literature. He advised him to receive from pagan teachers *whatever of value they have to offer* (I. 6). On the other hand, he draws attention to the hidden risk: *unqualifiedly give over your minds to these men as a ship is surrounded to the rudder* (I. 6) because young people needs to *recognize what it is wise to ignore* (I. 6).

Later on Basil urges young man to rationality directly without unnecessary words. The belief of necessity of his words causes that he doesn't admit the allegations of deterioration of the Christian youth. Basil believes that young man will not deny his advices that he will follow them and that they will help him. Therefore in the article below explains systematically *I shall take up and discuss the pagan writings, and how we are discriminate among them* (I. 7).

Debate

1. Value

Value of spiritual life (1–6) and importance of pagan literature regarding preparation for spiritual growth (7–10)

Negativisms: *we do not consider, have not, we do not judge, we do not call* (II. 1) – four negativisms in one sentence? Basil's choice of the language *not* is close to language expression of young people. How? In the case that authority lectures adolescent on the value of spirituality at the time when he discovers profane pleasures of adults, most likely he gets the answer *not*. Basil overtook the audience and he himself used *not* to explain value of human life. From the negative *we do/not consider, have/not, we do/not judge, we do/not call, we get positive opposition we do consider, have got, we do judge, we do call.*

Higher goal: in the first sentence of the article II. Appears three points which by self-graded explain to young man what should be the spiritual desire for him.

Profane life has value and provides impletion during temporal duration. Basil appoints some *human affairs* (II. 2): bodily strength, robust figure, beauty, pride of ancestry, kingly authority,

esteem of all men. He considers them to be bellow the value of human life as they are inadequate for young man and does not deserve to be *whatever of human affairs may be called great* (II. 2).

Profane life is not exclusive good for man *we place our hopes upon the things which are beyond* (II. 2). Basil facing young man towards rejection of superficiality of human affairs and *those things which have no bearing upon it should be held as naught* (II. 2).

Pagan life is premake ready for life in eternity.⁶ Basil advises a young man to realize the importance of preparation⁷ because this is the only way to achieve and *preserve indelible the idea of the true virtue* (II. 9).

Distinction: Basil points out what is really important for a young man and which way leads the way to recognize the real value of human life. It is important to distinguish what is good, what benefits, what *we must love and follow after with our might* (II. 3). It is important to distinguish between necessary and what is worthless, what simply said he should not pay attention to because *it should be held as naught* (II. 3).

⁶ Eternity for Christian means eternal life in constant time duration (salvation in Paradise or damnation in hell).

Generally for young man the eternity may represent the offer of the faith. On offer is the approach to higher ideal (bliss, virtue, kindness) which may achieve peace and harmony of himself. Right here is the clash of deeper philosophical and theological reflections, which we already mentioned in the chapter 2.1 of this work (auth. note).

⁷ According to Christian doctrine preparation is free-will choice of more difficult way which God offers. The reward is the real internal pleasure which occurs already on the actual way to human achievement in self transcendence (in God). From this point of view the penalty is superficiality of the human being and eternal damnation of the soul (auth. note).

Maturity: the young man profiled their values, he is on the way to self-knowledge and for St. Basil it means unreadiness for a deeper dispute about the values of spiritual life. Therefore in debate he does not clarify the actual values which are by their own force more appropriate for the older audience. Basil's choice of adequate dosage of the content and range of information, foresightfully selects knowledge suitable for adolescents and he announces them straight how obvious is the need of *more mature hearers than you* (II. 4).

Boundaries: the moment when Basil refers to immaturity of a young man in a letter to him can be quite peacefully accepted but on the other hand can cause rebellion of the mind against „disesteem” ... is this sort of Basil's scitness adequate from an educational point of view? Wise Basil does not solve adventures, naturally specifies clear age boundaries of a young man towards the true value of spiritual life. He suggests the intensity of important questions about the life *what this life is, and in what way and manner we shall live it* (II. 4) but after which he sets boundaries for the size of this debate *requires more time than is at our command* (II. 4).

Logicity: Basil logically and even mathematically justifies to a young man the importance of spiritual values for his profane and eternal life. He gives justifications for two opposite sides in equality. In mathematics *all earthly wealth from the creation of the world* (II. 5) \neq (is not equal) *to the smallest part of the possessions of heaven*⁸ (II. 5) or in other words: all the precious things in this life $<$ (less) fall further short of the least good in the other than the shadow or the dream

⁸ Another, future, everlasting, eternal life which according to Christian doctrine exists after death of man.

fails of the reality (II. 5) of the other life. Basil sees the importance of spiritual value in human life of a young man as continual proportion: as much as the soul is superior to the body in all things *by so much is one of these lives superior to the other* (II. 6).

Mediation of the value: one way to convey the true values for adolescents is influence them educationally. Early-Christian fathers raising through unspeakable secret of the Holy Bible scripts as we already mentioned in chapter 2.3 of this work. St. Basil instructs young person to study Bible at older age. Explains to young man that it is useful to *be conversant with poets, with historians, with orators, indeed with all men who may further our soul's salvation* (II. 8), namely through profane literature, of course those writings *which are not altogether different* (II. 7) and in which we perceive the truth of the Holy Bible values. Reading well-chosen pagan literature provides us an introduction *as it were in shadows and in mirrors* (II. 7).

Encouragement: call for the most demanding fight, to understand the importance of caring for own soul, can rouse a young man but it can also frighten him. Basil encourages timely and thorough preparation before this most difficult fight and he recommends *in preparation for which we must do and suffer all things to gain power* (II. 8).

Illustration: for better understanding of his ideas addressed to the young man Basil selects variation of advice, lesson or command with the appropriate illustrative example. Through military training, workout shadow boxing or dancing Basil converge *to exercise our spiritual perceptions* (II. 7) because from experiences gained by training *then in battle reap the reward of their training* (II. 7).

Through work of dyers who *prepare the cloth before they apply the dye* (II. 9) encourages a young man to understand the importance of knowledge of profane literature because this literature is a good basis for *insertion of cloth into the paint* (II. 9) so the following study of *sacred and divine teachings and mystery* (II. 9). Turning eyes upon *the very sun itself* (II. 10) must be the following step once we accustom ourselves to the sun's *reflection in the water*.

2. Comparison

Comparison of the importance of classics and Evangelion (Gospel) (1–2), Moses and Daniel (3–4)

Effectiveness of profane⁹ doctrines: when St. Basil is writing the letter he continues by the same rate and direction as the young man. Basil calls him to action so his mind does not ossify because otherwise it could lead to laziness of his „spirit”. Here he asks a young man a question: „Why so much effort in reading pagan literature?” and replies that *knowledge of them should be useful to us in our search for truth* (III. 1).

Affinity and contrast of the various doctrines: later on Basil evolves an answer to the previous question to the knowledge of two ways of thinking, human affairs and pleasures of pagan world against humility and virtuous Christian preparation for eternity, so basically classical pagans' literature versus Gospel. Basil shows to the young man the contrast of two doctrines so it is received as potential extension of knowledge horizon. He „offers” the idea of proximity of both doctrines

⁹ Disgraceful, libelling, desecrating something evaluated but also profane, banal and common.

but does not force to accept it. According to Basil it is right for young man to read pagan literature although he does not accept it at all because *the comparison, by emphasizing the contrast, will be of no small service in strengthening our regard for the better one* (III. 1).

Integrity and complexity: Basil gives himself a rhetorical question „Why to compare two different doctrines when in the end of the day we want to get just one clear point of view?” He describes integrity on example of the usefulness of a tree which compares to the soul of human being (III. 2).

TREE ↔ SOUL

highest possible quality

FRUIT ↔ TRUTH

accompanying benefit

appearance, auspices, compost ↔ secular wisdom

Role models for others to follow: Basil is not satisfied with a comparison to the tree. Mosaic image as monolithic unit is a combination of heroic representatives of both doctrines which a young man already knows from previous narration and they are now going to be used as positive examples. Basil introduces Moses and David. Famous and wise Moses with an excellent reputation trained his mind *in the learning of the Egyptians* (III. 3) and thus became able to contemplate God. Later on famous Daniel of Babylon first *studied the lore of the Chaldeans* until he decided to trust doctrine of God.

Provocation to thinking: in this part of the article Basil's undenounced question is as in vacuum: *Why not YOU and NOW clever nice boy? Why not classic pagan literature first and Gospel afterwards?*

3. Ancient authors

Ancient authors – poets (1–6), prose-writers (6–7) – it is necessary to select in between them according to the example of good bees (8–10)

Basil in this unit gives to a young man practical guide how *study all of profane poems* (IV. 1) through ancient authors of pagan literature. According to Basil ancient authors, prose-writers and orators in their poems, plays and speeches bring secure but also dangerous stylizations to attract and tempt the reader, observer or listener for his work.

Safe statements and actions: for ears, eyes and mind Basil suggests noticing those which reject immortality of a young man and *which they praise virtue or condemn vice* (IV. 7). Those *words and deeds of good men, you should both love and imitate them* (IV. 2).

Hazards and traps: from the Basil's script we selected particular recommendations which young man should be aware of, think about them from moral point of view and exclude them from mind when studying pagan literature:

1. *Ignore the immorality and as Odysseus did you must stop up your ears from Sirens* (IV. 2).
2. *Do not get used to suide talking because custom is held as the law and for familiarity with evil writings paves the way for devil deeds* (IV. 3).
3. *Do not accept vice through the enjoyment from the word as men drink in poison with honey* (IV. 3).
4. *Do not praise the poets (or characters in their works) when they scoff and rail, when*

they represent winebibbers and fornicators (IV. 4).

5. *Do not define blissfulness of a man by groaning tables and wanton songs* (IV. 4).
6. *Do not addict yourself to ideas of pagan gods, especially when they represented as being many and not at one among themselves* (IV. 5). Basil warns a young man to disrespect of the son against the father, to declare war of brothers against each other, although such behaviour is common among pagans.
7. *Do not feel ashamed to refuse a bad model of pagan's gods, especially those of the one whom they call Zeus, chief of all and most high* (IV. 6) and their adultery, love-affair and making love in public. Basil encourages young men to leave to the actors on the stage everything *what makes anyone ablush*. (IV. 6),
8. *Do not follow rhetoricians in the art of lying* (today's populist politicians?) because a virtuous young man is not falsehood *for neither in the courts of justice nor in other business affairs* (IV. 7),
9. *Judge not because it is mandatory law*¹⁰. God's law which young man must appreciate, understand and follow *having chosen the straight and true path of life* (IV. 7).

Selection of literature according to the example of good bees, rose blossom and Doric plumb line: to choose from literature the best for spiritual growth is not so easy for a young man.

¹⁰ Mt 40; Mt 7, 1-2; Kor. 4,5 a 6,1-7.

Table 1. Selection of literature according to the examples from reality

| A/ bee | Krytycy uchwały |
|--|--|
| apart from fragrance and colour a bee knows <i>to extract honey</i> from flowers (IV. 8) do not visit all the flowers, | apart from pleasure and enjoyment can derive profit for his soul, wisely choosing the author and the work, do not accept everything but |
| do not carry away everything, | <i>whatever is allied to the truth (IV. 9)</i> |
| taking as much as is adapted to need and let the rest go | and shall pass over the rest |
| B/ rose | |
| as in culling roses we avoid the thorns (IV. 10) | when reading pagan literature guards against the noxious |
| C/ plumb line | |
| from the beginning <i>testing each stone by the measuring-line</i> (IV. 11) | from the very beginning he examines coordination of profane doctrine with his own aim |

Source: © Silvia Neslušanová

Basil reshapes the process of making decision about the selection to young men by the examples from the reality – for better understanding we process it into following table:

| D/ St. Basil the Great in part IV. quotes the ideas from profane and Christian doctrine | Wise young man |
|---|--|
| <i>The Holy Bible</i> Mt 40; Mt 7, 1–2; Kor. 4,5 a 6,1–7 | read the works of authors which Basil quotes |
| Homer – <i>Odyssey</i> , 12, 39–54 a 158–200 Plato – <i>(The) Laws II.</i> 659E, <i>(The) Republic II.</i> 378D, <i>(The) Republic III.</i> 388D–389A and 390B–C, <i>(The) Republic X.</i> 606C, <i>Phaedrus</i> 259E–260A Plutarch – <i>Moralia (Customs and Mores)</i> 79 C–D, Doric proverb 4,23 | read, <i>Encouragement to Young Men</i> , perhaps another works, listening for advices, accept the lessons and adopt guidelines of teacher/father, select and adopt appropriate information from the current production, literature, internet, media, etc. |

Source: © Silvia Neslušanová

4. Criterion

Selection criterion: virtue (1-2) and examples of Hesiod, Homer, Theognis, Prodicus's Choice of Hercules

The basic category: the main controller according to which a young man selects pagan works

and their authors, is *virtue*¹¹. This term was always resounding in works of ancient philosophers, rhetors, poets and prose-writers. Basil recommends to young men to build up an intimate relationship to virtue and embrace its principles deep into the soul *and therefore they are likely to be indelible* (V. 2).

Table 2. The concept of virtue in works of ancient authors selected by St. Basil

| Ancient authors (poets, prose writers, rhetors, philosophers...) of profane literature | Understanding of the virtue in writings of ancient authors | Comparison of understandings of virtue by ancient author and by Basil |
|---|---|--|
| Hesiod <i>Works and Days</i> vv. 289–291 | the very top of human effort <i>Rough is the start and hard, and the way steep, and full of labor and pain, that leads toward virtue</i> (V. 3), | identification <i>...fall now to this one, now to that leads to the same target</i> (V. 6), be a good one, do not give up and do not waver when trying to achieve virtue, |
| Homer <i>Odyssey</i> 6, 135 nn | Permanent value <i>Be virtue your concern, O men, which both swims to shore with the shipwrecked man, and makes him, when he comes naked to the strand, more honored than the prosperous Phaeacians</i> (V. 9), | agreement <i>...is the only possession that is sure, and that remains with us whether living or dead</i> (V. 10), |
| Solon 15,2–4 | <i>We will not exchange our virtue for their gold, for virtue is an everlasting possession, while riches are ever changing owners</i> (V. 11), | <i>...inclines the balances for men, now this way, now that</i> (V. 10), |
| Theognis <i>Eleg I.</i> vv. 157–158 | <i>the god inclines the balances for men, now this way, now that, giving to some riches, and to others poverty</i> (V. 12), | |
| Prodicus <i>Choice of Hercules</i> <i>In Xenophon</i> <i>Memoirs of Socrates</i> b. II chap. 1,21 nn. | difficult choice for a young man, tale about Hercules and two women: Vice and Virtue at the crossroads of his life : – easy way of wealth and delight (Vice) – the difficult way to become a god (Virtue) | further determination difficult but clear choice for a young Christian <i>faith</i> – a virtue in a spirit of Christian morality |

11 Kindness, generosity, morality, godliness, decency, fairness, vice is the opposite.

Virtuous young man? Virtue seems to be basic category of direction of a young man. Today, even if there is an educational rivet towards virtue, an adolescent young man gives hardly any attention. Virtuous young men become target of derision by their peers and do not pass defense of the virtues, rather resign „to be left alone.” Virtue becomes a kind of archaisms and for a young man is more uncomfortable?! Even if it seems like we do not agree completely with this opinion. Maybe more interest towards virtue in connection with young man will be enough, perhaps through analysis of letter *Encouragement to Young Men* by St. Basil the Great.

5. Compliance

Compliance words and deeds (1-7)

Congruence: long drawn out speeches to celebrate and praise virtues of a man were quite often in pagan literature. Rhetors spoke in public very wisely but did their deeds confirm their words? Certainly there have been virtuous men *such men must one obey, and must try to realize their words in his life* (VI. 2).

Other men should be treated with caution because they are like actors in a play: *kings and rulers* (4) on the stage *but though* they are neither, nor perhaps even genuinely free men (4). There is an apparent contradiction because they are pretending in public while in private preferring *pleasures to temperance, and self-interest to justice* (VI. 4).

Euripides quotes: *The mouth indeed hath soon, but the heart knows no oath* (VI. 6) and Plato: *To seem to be good when one is not so* (VI. 7). Basil paraphrases: *Such a man will seek the appearance of virtue rather than the reality* (VI. 7). A young

man must therefore be careful not to be ranked among those actors, not to be a musician with lyre which is out of tune, choregus with a chorus not singing in perfect harmony or man *who does not make his life conform to his words* (VI. 5).

6. Examples

Virtuous acts of the ancient personalities were constantly verbally passed on, later on poets and writers captured them in their works and therefore have become the heritage of Middle Ages. Basil advises young men not to give up voluntarily the wealth of ancestors. He selects some of the stories which could be „the best example” even more, *which contain suggestions of the virtues* (VII. 1).

Pericles: a fellow of the street rabble once kept taunting Pericles all day long. What did he do? In the evening he escorted him with a light. Possible lesson: *Laying the enemy and his persecution practices you in patience.*

Euclid of Megara: he knew about a man in passion threatened and vowed dead to him. What did he do? His answer was an oath „Surely be appeased, and cease from your hostility to me! Possible lesson: *Controlling one's anger leads to forgiveness and kindness.*

Socrates: he did not resent striking in the face. What did he do? He wrote on his forehead: PAINTED BY N. N.¹² Possible lesson: *Abstention ideas of revenge train you in mercy.*

Alexander the Great: knew about beauty of the daughters of enemy in his capture. What did he do? He did not even look at them *for he deemed it unworthy of one who was a conqueror of men*

¹² Similar to parable from Bible: *turn to them the other cheek* (Mt 5,39).

to be a slave to women (VII. 10). Possible lesson: *Damping of passion and jealousy trains you to defeat and manage yourself.*

Cleinias: by taking an oath he could have avoided a fine of three talents. What did he do? Rather than do so he paid even more. Possible lesson: *Avoiding egoistic greed teaches you to respect.*

Basil mentions to all the previous negative example. From tragedy *Rhesus* by *Euripides* he chose quotation about the anger: *Anger arms the hand against the enemy* (VII. 5). Model of revenge of anger should not be followed. Basil advises *not to give way to anger at all but if such restraint is not easy, we shall at least curb our anger by reflection, so as not to give it too much rein* (VII. 5).

Model behaviour: by specific model examples Basil advises not only how to behave in specific everyday situations but also in situations when young man reaches a crossroad and must decide which way leads his next journey of life. In connection with a crossroad of life we have to mention a very nice speech by contemporary scientist, Slovak psychology professor *Ladislav Damián Kováč*, who spoke at symposium of his long-time friend professor *Ladislav Požár* in Trnava 27 May 2011, about human way of life as way which has *its own section, branches and junctions*. Basil spoke about the journey of life seventeen hundred years ago. Basil used to show young man the right way towards spiritual maturity so he will not spin on the roundabout of simplicity.

Inspiration: each story, positive or negative, which hides a good lesson, needs to be presented to a young man in an appropriate way. Basil had an educational interest in that young man practiced patience, mercy, kindness, reverence

and self-renunciation... to be trained in wisdom. He gave advice, commands and prohibitions, so young man found lessons which were hidden in the story on his own, chose the right decision on the crossroads of the life. We believe that right here another abstract message is hidden. Message not only for recipient of the letter but also for today's teachers. Basil had wide comprehension of knowledge and he achieved the highest possible educational level of the period in which he lived. Expertise and approach let him get the admiration and hearts of young men. He is an inspiration and pattern of how to care about young men, how to find and appropriately interpret the stories, how to present personalities and how to present positive and negative patterns because *...one who has been instructed in the pagan examples will no longer hold the Christian precepts impracticable* (VII. 9).

7. Determining position of the target

Determining position of the target – the difference between sports and music competitions (1–10), winning Christian's trophy (11–16)

Unit begins with a reminder that a young man has only be taking beneficial. To achieve this he should keep in mind the objective of his efforts in all his words and deeds like

- *helmsman* who does not blindly abandon his ship to the winds, but guides it toward the anchorage;
- *archer* shoots at his mark;
- *metal-worker, carpenter* seeks to produce the objects for which his craft exists.

Metaphorical comparisons lead to the rhetorical questions: Have only helmsmen, archers, craftsmen and all who operate manually ability

to pursue their goals and objectives? Does a young man let them overtake? Or is there no target at all in human life?

- *wise young man* spiritually growing on his way of life must keep before him the ultimate goal of his life in all his words and deeds.

Consequences of aimlessness: when there is not a goal in young man's life he should be embarrassed, *the one who would not wholly resemble unreasoning animals must keep before him in all his words and deeds* (VIII. 4) or *like boats without ballast* (VIII. 6). The age of adolescence is the important milestone to begin to direct and follow the way of life from the perspective of the goal. Otherwise he must bear the consequences of bad decisions because at the time when decisions were made he did not look at a proper goal *there was no intelligence sitting at the tiller of our soul* (VIII. 5). If a young man deliberately prefers the worse, voluntarily and recklessly indulges in laziness then there is no excuse, and indignity is waiting on him, *a life of wickedness doubtless has far greater punishment to endure*¹³ (VIII. 16).

Responsibility: Basil prudently takes a young man's argument which could serve as an excuse. He explains that a young man cannot blame lack of education or information because he received lesson now, *for it would be shameful should we reject injurious foods* (VIII. 2), yet should take no thought about the studies.

Competence: young man needs to focus on the ecclesiastic seminars so he can spiritually matu-

¹³ Basil talks about punishment which is worst than earthly penalty because *at the bar of justice, be that under the earth, or wherever else it may happen to be* (VIII. 15).

re. Like the athlete focuses on physical exercise or a musician on playing the flute to acquire the necessary skills. Musician cannot be trained for pancratium to play the flute. *They have escaped being laughed at for their bodily incapacity* (VIII. 8). Excellent lyrist and musician *Timotheus of Miletus* did not spend his time in the schools for wrestling to arouse the passion of Alexander by his harsh and vehement strains, and then by gentle ones, quiet and soothe him. Otherwise *Polydamas* would not learn to play the flute for before the Olympic games he was wont to bring the rushing chariot to a halt, and thus hardened himself. Basil shows to a young man how important is practice, how contestants prepare themselves *by a preliminary training for those events in which wreaths of victory are offered* (VIII. 10).

Self/Discipline: athlete's responsibility is reflected also in the fact that he restrainedly follows everything what is important,

- to train frequently, *they endure hardships beyond number* (VIII. 11);
- to fix their acquired skills, *to increase their strength* (VIII. 11);
- to choose a variety of ways, *they use every means* (VIII. 11);
- to make an effort, *they sweat ceaselessly at their training* (VIII. 11);
- to handle obstacles and aborts, *they accept many blows from the master* (VIII. 11);
- to adopt the mode of life which is prescribed, though *it is most unpleasant* (VIII. 11);
- because *they so rule all their conduct that their whole life before the contest is preparatory to it* (VIII. 11).

Reward: Athletes negotiate all the efforts and dangers to win the races, to receive the crown of olive, or of parsley, or some other branch¹⁴. Young men also negotiate all the dangers on their way of life to get a winning prize. According to Basil comparing to crown of olive the prize is so wondrous in number and in splendor that *tongue cannot recount them* (VIII. 12).

8. Lessons

Not that which is seen is the man, for it requires a higher faculty for any one of us, whoever he may be, to know himself

(Basil, IX. 6)

Not to serve the body any more than is absolutely necessary (1–5). **The purity of the soul as a condition of self-knowledge** (6–7). **Music and the other pleasures of senses** (8–11). **Repression of the body and freedom of the spirit** (12–18). **Material wealth** (19–25). **Stability** (26–29).

Basil specifically lists the lessons for a young man. **What then are we to do?** *We ought not to serve the body any more than is absolutely necessary, but we ought to do our best for the soul* (IX. 1).

Commands: Basil orders to young men to distinguish what is necessary and to control inutile bodily appetites, to make the body *superior to passion* (IX. 2). To obtain things against misery moderate, as consistent with necessity:

- choose clothes which protect you from heat and cold, does not matter *whether he*

is clad in a robe of state or in an inexpensive garment (IX. 3);

- eat with moderation, *with necessary food, but not with delicacies* (IX. 2).

Of course Basil orders to get cravings of the body completely under control of the soul, use the brain to do our best for the soul and with love to the wisdom *release it from the bondage of fellowship with the bodily appetites* (IX. 2). Purity of soul embraces to scorn sensual pleasures regarding vision, hearing, smell, touch and taste which *goad one to passion* (IX. 7)

- to see the difference of the feast of the eyes on the senseless antics of buffoons, or on bodies which goad one to passion;
- to hear the difference between nice music and songs which corrupt the mind;
- to feel the difference between delicate smell of purity of the body and all kinds of sweet-smelling perfumes and ointment;
- to bury ourselves in the mire of sensuality must deem the whole body of little worth *which forces man to live like animals, to make of their bellies a god* (IX. 11).

Basil also orders to not to give full rein to pleasure but regard the mind, otherwise *you will be like charioteer who is running away with unmanageable and frenzied horses* (IX. 14), ought to discipline the flesh and hold it under, *as a fierce animal is controlled* (IX. 14) and to remove excessive bodily comfort, *as one prunes the rank shoots of the vines* (Plato In Basil, IX. 16).

Independence: controlling „bodily appetites” by a young man who is educated to behave actually independent means the decision *that he*

¹⁴ According to the area where races took place the prize given to the winner was different: crown of laurel in Delphi, crown of olive in Olympia, crown of parsley in Nemea or crown of pine in Isthmia (Basil, p. 36).

would make the necessities of life, not in pleasures, the measure of need (IX. 19).

Dependence: a young man who goes beyond necessary is according to Basil controlled by „lusts of the flesh”, dash down the hill impossible to stop and *he needs so much or even more for the gratification of desires* (IX. 20). Basil refers to doctors and agrees with them saying *let it be given to live with a little, suffering no ill* (IX. 16).

Concentration: Basil knows that reading of the commands is not the most attractive and the most popular choice for a young man. Therefore he inserts grain of wisdom which can increase interest and attention of the reader. He quotes famous men as Pythagoras, Plato, Solon, Theognis or Socrates, one of which we choose. To the rich, purse-proud man Basil addressed Socrates words: *he was never an object of admiration until he learned that the man knew how to use his wealth* (IX. 23).

Satisfaction: By the example of wealth Basil developed the next command for a young man which is necessary to be observed. A young man should rate everything that he has got to be important, he should think how to be satisfied with what he has got and he should learn how to get everything important from what he owns. *Yet I believe that if riches fail us we should not mourn for them, and if we have them, we should not think more of possessing them* (IX. 22) *than of using them rightly* (IX. 22).

Prohibitions and fixity of character: Basil advises a young man to think precisely, to not be afraid to disagree when appropriate, to take a risk of self-degradation on behalf of right principles and therefore he talks to a young man:

- do not live for praise;
- do not flatter another man;

- do not be in ill-favour and in danger for virtue's sake;
- do not study what pleases the crowd;
- do not swerve at all from that you consider right;
- do not disconfirm opinions like *polypus is said to take control of the ground upon which it lies* (IX. 29).

Cheerfulness: Basil teaches his boys but also entertains them. Humour and cheerfulness give to his stories positive tone and lessons are becoming more attractive. For example on remark of Pythagoras, who, upon learning that one of his followers was growing very fleshy from gymnastics and hearty eating, said to him: *Will you not stop making your imprisonment harder for yourself?* (IX. 15).

Conclusion

9. Perspective

Perspective of virtue (1–3), frequency and eternity (4–5), the final advices (8–9).

The final advice reflects the general guidance of St. Basil regarding the propriety and effectiveness of profane literature for a young man, who should:

- gather the useful from each book are wont, *add little to little* (X.1),
- gain accession on every hand, *like mighty rivers* (X.1),
- store up means (virtues) for the journey of old age (the eternity),
- choose the better life,
- busy himself with those things that are the best,

- not shrink because it is hard and laborious,
- not squander the present.

Assistance and prevention: Basil promised to help a young man with advice for all his life. And he kept the promise because lessons and advice from his work *Encouragement to Young Men* really became encouragement which lasts, and after nearly two thousand years serve today's reader as well. Even today a young man must try to prevent from spiritual malady. Basil using the medical terminology distinguishes three classes of the sickness of the man and the appropriate reaction for finding the possible treatment given by doctor – advisor of the soul:

- slightly indisposed – visit physicians in person (chooses work and the author as well),
- seized by violent sickness – call physicians to their houses to get help (advice),
- hopelessly incurable melancholy – do not even admit the physicians (advisor) if they come.

The final command: Basil uses the example from medical environment so a young man is taking the lesson seriously, he behaves and prevents from hopeless abjection: *May this now not be your plight, as would seem to be the case were you to shun these right counsels!* (X. 9).

Final thought on the message of St. Basil's *Encouragement to Young Men*

The reason why we focused on *Encouragement to Young Men* is that in addition to the theological nature we also see the work like a historical source of the lifestyle knowledge and pedagogical way of thinking in that particular historical period.

We come across with a recommendation given to young men – be extraordinary due to your wisdom rather than your appearance. According to the priest good behaviour should be in accordance with internal conviction to act with the best of motives. Education and training is considered to be a unity, learning the course of life in a clerical society. The way to achieve perfection leads through modesty, discipline, ability to tame passions and constant dialogue with our own conscience. It is important to live according to the example of more experienced fathers¹⁵ by imitation of their behaviour, by learning how to be independent in contemplation on the Holy Bible as well as pagan's works and thus gradually help ourselves to come closer to the *sofĕ* (lat. Sophia – wisdom) of our lives. Charismatic Basil enjoyed the respect and admiration not only of theologians but also of important humanists of his life.

We hope that this contribution proved the importance of Basil's message for present. On a modest scale of our PhD student¹⁶ we would be very pleased to point out the possibility of the practical use of the study.

We are convinced that *Encouragement to Young Men* is a highly valuable work for today's teachers due to the interesting point of view regarding the early Christian understanding of the education. It may be a helpful teaching tool (in literature,

¹⁵ Expression common in Greece of 4th century; title established in terms of the importance of the father in Christian family; nomenclature of the significant ecclesiastical authority; of which are frequent word phrases such as Greek, Apostolic, Church Father derived; St. Paul the Apostle declares himself as The Father of the Corinthian Church (Young, 2009, s. 127).

¹⁶ The contribution was developed within the subject of *The History of Educational Cogitation* which was lectured in 2011 on Slovak Department of Educational Studies, Faculty of Education in Trnava University by professor Sławomir Sztobryn from University in Łódź.

history, religious studies, ethics) for today's teachers as well as for assistants (especially social educators) and last but not least for parents (and grandparents) in educating our youth.

We believe that *Encouragement to Young Men* is a highly valuable work especially for the present young man. In terms of creating the awareness of the content of the work it is crucial to have wise fathers-parents in our families, fathers-teachers in our schools and kind fathers-politics in government who will be able to intervene Basil's wise message of 362 to a young man. With all the respect and reverence of the work and the personality of St. Basil we do recommend the analysis of the *Encouragement to Young Men* to the high schools curriculum.

St. Basil's pedagogical success is impressive. We are confident enough to say that even brief outline of his work is didactic and beneficial for us in many ways. We consider St. Basil to be not only *Church Father* (well known as *Doctor of the Church*) but also *Respected educator* of his time. ■

Silvia Neslušanová

Trnava, Slovakia

sneslusanova@gmail.com

Keywords: Early Christians pedagogical ideas; St. Basil's message for a present

Inspirations of St. Basil the Great in his work „Encouragement to Young Men”

Abstract

The article is primary focused on pedagogical ideas St. Basil the Great, who lived in the 4-th century. It's the analysis Basil's work *Encouragement to Young Men*. The article is interesting point of the view regarding the early Christian understanding of the education for teachers, assistants, social educators and parents too. We would be very to point the possibility of the practical use of the study.

Silvia Neslušanová is PhD student in doctoral study program Pedagogy from Department of Educational Studies, Faculty of Education, Trnava University in Trnava, Slovakia.

Dziecko współcześnie

Barbara Sitarska

Siedlce, Polska

barbara.sitarska@wp.pl

Słowa kluczowe: dziecko, dzieciństwo, współczesność, globalizacja, media, cyberprzestrzeń, kultura dziecięca, kultura literacka, pajdocentryzm, pedologia, Nowe Wychowanie

Całe wychowanie współczesne pragnie,
by dziecko było wygodne,
konsekwentnie krok za krokiem dąży,
by uspić, stłumić, zniszczyć wszystko,
co jest wolą i wolnością dziecka, hartem jego
ducha, siłą jego żądań i zamierzeń.
Grzeczne, posłuszne, dobre, wygodne, ale bez myśli o tym,
że będzie bezwolne wewnątrz i niedołążne życiowo.

Janusz Korczak, *Jak kochać dziecko?* (1920)

Wprowadzenie¹

Rok 2012 ustanowiono rokiem Janusza Korczaka², pedagoga, publicysty, pisarza, lekarza i działacza społecznego. Może w tym roku będzie

¹ Referat na ten sam temat w zmienionej formie i treści został wygłoszony na ogólnopolskiej konferencji w Uniwersytecie Przyrodniczo-Humanistycznym w Siedlcach 12 grudnia 2011 r.

² Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 16 września 2011 w sprawie ustanowienia roku 2012 Rokiem Janusza Korczaka (70 rocznica śmierci Starego Doktora).

Barbara Sitarska, dr hab., prof. UPH, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Instytut Pedagogiki.

większe zainteresowanie dzieckiem w sensie refleksji, badań i publikacji. Istnieje większa szansa – jak się wydaje – na ożywienie badań poświęconych dziecku i dzieciństwu, które wypełnią lukę w młodej nauce o dziecku. W tym szczególnym roku może będzie mniej zbrodni, popełnianych na dziecku. Na wstępie kilka zdań poświęconych pedagogice dziecka.

Współczesna myśl pedagogiczna jest odzwierciedleniem swojej epoki, dominujących w niej systemów czy konstelacji wartości. Wychowanie i myśl pedagogiczna są też ściśle związane z poszczególnymi narodami i państwami. Można jednak mówić o współczesnych prądach pedagogicznych, których idee, zrodzone w określonych warunkach, odrywają się niejako od terytorium pochodzenia i twórcy, przekraczając najdalsze granice, docierając wszędzie tam, gdzie człowiek kulturalny interesuje się sprawami wychowania. Mają zatem obieg światowy³.

Analizując teorie zaliczane do klasyki, przyjmuje się, że i pajdocentryzm jest taką teorią. Obejmuje on nie tylko kwestie antropologii dziecka, jego socjalizacji i wychowania, ale także kształcenia oraz psychologicznego, medycznego, instytucjonalnego i środowiskowego wspierania jego rozwoju. Jest to idea wycho-

³ Śliwski B. (2007), *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*, Gdańsk, p.10; vide: Nawroczyński B. (1987), *Współczesne prądy pedagogiczne* [in:] Nawroczyński B., *Dzieła wybrane*, Warszawa, vol 1; Wołoszyn S. (1998), *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, Kielce.

wania określana mianem „pedagogiki wychodzącej od dziecka”, mająca swoją kontynuację w „pedagogice serca”, w pedagogice humanistycznej Carla Rogersa czy w antypedagogice⁴. Początkowy okres w życiu człowieka, jakim jest dzieciństwo, spotyka się z ogromnym zainteresowaniem psychologów, pedagogów, psycho terapeutów. Pojęcia „dziecko” i „dzieciństwo” oraz ich zakres znaczeniowy nie są łatwe do określenia. Co innego znaczą dla rodziców, co innego w potocznym rozumieniu, a co innego kategoria ta oznacza w świetle prawa⁵.

Pedagogika dziecka – zdaniem B. Śliwerskiego – jest szczególnym prądem pedagogicznym, gdyż łączy w sobie to, co w naukach o wychowaniu przychodzi spoza pedagogiki, i to, co z pedagogiki wychodzi poza nauki o wychowaniu. Dzieła poświęcone pajdocentrycznej orientacji w kształceniu i wychowaniu miały swe źródła w osobowości ich twórców, ich doświadczeniach i tym, co z ich dzieł przedostawało się do osób transponujących je w doświadczenie, w życie⁶. Twórcą pojęcia pajdocentryzm jako nurtu pedagogicznego, a zarazem swoistego rodzaju światopoglądu, jest amerykański psycholog Granville Stanley Hall (1844–1924). Jego poglądy poprzedziła myśl pedagogiczna Friedricha Fröbela oraz Adolfa Diesterwega. Obaj pedagogowie nawiązywali do spuścizny myśli Johanna Heinricha Pestalozziego. Fröbel w swojej epoce zakładał ogródki dziecięce, w których dzieci miały być pobudzane do samodzielnych rozmyślań, do badań i eksperymentowania za pomocą systemu zabaw. Diesterweg postulował wychowanie zgodne z naturą wolnej osobowo-

ści w duchu liberalnej i mieszczańskiej kultury. Działał na rzecz emancypacji zawodu nauczyciela i przyniósł wyzwolenie zarówno dziecku, jak i jego wychowawcom. Według niego nauczanie ma za zadanie kształtować siłę i uzdolnienia w rozwijającej się jednostce. Dlatego to nie przedmiot nauczania determinuje metodę, ale raczej natura uczącego się dziecka⁷.

Najbliższa pajdocentryzmowi była pedologia, rozumiana jako nauka o dziecku, która przeniknęła na przełomie XIX i XX wieku do pedagogiki i nauk przyrodniczych, fizjologii i psychologii, a której twórcą w 1894 był uczeń Halla – Oscar Chrisman. W Polsce przedstawicielami tej nauki byli: Bronisław Ferdynand Trentowski, Józefa Franciszka Joteyko, Aniela Szygówna (kierowniczka powołanego w 1907 roku Polskiego Towarzystwa Badań nad Dziećmi) i Janusz Korczak. Dla tych uczonych pedologia była doświadczalną nauką o dziecku, zajmującą się jego rozwojem fizycznym i psychicznym⁸. Nauka ta zapoczątkowała badania nad aktywnością poznawczą dziecka, także w roli ucznia, nad uwarunkowaniami jego rozwoju biopsychospołecznego, nad rolą higieny, zdrowia, sprawnością uczenia się, funkcjonowaniem szkoły w zakresie działań korekcyjnych, profilaktycznych i prewencyjnych, które mogłyby zapobiegać niepowodzeniom szkolnym oraz niedostosowaniu społecznemu dzieci⁹. Pedologia stała się interdyscyplinarną nauką

4 Śliwerski B. (2007), *Pedagogika dziecka...*, op. cit., p. 10.

5 Ibidem, p. 24.

6 Ibidem, p. 22.

7 Ibidem, p. 27.

8 Szygówna A. (1998), *Nowa nauka o dziecku – pedologia* [in:] Wołoszyn S. (ed.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej. Myśl pedagogiczna w XX stuleciu*, Kielce.

9 Miksza M. (2005), *Pedologia jako nauka o dziecku – (nie) spełniona nadzieja nauk o wychowaniu(?)* [in:] Guz S., Andrzejewska J. (ed.), *Wybrane problemy edukacji dzieci w przedszkolu i szkole*, Lublin, p. 288.

o rozwoju człowieka od urodzenia do osiągnięcia dojrzałości, integrując wiedzę empiryczną z zakresu psychologii eksperymentalnej, fizjologii, antropologii, etnografii, socjologii, pedagogiki i psychiatrii. Nauka ta utorowała drogę do indywidualnego postrzegania i traktowania dzieci, bez względu na istniejące między nimi różnice, tak aby możliwe było stworzenie im jak najlepszych warunków do harmonijnego rozwoju w zakresie indywidualności. Ruch ten zaczął zanikać wraz z wybuchem I wojny światowej, kiedy to zmarli jego czołowi twórcy: Alfred Binet, Ernst Meumann i Jan Władysław Dawid. Ten ostatni prowadził badania empiryczne nad rozwojem dziecka, jego inteligencją, wolą i umiejętnościami praktycznymi. Oryginalną koncepcję rozwoju i wychowania stworzył B.F. Trentowski¹⁰ w swoim dziele *Chowanna. Dzieciństwo – według niego – jest stanem wymagającym rozwinięcia, to jest wychowania, nauki i oświaty, czyli wykształcenia. Stanowi właściwie dopiero wstęp, przygotowanie, „przedsień do życia”¹¹. Dla Trentowskiego rozwój ontogenetyczny pierwszej dekady życia każdego wychowanka jest powtórzeniem w skrócie rozwoju filogenetycznego. Jego ćwiczenie „umysłu” przypomina współczesną koncepcję rozumu transwersalnego, zaproponowaną przez Wolfganga Welscha¹².*

Należy tutaj również przywołać Janusza Korczaka, który upominał się o utworzenie „klin

10 Poglądy na temat wychowania/samowychowania m.in. B.F. Trentowskiego i J. J. Rousseau przedstawiłam w publikacji: B. Sitarska (2012), *Samowychowanie w myśli filozoficznej Jana Amosa Komeńskiego (na tle poglądów wybranych myślicieli)* [in:] Burta M., Kryszczuk M., Sobieraj S. (ed.), *Między człowiekiem i człowiekiem. Prace ofiarowane Profesorowi Zbigniewowi Lisowskiemu*, Siedlce.

11 Vide: Śliwerski B., *Pedagogika dziecka...*, op. cit., p. 30.

12 Vide: Andrukowicz W. (2007), *Dynamika (transwersalność) rozwoju w filozoficznej pedagogice Bronisława F. Trentowskiego* [in:] Sztobryn S., Miksza M. (2007) (ed.), *Tradycja i współczesność filozofii wychowania*, „Pedagogika Filozoficzna”, vol. 2, Kraków, p. 62.

pedologicznych” celem prowadzenia w nich badań naukowych i stworzenia warunków do obserwacji dzieci, bowiem zdrowie jest elementarnym pierwiastkiem i najwyższym dobrem ludzkiego życia. „Bez rozumienia harmonii ciała nie można przeniknąć się szacunkiem dla misterium poprawy”¹³.



Pomnik Janusza Korczaka w Warszawie

Foto: Piotr Biegala
Źródło: http://pl.wikipedia.org/w/index.php?title=Plik:Warszawa_pomnik_Janusz_Korczak_02.jpg&filetimestamp=2006072073051

Korczak postrzegany jest jako pedolog, który wytyczył interdyscyplinarne ramy wiedzy o dziecku, zobowiązując pedagogów do korzystania z wyników badań pediatrycznych, psychologicznych, socjologicznych i z zakresu pedagogiki społecznej, by lepiej zrozumieć dziecko i adekwatnie do tego udzielać mu pomocy. Współcześnie pedologia jest tylko częściowo kontynuowana w ramach edukacji zdrowotnej i pedagogiki zdrowia. Pedologia zapoczątkowała nowy kierunek w pedagogice, jakim stało się Nowe Wychowanie i wpisujący się weń pajdocentryzm¹⁴.

Dwudziestowieczna pedologia była dziedziną badań, która rozwijała się równolegle z rozwojem psychologii eksperymentalnej. Jej zakres obej-

13 Korczak J. (1984), *Prawo dziecka do szacunku* [in:] Idem, *Pisma wybrane*, Warszawa, vol. 2, p. 91.

14 Śliwerski B., *Pedagogika dziecka...*, op. cit., p. 31, 32.

mował wszystko, co dotyczyło natury dziecka, a zatem zarówno jego życie fizyczne, jak i duchowe oraz wzajemne powiązania i uwarunkowania obu czynników. Równolegle do pedagogii rozwijała się heologia jako dziedzina empirycznej wiedzy o rozwoju młodzieży. Badania koncentrowały się wokół problematyki rozwoju, indywidualności, zależności od różnych czynników otoczenia oraz wokół granic wydajności pracy. Istotne znaczenie dla pedagogiki Nowego Wychowania miała psychologia różnic indywidualnych. Istotą wychowania według założeń Nowego Wychowania była autokreacja, wolność i twórczość¹⁵.

Spośród wielu postulatów tego nurtu pedagogicznego najistotniejsze są następujące: pajdocentryzm, koncepcja pedagogiki wychodzącej od dziecka, odrzucenie pierwszoplanowości nauczyciela i adaptacyjnych dążeń środowiska na rzecz wychowania wychodzącego od naturalnych potrzeb dziecka oraz uwzględniającego jego fazy rozwojowe. Nowe Wychowanie miało być samo w sobie życiem, spontaniczną aktywnością wychowanków. Nowa szkoła nie przygotowywała do przyszłego życia, ona zamierzała w życiu wychowanków głęboko tkwić. Jedną z idei Nowego Wychowania był aktywizm, który dopiero na przełomie XIX i XX wieku stał się podstawową zasadą pedagogiczną, przede wszystkim dzięki stanowisku J. Deweya, który po raz pierwszy zdefiniował wychowanie jako proces aktywnego wrastania jednostki w społeczną świadomość gatunku. Pedagogika Deweya stawiała na samodzielne „badania” ucznia, jego twórczą postawę, uspołecznienie w procesie weryfikowania hipotez

i demokratyzację oświaty. Uczony ten stworzył dynamiczną koncepcję uczenia się, rozumianego jako rozwiązywanie problemów¹⁶.

Nowe Wychowanie – dążenia, postulaty oraz działania praktyczne, związane z ideologią tego nurtu, mimo całej swej atrakcyjności, nie były i nie są wolne od krytyki. Mimo to jednak współcześnie, na początku wieku XXI idea ta przechodzi renesans.

*Dusza dziecka jest równie złożona jak nasza,
pełna podobnych sprzeczności, tragicznie
zmagająca się w odwiecznym:
pragnę, ale nie mogę, wiem,
że należy, ale nie podołam.*

Janusz Korczak, *Jak kochać dziecko* (1920)

Rozważania wstępne o dziecku i dzieciństwie

Rozważania rozpocznę od wyjaśnienia terminu „dziecko” – choć w potocznym rozumieniu jego znaczenie wydaje się oczywiste. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* definiuje dziecko dwojako: 1) jako człowieka od urodzenia do okresu dojrzewania; potomka ludzkiego; niezależnie od pochodzenia i wieku – jako syna, córkę; 2) jako charakterystycznego reprezentanta jakiejś epoki, np. dzieci-kwiaty, dzieci komputerowe, lub przypisanego do idei, wyznania, np. dzieci boże, dzieci pokoju, dzieci szczęścia, globalne dzieci itp. Fenomen dziecka w refleksji humanistycznej doczekał się wielu prób artykulacji i konkretyzacji. Warto przypomnieć niektóre myśli i sentencje znanych myślicieli i pedagogów, ponieważ pomagają

¹⁵ Sztobryn S. (2006), *Ideologia Nowego Wychowania* [in:] B. Śliwski (ed.), *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, vol. 1, Gdańsk, p. 73.

¹⁶ Ibidem, p. 74

nam dzisiaj lepiej rozumieć i kochać dziecko. Oto niektóre z nich¹⁷;

John Locke: (podobnie R. Owen i H. G. Gadamer): Dziecko to gwarant szczęścia indywidualnego i wspólnotowego; Dziecko to niezapisana karta¹⁸;

Hans-Georg Gadamer: Dziecko jest najważniejszym pojęciem ludzkości, bez niego nie ma szansy na rozwój, trwanie, odtwarzanie się społeczeństw¹⁹;

Fryderyk Nietzsche: Dziecko jest „właścicielem” magicznego świata zabawy, który jako jedyny zachował znamiona mitycznej boskiej gry bez początku i bez końca²⁰;

Carl Gustaw Jung: Dziecko to istota, która będąc bliżej tamtej boskiej strony, jest łącznikiem Człowieka z Bogiem²¹;

Jan Jakub Rousseau: (podobnie J. Korczak): Dziecko jest przyszłością narodu/narodów;

Erich Fromm: (podobnie E. Erikson): Dziecko jest tożsamością narodu;

Immanuel Kant: Dziecko to ktoś, kto z racji wieku nie może utrzymać potomka, choć objawia już popęd i możliwości, czyli powołanie natury, by owo potomstwo spłodzić²²;

17 Waloszek D. (2003), *Dziecko* [in:] Pilch T. (ed.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Warszawa, vol. 1, p. 886.

18 Vide: Locke J. (1955), *Rozważania dotyczące rozumu ludzkiego*, Kraków.

19 Vide: Gadamer H. G. (1992), *Dziedzictwo Europy*, Warszawa.

20 Vide: Nietzsche (2001), *Poza dobrem i złem. Preludium do filozofii przyszłości*, Kraków.

21 Vide: Jung K. G. (1993), *Wspomnienia, sny, myśli*, Warszawa.

22 Vide: Kant I. (1996), *Przypuszczalny początek ludzkiej historii*, Toruń.

Rudolf Steiner: Dziecko to „karta zapisywana wielorako”²³.

Między tezami humanistów i obiegowymi przekonaniem istnieje duża rozbieżność. Te pierwsze wartościują wysoko dziecko, a praktyka dnia codziennego często je dyskryminuje.

Okres, w którym funkcjonuje dziecko, zarówno w literaturze, jak i w życiu, nazywany jest dzieciństwem. Za dzieciństwo – w tradycyjnej społeczności – uważano okres najwcześniejszy, kiedy potomstwo człowieka nie może się jeszcze obejść bez pomocy; ledwie dziecko zaczynało sobie fizycznie dawać radę, wciągano je w świat dorosłych, dzieliło z dorosłymi pracę i zabawę. Małe dziecko przemieniało się raptownie w młodego człowieka, nie przechodząc przez etapy wczesnej młodości. Rodzina nie zapewniała dziecku ani nie kontrolowała przekazywania wartości i wiedzy. Szybko oddalało się ono od rodziców. Rzeczy, które należało umieć, uczyło się, pomagając dorosłym (tzw. terminowanie). Obecność dziecka w rodzinie i w społeczeństwie trwała zbyt krótko i znaczyła za mało, by odcisnąć się w pamięci i wrażliwości. Dziecko darzono powierzchownym uczuciem, zastrzeżonym dla pierwszych lat życia. Rodzina nie pełniła wówczas funkcji uczuciowej. Związki uczuciowe i komunikację społeczną zapewniało – poza rodziną – „środowisko”, składające się z sąsiadów i przyjaciół, panów i czeladzi, dzieci i starców. Misją tej dawnej rodziny było zachowanie majątku, wspólne wykonywanie zawodu, codzienna wzajemna pomoc. Można

23 Vide: Steiner R. (2001), *Szkic do komentarza do „Krajowego sprawozdania o dopełnieniu Światowego Szczytu na Rzecz Dzieci*.

mówić o braku poczucia odrębności dzieciństwa w średniowieczu²⁴.

Wraz z końcem XVII wieku nastąpiła ważna zmiana w obszarze obyczajów. Można ją uchwycić dwojako. Jeśli idzie o edukację, terminowanie zastąpiła szkoła. Dziecko przestało przebywać wśród dorosłych i uczyć się życia bezpośrednio od nich. Rozpoczął się długotrwały proces izolowania dzieci od rodziców i kształcenia młodych umysłów. Coraz większą wagę przykładano do wykształcenia, i to głównie pod wpływem katolickich lub protestanckich reformatorów. Pojawia się zupełnie nowa wartość w rodzinie: rodzice zainteresowani są nauką swoich dzieci i śledzą ich postępy z wcześniej nieznaną troską (wiek XIX i XX). Rodzina zaczyna się organizować wokół dziecka, które nabiera znaczenia, przestaje być anonimowym, nie można go już stracić bez żalu i zastąpić nowym potomstwem. Obowiązująca moralność nakazuje rodzicom dać przygotowanie do życia wszystkim dzieciom, nie tylko pierworodnemu, a od końca XVII wieku również dziewczynkom. Nie można też zbyt często płodzić dzieci, trzeba planować rodzinę, aby móc lepiej troszczyć się o nie. Dobrowolne ograniczenie urodzin daje się zaobserwować od XVIII wieku. A konsekwencją tego jest koncentracja życia społecznego wokół rodziny i pracy zawodowej w XIX wieku²⁵.

Dzieciństwo jest kategorią, która różnie się realizuje w zależności od kultury i okresu historycznego. Na przykład dzieciństwo w nowoczesnych krajach zachodnich ma zupełnie wyjątkowy charakter; jest ono okresem, w którym dzieci są

²⁴ Aries P. (2010), *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w czasach ancien régime'u*, Warszawa, p. 5–7.

²⁵ Ibidem, p. 7, 8

„odseparowane” od świata dorosłych, a zatem dzieciństwo wiąże się tam z zabawą i nauką, a nie pracą i obowiązkami gospodarskimi²⁶. Podkreśla się, iż u podstaw takiego stosunku do dzieci leży założenie, że nie są one zdolne w pełni podejmować działań umysłowych, gospodarczych, seksualnych i politycznych, chociaż istnieją dowody na coś przeciwnego. Konsekwencją tego założenia jest pogląd, że dzieci wymagają opieki i ochrony w rodzinie, która, pełniąc funkcje reprodukcji i socjalizacji przyszłej siły roboczej, zaspokaja potrzeby państwa kapitalistycznego przy minimalnych nakładach z jego strony. Dziecko stanowi też argument usprawiedliwiający interwencje podejmowane przez różne instytucje państwa wobec rodzin niespełniających prawidłowo swojej roli, dokonujące zmian w ich funkcjonowaniu i/lub rozdzielające je, jeśli nie odpowiadają one określonym normom.

Badania z dziedziny socjologii dzieciństwa dowodzą, że termin ten pełni w nowoczesnych społeczeństwach zachodnich ważną funkcję symboliczną. Wzmacnia ją dodatkowo jego wieloznaczność. Z jednej strony dzieci są kochane przez swoich rodziców i są dla nich dużą wartością, z drugiej oznaczają koszty i obciążenia dla społeczeństwa. W latach 80. XX wieku, kiedy nagłośniono zjawisko przemocy wobec dzieci i uchwalono Konwencję o Prawach Dziecka przyjętą przez Zgromadzenie Ogólne ONZ, w socjologii pojawiło się nowe podejście, podkreślające prawa, zdolności i możliwości dzieci; podważało ono dotychczasowe wyobrażenia o dzieciństwie. Z różnych powodów dzieciństwo stało się głównym przedmiotem zainteresowań psychoana-

²⁶ Vide: Aries P. (1995), *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, Gdańsk.

lizy, lingwistyki, socjologii oświaty, badań nad socjalizacją pierwotną i nad zróżnicowaniem ze względu na płeć kulturową²⁷. Kim/czym jest dziecko? Aby nakreślić w miarę jasny, komunikatywny w odbiorze obraz dziecka, należałoby prześledzić znane teorie, koncepcje, pomysły jemu poświęcone.

Można powiedzieć (parafrazując M. Heideggera), że nigdy jeszcze nie wiadano o dziecku tak wielu i tak różnych rzeczy, jak w naszych czasach. Ale też żadna inna epoka nie wiedziała mniej o tym, czym jest dziecko. Problematyka dziecka jest związana z problematyką antropologiczną prezentowaną w różnych perspektywach teoretycznych.

Z czysto pozytywistycznego punktu widzenia człowiek jest najbardziej zagadkowym i najbardziej zaskakującym przedmiotem, dla którego nauka, jak dotąd, nie znalazła miejsca w przedstawieniach wszechświata. Dostyc jasno kwestia ta została przedstawiona w religii, fizyka zdołała opisać świat atomu, biologia wprowadziła ogólny porządek w świecie istot żywych, antropologia opisała zmienność cech fizycznych człowieka w zależności od czasu i przestrzeni (filogenezę, zróżnicowanie rasowe, zmienność indywidualną w zależności od środowiska). Mimo to obraz człowieka, a wraz z nim dziecka, ciągle pozostaje niepełny, niedokończony, dyskusyjny. Dziecko można zrozumieć jedynie w perspektywie całości problematyki człowieka, która jest perspektywą interpretacji jego istoty. To zaś – według E. Husserla – można zrozumieć, gdy tylko potraktujemy go wspólnotowo (nie jednostkowo), gdy z jednej strony przyjmujemy, że we wszystkim, co w czło-

wieku ludzkie, nawet w myśleniu, jest coś, co należy do ogólnej natury istot żyjących, z drugiej zaś, że nie ma nic ludzkiego, co w całości należałoby do ogólnej natury istot żywych. Człowieka współczesnego zrozumiemy, gdy usytuujemy go w przestrzeni i czasie pomiędzy formą, z której powstał, a formą, którą może osiągnąć w przyszłości.

Aby zrozumieć, kim jest dziecko, należy wziąć pod uwagę dwa czynniki:

1. Relacje zachodzące w bezpośrednich formach współżycia ludzi – grup, gmin ludzkich, rodzin – od bezdyskusyjnej przynależności na bazie więzów krwi do postępującej izolacji, osamotnienia ludzi/dzieci (czynnik socjologiczny).

2. Nienadążanie człowieka za własnym dziełem, poczucie zagrożenia ze strony wytworów, wrażenie niepanowania nad nimi i braku kontroli nad ich siłą, często niszcząca. Paradoks człowieka polega na tym, iż:

a) zdominowała go technika, którą sam stworzył²⁸,

b) opanowała go gospodarka, prawa rynku²⁹,

c) zawłaszczyła go polityka. Teilhard de Chardin wręcz stwierdza³⁰, iż człowiek zmierza nieuchronnie do katastrofy przez to, że nie pojmuje zależności między tym, co robi, a tym, co mógłby i powinien. Tego samego uczy własne potomstwo – panowania bez refleksji i pokory, wykorzystywania natury bez myślenia o przyszłości. Sytuację współczesnego człowieka kształtuje

28 Vide: Postman N. (1999), *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, Warszawa.

29 Vide: Mayor P. (1998), *Złudzenie konieczne*, Warszawa.

30 Teilhard de Chardin P. (1993), *Fenomen człowieka*, Warszawa.

27 Marshall G. (2005), *Słownik socjologii i nauk społecznych*, Warszawa, p. 68, 331.

nader ostrożny stosunek do dziecka, do jego twórczości, wyobraźni, edukacji, skłania też do izolowania dziecka od problemów świata, częściowo z intencją ochrony jego wrażliwej psychiki. Mimo to świat w swoim niezakłamanym kształcie i treści dociera do dziecka, formuje jego poglądy o nim samym, o otoczeniu i własnych z nim związkach. Nadzieją na wyjście z tego uwikłania jest powrót do indywidualizmu i kolektywizmu w nowoczesnej formie, czyli praktyka rozpoznawania siebie w innym człowieku i przez innego człowieka³¹, co umożliwi połączenie lub pogodzenie interesów jednostki i ogółu. Dziecko, tak jak człowiek dorosły, jest połączeniem ciała, psychiki i duszy, zatem **odpowiedzi na pytanie o jego istotę należy poszukiwać w przyrodzie, moralności i metafizyce.**

Ellen Key sto lat temu mówiła, iż dziecko jest nadzieją na uporządkowanie moralności i rzeczywistych problemów świata, bo to ono właśnie spotyka się ze światem jak człowiek z człowiekiem³². Gloryfikując własną osobę (co wynika z naturalnego egocentryzmu), poszukuje „podobnego serca”, podobnej osoby, wyróżnia ją, naśladuje, identyfikuje się z nią – szuka różnic, podobieństw i cech wspólnych, starając się bronić własnej przestrzeni, przekracza ją jednocześnie „ku innym rzeczom”, „ku innym ludziom”, w przyszłości „ku wartościom uniwersalnym, ogólnym”. Czy taką postawę może zachować dziecko w sytuacji marginalizacji i braku miejsca dla niego w świecie dorosłych? Trzeba tutaj mocno podkreślić, iż taka postawa dziecka musi być zachowana, możliwa i osiągalna, bo jest konieczna. Dorosły nie może stosować strate-

31 Vide: Buber M. (1996), *Problem człowieka*, Warszawa.

32 Vide: Key E. (1938), *Stulecie dziecka*, Warszawa.

gii monologu wobec dziecka. Jedyną strategią ochrony gatunku człowieka jest dialog z nim na każdym etapie jego rozwoju³³. Oto argumentacja za utrzymaniem dialogu człowieka dorosłego z dzieckiem na rzecz trwania ludzkości:

1. Jeśli człowiek jest częścią natury i jednocześnie wykracza poza nią rozumem, samoświadomością – dziecko także jest częścią natury, posiada rozum (do 5. roku życia osiąga 80% wydolności intelektualnej dorosłego) i samoświadomość zdeterminowaną wyposażeniem gatunkowym, naturalnym, dziedzicznym od rodziców, doświadczeniem własnym i społecznym, wynoszonym z aktywności zabawowej³⁴, ponieważ poznaje świat zmysłowo, a dzieciństwo stanowi wstępny etap poznawania siebie i świata przez człowieka w całym jego życiu. Bez poznania zmysłowego, wiedzy zmysłowej, niemożliwe jest jakiegokolwiek rozumienie³⁵. Jeśli człowiek jest sam dla siebie istotą poznawalną i przez całe życie podejmuje wysiłek równoważenia własnej natury z naturą innego człowieka – dziecko także podejmuje ten trud, bardziej samym byciem, myślą, naśladowaniem, działaniem, głównie zabawą, mniej słowem³⁶. Dzieciństwo jest okresem skierowania uwagi człowieka na siebie, na mocne i słabe strony własnej osoby, często uczenia się na własnych błędach. Bez tego typu doświadczeń dorosłość jest „niepełna”.

33 Waloszek D., *Dziecko*, op. cit., p. 884.

34 Na ten temat pisał m.in. Piaget J. (1993), *Psychologia dziecka*, Wrocław.

35 Na ten temat pisał m.in. Descartes R. (1996), *Rozprawa o metodzie*, Warszawa.

36 Na ten temat pisali m.in.: Piaget J., *Psychologia dziecka*, op. cit.; Buber M., *Problem człowieka*, op. cit.; Rousseau J. J. (1762), *Emil, czyli o wychowaniu*; Korczak J., *Prawo dziecka do szacunku*, Warszawa.

2. Jeśli człowiek z natury dąży nieustannie do harmonii z otoczeniem, rezygnuje z egoistycznych motywów działania, opanowuje chciwość posiadania – dziecko, przy założeniu prawidłowych wpływów środowiskowych, rozpoczyna ten niezwykle trudny proces, stopniowo wychodząc z rozwojowo uzasadnionego egocentryzmu na rzecz bycia z drugim człowiekiem, porozumienia z wybranym Innym³⁷, uczy się, co to znaczy współdziałać.

3. Jeśli człowiek ustawicznie dokonuje wyborów między życiem a śmiercią, zdrowiem a chorobą i uwidacznia to w każdym akcie swojego działania, to jest istotą wolną i jednocześnie, przez konieczność dokonywania tych wyborów, ograniczoną własną mocą, preferencjami, odpowiedzialnością, a także historią, obecnością innych ludzi, przyrodą, kulturą, wyzwaniem – dziecko także nieustannie dokonuje takich wyborów, choć mniej jawnie, mniej spektakularnie niż dorosły. Jego wybory są jednak równie ważne i poważne jak wybory dorosłego, różnią się jedynie poziomem opracowania. Dziecko nieustannie poszerza margines wolności ustanowionej przez naturę (chodzi tu o biologiczną zależność od ciała matki, potem od jej obecności w życiu), uczy się zachowań sprzyjających zdrowiu (przez unikanie bólu, niewygody, poczucia głodu itp.). To właśnie dziecko manifestuje potrzebę zmian, w jego zachowaniu, działaniu widać nieprzerwanie trwające narodziny „nowego, fascynującego, oryginalnego”, walki o doskonałość, sprawność, niepowtarzalność³⁸.

37 Vide: Aronson. A. (2009), *Człowiek – istota społeczna*, Warszawa.

38 Vide: Szuman S. (1962), *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa.

4. Jeśli człowiek potrafi nieustannie stawiać cele i urzeczywistniać je, odnajduje powołanie, podejmuje wyzwania³⁹ – dziecko czyni to ze szczególną siłą, ponieważ w jego rozwój wpisana jest potrzeba sukcesu, osiągnięć. Robi to z właściwą sobie spontanicznością, zależnością od bodźców, osób, wzmocnień⁴⁰. Dziecko nieustannie, z ogromnym wysiłkiem, stawia pytania o to, kim/jakie/gdzie jest. Dzieciństwo to zatem początek procesu uczenia się skuteczności działania, osiągania jego efektów.

5. Jeśli człowiek jest zdolny do podejmowania decyzji go dotyczących, ale równocześnie nie może decydować o innych (poza sytuacją konieczną) – tak i dziecko także może i powinno decydować za siebie⁴¹. Staje ono głównie przez podejmowanie decyzji ryzykownych, z powodu małego doświadczenia, na drodze trudnej sztuki sądzenia, opiniowania, odwagi i roztropności, umiejętności tak ważnych dla dorosłości.

6. Jeśli od człowieka wymagane jest poszanowanie natury i moralności, jeśli potrzebne mu jest odwołanie się do metafizycznych stanów – tak i dziecko uczy się szanować naturę, odczuwać uwrażliwioną w niej obecność, przejmując stopniowo od dorosłych prawo moralne do życia, bowiem pierwsze lata ontogenezy są najważniejsze dla całości życia z powodu emocjonalnego stosunku do świata i siebie⁴², a także wyobraźni, która pozwala na stopniowe przechodzenie od stanu zależności od zmysłów do operowania obrazami

39 Vide: Grzegorzczak A. (1985), *Etyka w doświadczeniu wewnętrznym*, Warszawa.

40 Vide: Rousseau J. J., *Emil, czyli o wychowaniu*, op. cit.; Montessori M. (2005), *Domy dziecięce. Metoda pedagogiki naukowej stosowana w wychowaniu najmłodszych dzieci*, Warszawa.

41 Vide: Ingarden R. (1987), *Książeczka o człowieku*, Kraków.

42 Vide: Kant I., *Przypuszczalny początek...*, op. cit.

sytuacji i czynów, niezbędnych do zrozumienia sensu moralności⁴³.

7. Jeśli człowiek uczy się siebie i świata na własnej i ogólnej historii, jeśli do zrozumienia miejsca w teraźniejszości jest mu potrzebne sięganie do źródeł ludzkości, człowieczeństwa – to właśnie dziecko jawi się jako początek tej historii i gwarant jej przedłużenia pod warunkiem, iż dorosły człowiek nie zapomni prowadzić z nim w teraźniejszości „wielkiej rozmowy” o przeszłości dla przyszłości⁴⁴. Jeśli człowiek jest zdolny do samodoskonalenia konstruktywnego, nieniszczącego siebie i innych, a także otoczenia, to dlatego, że będąc dzieckiem, mógł (z racji sił natury i wpływów środowiska) „próbować siebie” i doznawać satysfakcji z procesu odkrywania, udowadniania⁴⁵.

8. „Jeśli los człowieka wyznaczają, oprócz indywidualnych, czynniki zewnętrzne, określające granice wolności i powinności, to będąc dziećmi, uczymy się mechanizmów życia społecznego, zachowań wspólnotowych – demokratycznych, wypełniania ról/zadań z nich wynikających, łączenia w ten sposób racji i emocji⁴⁶.

9. „Jeśli więc człowiek jest reprezentantem ludzkości – dziecko, tak jak dorosły, jest nim także⁴⁷.

Stan badań nad sytuacją dziecka na tle epoki wykazuje, że „wiek XX oceniony został jako najgorszy w dziejach ludzkości w zakresie stosunku

do dziecka: masowe dzieciobójstwo, wyzysk dzieci, maltretowanie, ustawiczne eksperymentowanie z ich psychiką, uczuciami, edukacją, osamotnienie, wykluczenie, konieczność podejmowania ciężkiej pracy, odpowiedzialności za bliskich, głód, niedożywienie, choroby [...], zagubienie, zagrożenie bezpieczeństwa i tożsamości [...]. Wiek XX w Polsce charakteryzuje: wzrost liczby sierot społecznych [...]; ograniczenie dostępu do edukacji [...]; ograniczanie edukacyjnych programów dla dzieci [...]; szeroko stosowane represje wobec dzieci [...]; złe warunki życia [...]; zwiększanie udziału dzieci w patologii⁴⁸.

Nadzieję na zmianę tego stanu rzeczy przyniosło powołanie w 2001 roku stanowiska rzecznika praw dziecka. Ustawa, na mocy której powołano Rzecznika Praw Dziecka⁴⁹, nie daje mu jednak koniecznych uprawnień do pełnienia funkcji i podejmowania decyzji o interwencji w trudnych, a nawet dramatycznych sprawach dzieci⁵⁰. W szerszym zakresie podejmowany jest ruch na rzecz dzieci, ochrony ich przed przemocą, maltretowaniem i molestowaniem.

*Szacunku dla bieżącej godziny,
dla dnia dzisiejszego.
[...] Nie deptać, nie poniewierać,
nie oddawać w niewolę jutra,
nie gasić, nie spieszyć, nie pędzić.
Szacunku dla każdej z osobna chwili [...].
Pozwólmy ochoczo pić radość poranka
i ufać. Dziecko tak właśnie chce.
Nie żał mu czasu na bajkę,
rozmowę z psem, chwytanie piłki,*

43 Vide: Bronowski J. (1986), *Potęga wyobraźni*, Warszawa.

44 Pisali o tym m.in.: Postman N., *Technopol...*, op. cit.; Levi-Strauss C. (1993), *Spojrzenie z oddali*, Warszawa; Eco U. (1996), *Semiologia życia codziennego*, Warszawa.

45 Maslow A. (1986), *W stronę psychologii istnienia*, Warszawa.

46 Waloszek D., *Dziecko*, op. cit., p. 886.

47 Ibidem.

48 Ibidem, p. 892.

49 Ustawa z dnia 6 stycznia 200 r. o Rzeczniku Praw Dziecka. Dz. U. z 2000 r. Nr 6, poz. 69. Na mocy tej ustawy Rzecznik Praw Obywatelskich w sprawach dzieci współpracuje z Rzecznikiem Praw Dziecka.

50 Vide: Łopatkowa M. (2001), *Dziecko i polityka*, Warszawa.

*dokładne obejrzenie obrazka,
przerysowanie litery, a wszystko życzliwie.
Ono właśnie ma słuszość.
Naiwnie obawiamy się śmierci, nieświadomi,
że życie jest korowodem zamierających
i nowo zrodzonych momentów.*

Janusz Korczak, *Prawo dziecka do szacunku* (1929)

Krótką charakterystyka badań nad dzieckiem i dzieciństwem

Orientacja badawcza zwrócona w kierunku problematyki dziecka jako istoty ludzkiej jest nadal jednym z wiodących prądów pedagogicznych na świecie, mimo iż przez wielu współczesnych jest kojarzona jedynie z przedwojennym ruchem Nowego Wychowania czy „stuleciem dziecka” Ellen Key. Znaczące miejsce w badaniach poświęconych dziecku i dzieciństwu zajmują badania biograficzne Wiesława Theissa nad losami dzieci uwikłanych w doświadczenia wojny, tułaczki, osamotnienia. Uświadamiają one, że dzieciństwo jest faktem nie tylko rozwojowym czy wychowawczym, ale także społeczno-historycznym. „Zniewolone dzieciństwo, widziane w perspektywie wydarzeń i procesów społeczno-politycznych Polski minionego sześćdziesięciolecia, było kategorią dynamiczną. Wszelki gwałt przeciwko demokracji i harmonii społecznej w sposób wielokrotny odbijał się gwałtem na dziecku i jego świecie”⁵¹.

Barbara Smolińska-Theiss w swoich badaniach nad dzieckiem i dzieciństwem skoncentrowała się na zdiagnozowaniu środowiskowo-instytucjonalnych wymiarów dzieciństwa, a więc doświadczeń kreujących kulturę dziecięcą, które

51 Smolińska-Theiss B., Theiss W. (2003), *Stulecie dziecka. Między mitem a zniewoleniem* [in:] Wilk J. (ed.), *W służbie dziecku. Blaski i cienie*, Lublin, p. 94–95.

wynikają z codziennego życia, takich jak: zachowania żywieniowe, praca dziecka i pomoc w gospodarstwie domowym, jego aktywność w rodzinie i życiu religijnym, w szkole i na podwórku, aktywność pozaszkolna i kulturalna⁵².

Pedagodzy społeczni zwracają w swoich badaniach uwagę na zasadnicze typy sytuacji, w których podstawowym środowiskiem wychowawczym dziecka staje się ulica. Dotyczy to szczególnie dzieci pochodzących z rodzin dysfunkcyjnych, które nie są w stanie zapewnić im poczucia bezpieczeństwa, miłości i więzi emocjonalnej. Dlatego na ulicy czują się bezpieczniej niż w domu – są to dzieci odrzucone przez rodzinę. Szukają one możliwości samorealizacji poza domem, poza szkołą, najczęściej na ulicy. Można wśród nich znaleźć dzieci jeżdżące na łyżworolkach, posiadające komputery, rowery górskie, które nie mają jednak więzi emocjonalnej z rodzicami, dzieci doznające niepowodzeń szkolnych, zachowujące się agresywnie, wyeliminowane ze środowiska szkolnego i kręgów rówieśniczych, dzieci doświadczające biedy i ubóstwa, dla których często ulica nie tylko jest miejscem zabaw i spotkań z rówieśnikami, lecz miejscem pracy, zdobywania pożywienia, pieniędzy i schronienia, dzieci lubiące przestrzeń i niezależność, niepoddające się rygorom wychowawczym, mające skłonności do włóczęgostwa⁵³.

Rzeczywistość ludzi biednych, spatologizowanych łączy w sobie trudności materialne, zachowania przestępcze, brak aktywności zawodowej, brak dbałości o potomstwo i jego zdrowie. Dla dzieci z grupy niskiej stratyfikacji ekonomicznej

52 Ibidem, p. 224.

53 Kawula S. (ed.) (2002), *Pedagogika społeczna. Dokonania, aktualność, perspektywy*, Toruń, p. 414–415.

szkoła staje się miejscem nieprzyjaznym, terenem niezdrowej rywalizacji, źródłem złego samopoczucia i stresu. Istnieje tutaj podział na dzieci „lepsze” i „gorsze” odtrącone przez rówieśników z bogatych rodzin⁵⁴. Dziecko żyjące w biedzie jest szczególnie zagrożone, ponieważ ubóstwo stanowi barierę dla jego rozwoju indywidualnego, a równocześnie ogranicza możliwości wykorzystania potencjału rozwojowego w przyszłości. Istnieje duże prawdopodobieństwo, że ubogie dziecko pozostanie ubogim dorosłym⁵⁵.

„Dzieci żyjące w biedzie doświadczają wielu deficytów: są gorzej odżywiane, mieszkają w złych warunkach i złym otoczeniu, chorują na przewlekłe choroby oraz często są niepełnosprawne, mają trudności w szkole. To powoduje, że narażone są na gorszą pracę w przyszłości lub całkowity jej brak i trwałe uzależnienie od pomocy społecznej. Wpływ biedy w dzieciństwie na przyszłe losy pozostaje w związku z tym, czy jest ona doświadczeniem całego dzieciństwa i młodości, czy zdarzyła się incydentalnie, a więc rodzice popadli tylko w chwilowe trudności”⁵⁶.

Dzieciństwo współcześnie zaczyna stanowić problem socjalno-polityczny. Socjologowie postrzegają dzieci jak aktorów gry społecznej, którzy działają samodzielnie, by przystosować się do warunków życia. Dzieci nie są już jedynie biernymi odbiorcami kultury dorosłych, ale także kreatorami warunków własnego życia.

54 Śliwerski B. (2007), *Pedagogika dziecka...*, op. cit., p. 86.

55 Vide: Gołębiowski B. (2000), *Młode pokolenie przełomu wieków w Polsce. Konformizm czy kontragresja*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 4.

56 Warzywoda-Kruszyńska W. (1999), *(Życ) Na marginesie wielkiego miasta*, Łódź, p. 77.

„Dzieciństwo jest w tej perspektywie strukturalnym elementem społeczeństw, niezależnym od indywidualnego biegu życia i procesów rozwojowych dziecka. Dzieci zatem nie tylko wzdają w społeczeństwie, ale i stanowią istotny czynnik w jego konstruowaniu. Dlatego dzieciństwo należy rozumieć jako symboliczny kontekst codziennego życia, w którego kształtowaniu biorą one czynny udział”⁵⁷.

Współcześnie pojawiła się idea emancypacji dziecka. Trzeba było uznać dzieciństwo za wartość autonomiczną, aby taka idea została objawiona i uzasadniona. A. Mencil podkreśla rolę dzieciństwa jako kategorii kulturowej, którą wcześniej odkrył Jan Jakub Rousseau⁵⁸.

Wszyscy mieszkańcy kuli ziemskiej podlegają nieodwracalnemu już procesowi globalizacji, a to oznacza, że także dzieci i wartość ich dzieciństwa są zglobalizowane⁵⁹. Co z tego wynika dla samych dzieci? Jesteśmy świadkami końca geografii, gdyż odległości przestają mieć znaczenie. Świat skurczył się dla wszystkich, choć nie dla wszystkich jest w zasięgu ręki – jednych globalizacja dzieli, a innych w czymś jednoczy⁶⁰. My, pedagodzy, zadajemy sobie pytania: w jakim stopniu proces ten uruchamia w odniesieniu do dzieci dodatkowe czynniki ich marginalizacji, a jakim zakresie sprzyja ich rozwojowi? W jakim stopniu globalizacja rzutuje na sytuację dzieci

57 Schultheis K. (2005), *Entpädagogisierung der Kindheit? Pädagogische Anmerkungen zur soziologischen Perspektive auf Kinder und Kindheit* [in:] Forneck H. J., Retzlaff B. (ed.), *Kontingenz. Transformation. Entgrenzung. Über Veränderungen im pädagogischen Feld*, Rostock, p. 89.

58 Mencil A. (2000), *Kiedy nadejdzie stulecie dziecka* [in:] Bińczycza J. (ed.), *Humaniści o prawach dziecka*, Kraków, p. 50.

59 Vide: Bauman Z. (2000), *Globalizacja*, Warszawa.

60 Ibidem, p. 6

w świecie?⁶¹. Pytania te rodzą potrzebę nowych badań w tym zakresie.

W badaniach nad dzieckiem i dzieciństwem, jakie mają miejsce w humanistyce i naukach społecznych od lat siedemdziesiątych XX wieku, można wyróżnić następujące nurty⁶²:

1. Prąd koncentrujący się na odrębnych badaniach nad dzieckiem jako indywiduum i jako członkiem grup społecznych oraz nad dzieciństwem jako społecznym statusem (w strukturze grup wiekowych i generacyjnych). Istotną rolę odgrywają w tym obszarze badania etnologiczne nad statusem rodzinnym dziecka i zmianami zachodzącymi w obrębie rodzinnego i społecznego traktowania dzieciństwa.

Nurt określany jako konstruktywizm skupia uwagę na dzieciach jako aktorach czy konstruktorach ich własnego życia, środowiska i rozwoju. Poszukuje się w nim odpowiedzi na pytanie, w jakiej mierze dzieci aktywnie kształtują siebie, swoje środowisko. „Przedmiotem badań są dzieci jako (współ)twórcy swojego rozwoju (dzieci socjalizują się same), dzieci same rozwijające własne refleksyjne Ja i działające jako podmioty własnej socjalizacji oraz dzieci wzajemnie się socjalizujące w ramach jednorodnych grup wiekowych bez udziału dorosłych”⁶³. W tym nurcie badania etnologia skupia się między innymi na rytuałach w życiu dziecka i na ich systemowej istocie⁶⁴.

61 Śliwerski B., *Pedagogika dziecka...*, op. cit., p. 91.

62 Ibidem, p. 83.

63 Vide: Dudzikowa M., Borowska T. (ed.) (1999), *Dzieci i młodzież wobec zagrożeń dzisiejszego świata*, Poznań.

64 Śliwerski B. (2007), *Pedagogika dziecka...*, op. cit., p. 84; vide: Szewczyk J. (2002), *Szkolne obrzędy i rytuały w kontekście mitycznej podróży bohatera*, Kraków.

2. Kierunek koncentrujący się na historii dzieciństwa, na historycznych aspektach społecznego konstruktów dzieciństwa, których poszukiwanie zapoczątkował w swoich badaniach Phillipe Ariés (1914–1984), uważany za „odkrywcę dziecka”. Mamy tu do czynienia z chronologicznym uporządkowaniem wiedzy o koncepcjach dziecka, od średniowiecznego obrazu dziecka jako „małego dorosłego”, poprzez wyidealizowaną filozofię szczęśliwego dziecka i dzieciństwa u Rousseau, osiemnastowieczną teorię dzieciństwa jako okresu wychowywania, uczenia się i zależności oraz dziewiętnastowieczną teorię, traktującą „dzieciństwo jako przejściowe stadium do bycia dorosłym, obraz dziecka jako obcego, niezrozumiałego, niemal tajemniczego, nieznanego, budzącego zgrozę, zagrażającego i wywołującego strach swoją odrębnością i obcością aż po psychoanalityczne koncepcje dziecka jako istoty seksualnej, ale też wychowywanej represyjnie, oraz najnowszej idei autosocjalizacji dziecka”⁶⁵.

Rozważając na temat sytuacji dziecka współcześnie, nie można pominąć nieodwracalnego – jak uważa Zygmunt Bauman – procesu globalizacji. Wszyscy mieszkańcy kuli ziemskiej podlegają temu zjawisku⁶⁶. W ponowoczesnym świecie jest to zjawisko zarówno gospodarcze, jak i społeczne, które przyjmuje różnorodne formy internacjonalizacji we wzajemnej współpracy między regionami i państwami. Mamy tutaj do czynienia z zespołem megatendencji czy procesów w skali makro, w wyniku których ludzkość świata jest włączona w jedno global-

65 Vide: Ariés P. (1995), *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, Gdańsk; Griese H. (2001), *Nowy obraz dziecka w pedagogice – koncepcja „autosocjalizacji”* [in:] Śliwerski B. (ed.), *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, Kraków.

66 Vide: Bauman Z., *Globalizacja*, op. cit.

ne społeczeństwo. U podstaw jego powstania tkwi rozwój nowych mediów, telekomunikacji, możliwość szybkiego przemieszczania się oraz ekspansja międzynarodowych rynków. Proces globalizacji cechuje liberalizm gospodarczy, elastyczność rynków pracy, swoboda wszelkiego rodzaju transferów, wyborów i kreatywności, za sprawą których zanikają pojęcia terytorium i lokalnych monopolii. To dzięki globalizacji możemy dostrzec ambiwalencję zachodzących w świecie zjawisk i różnorodnych procesów o przeciwstawnych wektorach, a mianowicie: globalizację, czyli pęd ku globalności, ale i partykularności; fraktyzację, czyli jednoczesne integrowanie i rozpadanie się świata, chaorder, czyli chaos i porządek w jednym⁶⁷.

Które z przejawów i już rozpoznawalnych następstw globalizacji rzutują na sytuację dzieci i doświadczane przez nie dzieciństwo? Restryfikacja społeczna jest następstwem globalizacji, wynikającym z nowego podziału władzy, suwerenności i wolności działania, jest stanem nowej hierarchii społeczno-kulturowej, pociągającym za sobą nowe przywileje, ujawniającym nowe podziały na dobrobyt i nędzę, dostęp do bogactw oraz władzy i niemoc, ograniczenie swobody. Globalizacja odsłania biedę, złe warunki mieszkaniowe, choroby, analfabetyzm, agresję, osłabienie więzów rodzinnych i społecznych, a w efekcie rozpad rodzin. Pojawia się nowe zjawisko nierówności społecznych, określane mianem nierówności digitalnej (dotyczące osób będących analfabetami informacyjnymi). Bogaci są „globalni”, nędza lokalna. Między nimi nie ma jednak związku⁶⁸.

67 Vide: Śliwerski B., *Pedagogika dziecka...*, op. cit., p. 91.

68 Bauman Z., *Globalizacja*, op. cit., p. 89.

Na globalizacji – zdaniem Zygmunta Baumana – korzystają nieliczni, okreśłani mianem *global players*, czyli ludzie dysponujący ogromnym wkładem ekonomicznym i dostępem do nowych technologii oraz do informacji, dzięki którym mogą dominować na rynkach światowych i sprawować nad nimi kontrolę. Dla nich nie ma granic, narodowych ograniczeń czy społecznych zobowiązań. Globalizacja sprzyja jednak także obniżaniu poziomu ubóstwa w wielu krajach rozwijających się, stwarzając szansę na dołączenie do krajów wysokorozwiniętych. Globalne bogactwo nie wyklucza jednak lokalnego ubóstwa. Na skutek globalizacji:

- szybciej ujawniane są stany patologii w środowisku dziecięcym, dzięki czemu możliwe jest podejmowanie akcji humanitarnych, pomocowych czy profilaktycznych, z drugiej zaś strony utrwała się stan nędzy i ubóstwa materialnego i kulturowego dzieci z pewnych środowisk;
- pojawia się masowe bezrobocie, wzrasta zorganizowana przestępczość, nowe epidemie chorób pogarszają sytuację dzieci;
- środowisko rodzinne przechodzi ewolucję od autorytaryzmu ku antyautorytarnej bezradności; zmieniają się w nim relacje międzypokoleniowe⁶⁹.

Dla współczesnych badaczy o orientacji pajdocentrycznej ważne staje się, w jakiej mierze globalizacja pomaga wyrwać się dzieciom z kręgu ubóstwa rodzinnego i środowiskowego, czy ułatwia lub przyspiesza wprowadzenie programów walki z chorobą alkoholową oraz czy tworzy infrastrukturę umożliwiającą wyjście z bezro-

69 Vide: Śliwerski B., *Pedagogika dziecka...*, op. cit., p. 92.

bocia. Globalizacja podporządkowuje wszystkich członków społeczeństwa roli konsumenta, cofając ich do stanu dzieciństwa. Konsumenty mają być – tak jak dzieci – przede wszystkim zbieraczami wrażeń i kolekcjonerami rzeczy. „Żeby możliwości konsumpcyjne konsumentów wzrastały, nie wolno im pozwolić na odpoczynek. Trzeba utrzymywać ich zawsze w pogotowiu, czujnych, stale wystawionych na nowe pokusy i pielęgnować w nich [...] stan nigdy niesłabnącego podniecenia, a także stan ciągłej podejrzliwości i permanentnego zniechęcenia”⁷⁰.

Proces „uwodzenia” konsumentów kolejnymi pokusami rozpoczyna się od wczesnego dzieciństwa, w toku którego dzieci są socjalizowane, czy nawet wychowywane do bycia konsumentami, i to w taki sposób, aby proces ten jawił im się jako zupełnie naturalny. Zanim dzieci zdążą pójść do szkoły, stają się obiektem konsumpcyjnego „werbunku” poprzez telewizję. Zaczynają sobie uświadamiać, iż wartość ich życia mierzona jest możliwością zakupu towarów. Ogromną rolę odgrywają tutaj reklamy, często szkodliwe dla psychiki małego odbiorcy. Organizacje ochrony młodych konsumentów i obrony praw dzieci wprowadzają różnego rodzaju ograniczenia w emisji reklam.

Dominującą, a zarazem naturalną cechą globalizacji jest konkurencyjność na rynku towarów i usług. Stosunkowo mniejsza liczba osób niż dotychczas wytwarza dużo więcej towarów, w związku z czym mnoży się populacja „ludzi niepotrzebnych”, zmuszonych do poszukiwania sobie miejsca na rynku pracy. W związku z tym mogą pojawiać się nowe rozwiązania, o wyższym

poziomie innowacyjności, sprzyjające zaspokajaniu indywidualnych potrzeb dzieci, zwiększając ich dobrobyt, promując wyższą jakość życia czy poprawiając ich warunki uczenia się i rozwoju. Globalizacja nie tworzy i nie pogłębia konfliktów, gdyż są one w sposób naturalny wpisane w stosunki ekonomiczne, społeczne i kulturowe, ale tworzy i poszerza obszar konkurencji i kooperacji⁷¹.

Gdybym znów był dzieckiem, chciałbym pamiętać, wiedzieć, umieć wszystko, co teraz wiem i umiem.

I żeby nikt się nie domyślał, że już byłem duży.

Może naprawdę dzieci nie tak bardzo się różnią od dorosłych, tylko inaczej żyją i inne mają prawa?

Janusz Korczak, *Kiedy znów będę mały* (1925)

Współczesne oblicza kultury dziecięcej

Lata dziewięćdziesiąte XX wieku przyniosły Polsce zmianę warunków uczestnictwa w kulturze. Z jednej strony poszerzyła się oferta kulturalna i nastąpiła likwidacja ograniczeń o charakterze ideowym, z drugiej zaś – nastąpił proces komercjalizacji kultury. „Dobra kultury stały się towarem i ich dystrybucja zaczęła się rządzić prawami rynku, co uzależniło dostęp do wartości kultury od warunków materialnych”⁷².

Przemiany kulturowe doprowadziły do powstania współczesnej cywilizacji postprzemysłowej, zwanej trzecią falą⁷³. Postęp naukowo-techniczny, zwłaszcza w technologii wytwarzania, charakteryzujący cywilizację trzeciej

71 Vide: Śliwerski B., *Pedagogika dziecka...*, op. cit., p. 94, 95.

72 Przeclawska A. (2000), *Sytuacja kulturalna współczesnego dziecka polskiego jako przedmiot zainteresowań naukowych* [in:] Przeclawska A., Rowicki L. (ed.), *Nastolatki i kultura w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych*, Warszawa, p. 7.

73 Vide: Toffler A. (1986), *Trzecia fala*, Warszawa.

70 Bauman Z., *Globalizacja*, op. cit. p. 99.

fali, zmienia sytuację kulturalną także dzieci. Coraz częściej stykają się one z komputeryzacją, automatyzacją, nowoczesnymi technikami informacyjnymi.

W czasach, w jakich przyszło nam żyć, mamy do czynienia z globalizacją mediów informacji i komunikacji oraz innych obszarów życia. Rodzi to nowe formy kulturowej dominacji oparte na dobrach i usługach niematerialnych. Telewizja staje się globalnym wehikułem kultury, edukacji, wspólnoty narodowej i ponadnarodowej. Powstanie cyberprzestrzeni i możliwości odbierania ogromnej liczby telewizyjnych kanałów kończy epokę technologicznie ograniczonego obiegu wartości i dóbr kulturowych. W mediocentrycznej przestrzeni kulturowej mogą już funkcjonować miliony ogólnodostępnych nadawców. Technologie cyfrowe nie pogłębiają jednak istniejących już podziałów społecznych, a nawet sprzyjają zacieśnianiu więzi społecznych dzięki lepszej i szybszej możliwości komunikowania się, na przykład rodziców z własnymi dziećmi za pomocą telefonów komórkowych⁷⁴.

Na początku XXI wieku dzieci żyją w świecie zdominowanym przede wszystkim przez mass media, coraz częściej również przez multimedia. W ten sposób stają się one mieszkańcami „globalnej wioski”. Dziecko współcześnie ma dostęp do wieloczynnościowych aparatów telewizji krajowej, satelitarnej, kablowej, interaktywnej, kaset wideo, komputerów, internetu, dysków, najnowszych aparatów fotograficznych, telefonicznych, komórkowych, kamer itp.

Najmłodsze pokolenie spędza dużą część swojego życia przed ekranem telewizora, bez

jakiegokolwiek bezpośredniej komunikacji z otoczeniem i bez aktywności ruchowej. Wyrasta w środowisku zagrażającym jego zdrowiu fizycznemu i psychicznemu. W następstwie biernej konsumpcji programów medialnych i cywilizacyjnych przemian coraz więcej dzieci ma zaburzone procesy zmysłowe, trudności ze słuchaniem, z koncentracją uwagi, odczuwaniem własnych emocji czy poruszaniem się w otoczeniu. Na początku tygodnia mają trudności w przestawieniu się na słuchanie nauczyciela w szkole („syndrom poniedziałku”). Dzieci i młodzież potrzebują pomocy rodziców w dokonywaniu selekcji programów telewizyjnych i komputerowych, a także wzbogacaniu czasu wolnego o aktywne formy jego spędzania. Rodzice jednak nie zawsze są w stanie spełniać ich potrzeby, gdyż często są bezradni wobec problemów rozwojowych własnego potomstwa. W tej sytuacji dzieci same dokonują wyboru swoich autorytetów, wartości, celów, treści uczenia się w konfrontacji ze środowiskiem rówieśniczym i mediami. Same muszą radzić sobie z grami komputerowymi, muzyką, narkotykami, przymusem kupowania, gdyż ich rodzice są w tym bezradni, a nauczyciele nie mają czasu⁷⁵.

Wychowanie traci swój funkcjonalny charakter. Tradycyjnie proces ten odwoływał się głównie do dzieciństwa, zaś jego zadaniem było przeprowadzenie dziecka przez kolejne fazy jego rozwoju ku dorosłości. Globalizacja zmienia charakter wychowania. Staje się ono procesem wszystkich okresów ludzkiego życia. Uświadamia, że w każdej jego fazie musimy zajmować się zarówno przeszłością, jak i przyszłością. Każdą

74 Vide: Śliwerski B., *Pedagogika dziecka...*, op. cit., p. 95.

75 Vide: Struck P. (1997), *Erziehung von gestern. Schüler von heute. Schule von morgen*, München–Wien.

fazę naszego życia powinniśmy traktować jako syntezę wielu okresów. Z tego punktu widzenia dzieciństwo nigdy nie będzie stanem, z którego można wyjść, gdyż zawsze będzie się w nas odzywać. Doświadczanie zatem przez osobę swoistego przenikania różnych okresów jej życia staje się pewnego rodzaju „globalizacją wychowania”. Globalizacja w tym wymiarze rzutuje na edukację orientującą swoje cele kształcenia i wychowania na wyposażenie młodego pokolenia w „globalną świadomość”.

Celem takiej edukacji byłoby uświadomienie istniejących w świecie różnic między narodami, kulturami czy wyznaniem przy równoczesnym unikaniu ich wartościowania, a zamiast tego – nauka podejmowania współpracy z ludźmi funkcjonującymi w obrębie odmiennych kodów kulturowych. Spotkania z obcą kulturą nie są już tylko następstwem podróży, ale także oddziaływania mediów. Człowiek współczesny musi lepiej orientować się w specyfice istniejących i napotykanym kultur. W radzeniu sobie z pluralizmem ludzkich kultur, rozumieniem ich oraz przełamywaniem poczucia niepewności ma pomóc współczesnemu człowiekowi wychowanie. Uczestnikiem globalizacji najlepiej stawać się w sposób twórczy⁷⁶.

Codzienna przestrzeń życia dziecka poszerza się gwałtownie o nowe media, mass media, multimedia. Stają się one jednymi z dominujących elementów współczesnego środowiska życia dzieci. Tworzy je dziś w olbrzymim stopniu obecność telewizji, rozmaitych mediów elektronicznych, multimedii, a także zakres i charakter korzystania z nich oraz suma przeżyć i do-

świadczeń, których są źródłem. Zdominowane przez nie środowisko kulturowe dziecka ma charakter obiektywny. Oddziałuje wychowawczo na dziecko wtedy, gdy bodźce docierające ze środowiska obiektywnego zostaną odebrane i przeżyte przez dziecko w indywidualnym procesie recepcji treści kultury⁷⁷. Pojawiają się pytania o sytuację kulturalną dziecka, m.in.: „Jaki jest obraz uczestnictwa dzieci w kulturze? Czy uczestnictwo w kulturze współczesnych dzieci ułatwia im rozumienie i interpretację rzeczywistości, w której żyją? Kim staje się dziecko i co robi w środowisku swojego życia, w środowisku «globalnej wioski»?”.

Barierą utrudniającą obcowanie dzieci z kulturą są pogarszające się warunki materialne wielu polskich rodzin, a także likwidacja w środowiskach lokalnych wielu instytucji kultury, instytucji wychowania pozaszkolnego, środowiskowych ognisk wychowania i pracy twórczej⁷⁸. Pojawia się zjawisko dysfunkcyjności rodzin, spowodowane między innymi bezrobociem, alkoholizmem, patologią życia rodzinnego. Dzieci z tych rodzin (zarówno w mieście, jak i na wsi) nie chodzą do kina, teatru, na zajęcia do domu kultury, klubu, świetlicy osiedlowej, na imprezy artystyczne i sportowe. Wielu najmłodszych z tych środowisk zostało pozbawionych możliwości rozbudzania i rozwijania różnych zainteresowań i zaspokajania potrzeb kulturalnych, zdobywania nowych doświadczeń, przeżyć,

77 Izdebska J. (2005), *Nowe oblicza kultury dziecięcej* [in:] Bińczycka J., Smolińska-Theiss B., *Wymiary dzieciństwa. Problemy dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się społeczeństwie*, Kraków, p. 155, 156.

78 Vide: Pilch T. (1995), *Środowisko lokalne. Struktura, funkcje, przemiany* [in:] Pilch T., Lepalczyk I. (ed.), *Pedagogika społeczna*, Warszawa, p. 162.

76 Vide: Śliwerski B., *Pedagogika dziecka...*, op. cit., p. 97, 98.

nawiązywania kontaktów społecznych poprzez uczestnictwo w kulturze⁷⁹.

Inny obszar kultury dziecięcej dotyczy kontaktów czytelniczych, kultury literackiej. Jakie są obecnie możliwości wrastania dziecka w kulturę literacką? Jakie miejsce zajmuje książka w życiu dziecka w dobie rozwoju mediów elektronicznych? Od lat dziewięćdziesiątych XX wieku w Polsce dostęp młodego czytelnika do lektury ulega znaczącym przemianom. Książka stała się towarem wymagającym rozpowszechniania informacji o niej, promocji, reklamy. Rynek książki zaczął się rządzić prawami popytu. Książki dla dzieci są piękne edytorsko, ale ich cena jest wysoka. Ponadto książka w świecie mass mediów musi wciąż poszukiwać nowych sposobów zbliżenia się do obrazkowych przekazów, atrakcyjnych form przyciągających czytelnika. Dlatego obok bogatej oferty książeczek obrazkowych w ostatnim dziesięcioleciu wydano bardzo wiele książek-zabawek, operujących obrazem i dźwiękiem, kuszących zapachem, proponujących trójwymiarową architekturę, a także wykonanych z tworzywa innego niż papier. Wszystko po to, aby mocniej wpisać w dziecięce doświadczenie czytelnicze zabawę i różne formy aktywności ukierunkowanej na zdobywanie wiedzy o sobie i otaczającym świecie⁸⁰. Dokonuje się różnego typu adaptacji utworów literackich i uproszczeń publikacji oryginalnych. Współczesnym tekstom kultury, funkcjonującym na poziomie różnych języków kultury (słowo, obraz, dźwięk, interpretacja graficzna), towarzyszy wielki przemysł gadżetowy, szczególnie atrakcyjny

dla dzieci i młodzieży. W ostatnich latach obserwuje się rozwój różnych innych, sprzyjających dziecku, sposobów pracy z tekstem literackim: techniki animacji czytelnictwa, techniki dramowe, teatralne, plastyczne.

Istnienie książki w życiu dziecka nie czyni go jeszcze czytelnikiem. Staje się ono nim na skutek wrastania w kulturę czytelniczą, a potrzeba kontaktu z książką może zaistnieć dopiero wówczas, gdy wprowadzamy ją w obręb doświadczeń osobistych dziecka⁸¹. W świat książki dziecko nie może wejść bez pomocy ludzi dorosłych, którzy pełnią rolę pośrednika, aranżującego sytuację jego kontaktu z książką.

Kultura współczesna narzuciła audiowizualne doświadczenie świata. Audiowizualność stała się podstawową orientacją człowieka w świecie, ważnym sposobem artykulacji kulturalnej. Kultura wizualna, zdominowana przez obraz, kształtuje nowe oblicze uczestnictwa i inny sposób recepcji treści kultury, niż ma to miejsce w kulturze słowa. Dziś start kulturalny dziecka rozpoczyna się od kontaktu z telewizją. Ma on charakter codzienny, permanentny i wielogodzinny. Dzieci oglądają różne przekazy medialne adresowane do nich, ale także do ludzi dorosłych o bardzo zróżnicowanej tematyce i wymowie społeczno-moralnej, często nasycone scenami przemocy.

Świat mediów to niewątpliwie świat o swoistych właściwościach, dostępny jedynie w swych reprezentacjach kreowanych przez inne osoby. Jest to świat konkurencyjny wobec świata realnego, odmienny od rzeczywistego, odrealniony, upozorowany, bardziej atrakcyjny. Z jednej

79 Izdebska J., *Nowe oblicza kultury...*, op. cit., p. 157.

80 Świerczyńska-Jelonek D. (2000), *Książka w życiu współczesnych nastolatków* [in:] Przeclawska A., Rowicki L. (ed.), *Nastolatki i kultura...*, op. cit., p. 102.

81 Nicz L. (1996), *Inicjacja literacka dziecka młodszego w warunkach domu rodzinnego* [in:] Ferenz K. (ed.), *Różne drogi poznawania kultury przez dzieci*, Wrocław, p. 38.

strony jest pełen sukcesów, osiągnięć, z drugiej zaś jest to świat wojen, przemocy, okrucieństwa – i taki przenika do życia dziecka. Wchodzi ono w ten świat, nawiązuje łączność z innymi dziećmi i dorosłymi poprzez określone relacje, jakie między nimi powstają. Zagadnienia dotyczące obcowania dziecka z kulturą popularną – audio-wizualną – w kontekście relacji, jakie zachodzą między dzieckiem a mediami i skutki tych relacji postrzegane są w dwóch aspektach: wartości wychowawczych, ale także zagrożeń dla rozwoju dziecka, których źródłem są media. **Czy dziecko uczy się z mediów? Czy przyswaja sobie wzory zachowań, doznaje określonych przeżyć, zdobywa nowe doświadczenia?**

Racjonalne korzystanie przez dziecko z mediów (telewizji i innych elektronicznych mediów) prowadzi do wzbogacania zasobu jego wiedzy, nowych doświadczeń, rozwoju zainteresowań, przeżyć, do kształtowania obrazu świata, tożsamości kulturowej. Doświadczenia, jakie zdobywa, nie gromadzą się w nim bezpośrednio, ale podlegają procesom uporządkowania. Dokonuje się to dzięki własnej aktywności dziecka i prowadzi do tworzenia własnego obrazu świata. **Jaki obraz świata współczesnego oraz przyszłego dziecko buduje na podstawie przekazów medialnych?** W wyniku określonych kontaktów z mediami dziecko nabywa, kształtuje, zmienia własną tożsamość. Nie tylko rodzice, nauczyciele czy szkoła, ale także kultura popularna wywiera duży wpływ na tożsamość młodego pokolenia. **Media mogą spełniać istotną rolę w procesie wychowania dziecka,** rozumianego jako pomoc w rozwoju małego człowieka, jego struktury

uczuć, wartości w kształtowaniu obrazu świata i samego siebie⁸².

Obraz świata tworzony przez dziecko na podstawie przekazów medialnych – jak wynika z badań prof. Jadwigi Izdebskiej przeprowadzonych w zespole badawczym jej seminarzystów – zawiera określone zabarwienie emocjonalne. Tworząc optymistyczny obraz świata, dziecko wyraża pozytywną ocenę ludzi, rzeczy, zjawisk. Ponad połowa badanych dzieci (63%) postrzega świat współczesny jako świat osiągnięć, wynalazków, nowych szans rozwojowych i edukacyjnych, świat pokoju i solidarności. Ale taki obraz przyszłego świata buduje już tylko ok. 30% dzieci. Reszta zaś, czyli 70%, wizję przyszłego świata ujmuje w kategoriach zła, wojen, przemocy, głodu, kataklizmów, konfliktów między ludźmi⁸³.

Obecnie dziecko może czuć się zagubione, zdezorientowane, rozdarte w obliczu eskalacji kultury masowej, zagrożone jej pluralizmem. Treści przekazów medialnych, tworząc mieszkankę faktów, mitów, sloganów reklamowych, skrótów myślowych, powodują, że świat fikcji, który się w ten sposób tworzy, staje się dla dziecka bardziej realny niż rzeczywistość, w której żyje. Ponadto ograniczona u dziecka zdolność selekcji i krytycznej oceny sprzyja tworzeniu przez nie zniekształconego obrazu świata. Im więcej czasu dziecko spędza przed szklanym ekranem, tym bardziej jego postrzeganie rzeczywistości jest zgodne z oglądanymi obrazami telewizyjnymi. Bierne poddawanie się oddziaływaniu mediów, ograniczony stopień rozumienia i oceniania uniemożliwia krytyczne postrzeganie i rozumienie

82 Vide: Melosik Z. (1995), *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Poznań.

83 Izdebska J. (2005), *Nowe oblicza...*, op. cit., p. 161.

świata i siebie i prowadzi do interioryzacji zniekształconego obrazu świata.

Codzienną przestrzeń życia dziecka coraz częściej wypełniają multimedia. Wzrost zainteresowania dzieci komputerami, internetem „prawdopodobnie sprawi, że za kilka, kilkanaście lat także w Polsce spełni się prognoza Umberto Eco i telewizja zostanie zepchnięta do defensywy, pozostając reliktem XX wieku, enklawą pasywnego intelektualnie «teleproletariatu»”⁸⁴. Dlatego też zastanawiając się nad obrazem współczesnej kultury dziecięcej, należy spojrzeć na miejsce i rolę, jaką w życiu współczesnych polskich dzieci odgrywa komputer jako integralny składnik kultury nowego wieku – wieku społeczeństwa informacyjnego. Z roku na rok dostępność komputerów i internetu, możliwość korzystania z nich codziennie w domu, w szkole czy w sytuacjach pozaszkolnych zwiększa się gwałtownie, głównie w środowiskach miejskich. Można zauważyć, że indywidualny, domowy bądź mający miejsce w instytucji opiekuńczo-wychowawczej kontakt dziecka z komputerem stanowi już znaczący element aktywności kulturalnej i edukacyjnej polskich dzieci. Multimedia, komputer, sieć komputerowa, systemy multimedialne, CD-ROM-y stworzyły nowe szanse rozwoju, stały się narzędziem poznawania, pracy intelektualnej, promowania osiągnięć, interaktywnego komunikowania się. Spowodowały one przemiany w obszarze funkcjonowania innych mediów, np. książki (opracowania książek internetowych, powieści internetowych) czy kina (scenografie wirtualne). Rozszerzenie oferty kulturalnej

84 Vide: Eco U. (1996), *Nowe środki przekazu a przyszłość książki*, Warszawa; Kossowski P. (2000), *Telepokolenie – miejsce telewizji w życiu dzieci i młodzieży* [in:] Przecławski A., Rowicki L. (ed.), *Nastolatki i kultura...*, op. cit. p. 86.

dzięki multimediom daje poczucie i możliwości uczestnictwa w kulturze polskiej i światowej.

Coraz częściej sygnalizuje się istnienie niebezpieczeństw związanych z ekspansją komputerów w życiu dziecka, brakiem kompetencji korzystania z nich. Zagroženiem dla rozwoju dziecka są agresywne gry komputerowe, e-mailowe korespondencje, internetowe wędrówki, rzeczywistość wirtualna, dezorganizacja dnia spowodowana przesiadywaniem godzinami przed ekranem komputera. Coraz częściej pojawia się zjawisko uzależnienia od komputera, od internetu, i to nie tylko u dzieci. **Netoholizm** (uzależnienie od internetu) to nowy rodzaj nałogu, który polega na ustawicznym spędzaniu czasu przed komputerem i charakteryzuje się wewnętrznym przymusem bycia w sieci. W opinii psychiatrów amerykańskich uzależnieniu internetowemu ulega 20% użytkowników komputera. Korzystający w nadmiarze z internetu – czy to dziecko, czy człowiek dorosły – po jakimś czasie traci zdolność nawiązywania i utrzymywania prawdziwych relacji w normalnym życiu.

Przestrzeń współcześnie kształtowana przez internet i coraz to nowsze generacje komputerów będzie się stawać jedną z dominujących przestrzeni życia dziecka. Zrodziło się określenie **cyberprzestrzeni** (konstruowanie wirtualnej rzeczywistości na zasadzie natychmiastowej realizacji dotyku z myślą). Komputer, sieć komputerowa, telefon umożliwiają natychmiastowe interakcje z określonym miejscem, dowolną osobą na świecie, co stwarza „możliwość dotknięcia każdego punktu” dzięki urządzeniom elektronicznym. Jest to nowa „jakość dzieciństwa.” Ale... **Dziecko w systemie informacji elektronicznych jest samo i samo musi sobie radzić z nowymi**

zjawiskami. Komputer jest bowiem środkiem nie masowego, ale prywatnego, indywidualnego przekazu. Dzieci będą wzrastać/wzrastają w świecie internetu, rzeczywistości wirtualnej odbieranej przez nie jako naturalne środowisko życia. Dziecko ery komputera, sieci komputerowych będzie żyło/żyje w perspektywie indywidualnej, będzie kształtować/kształtuje się pod wpływem warunków i możliwości, jakie otworzy przed nim cyberprzestrzeń⁸⁵.

Nowa, rozszerzająca się przestrzeń życia dziecka – przestrzeń informatyczna – wzbudza wiele refleksji pedagogicznych, wiele pytań związanych z dzieckiem, jego rozwojem intelektualnym, emocjonalnym, społecznym, m.in.: Czy indywidualizacja ery informatycznej nie utrudni dziecku nawiązywania kontaktów międzyludzkich, kontaktów z rówieśnikami, bezpośredniej komunikacji, porozumiewania się, dialogu, odnajdywania więzi wspólnotowych? **Jakie będzie/jest dzieciństwo dzieci ery XXI wieku? Jakie będzie dziecko? Kim się stanie?**

Obecnie możemy mówić o osamotnieniu dziecka we współczesnej kulturze. Samotność dziecka przed ekranem telewizora, komputera jest skutkiem określonych nawyków związanych z korzystaniem z mediów nabytych przez dziecko i innych członków rodziny. W wielu polskich rodzinach dziecko spędza swój czas wolny w domu w samotności, bez rodziców z powodu charakteru ich pracy, wyjazdów itp. Zaś w rodzinach dysfunkcyjnych, patologicznych dziecko przeżywa brak zainteresowania ze strony rodziców, brak opieki, troski, poczucia bezpieczeństwa. Telewizja staje się w tej sytuacji jedyną treścią wypełnia-

jącą pustkę dnia codziennego, kompensując brak codziennych spotkań z najbliższymi.

Niepokojącym zjawiskiem prowadzącym do poczucia osamotnienia są przejawy dezintegracji rodziny, będące skutkiem określonych zachowań członków rodziny w czasie korzystania z mediów. Od wspólnego przebywania ze sobą, wspólnych rozmów odciągają przede wszystkim filmy kryminalne, sensacyjne, wywołujące silne napięcie emocjonalne. Dziecko może odczuwać osamotnienie w rodzinie również wtedy, gdy opiekę nad nim codziennie sprawuje „elektroniczna niańka”. Opowiada mu bajki na dobranoc, czyta książki, zastępuje rodziców w przekazywaniu wiedzy o świecie, wpaja określony system wartości, często odmienny od tego, który jest uznawany w rodzinie, w społeczeństwie.

Osamotnienie dziecka w szczególny sposób daje o sobie znać i narasta przed komputerem. Ustawiczne, codzienne, wielogodzinne spędzanie czasu przed ekranem prowadzi do redukcji czasu przeznaczonego na kontakty społeczne w rodzinie i poza nią. Media mogą stać się źródłem osłabienia kontaktów dziecka z rodzicami, rodzeństwem, kolegami i wywoływać w nim poczucie osamotnienia.

Dokonujące się we współczesnym świecie, we współczesnej kulturze olbrzymie zmiany mają wpływ na dziecko, na jego sytuację w rodzinie, szkole, środowisku lokalnym i na obraz jego dzieciństwa. Zmianie ulega zakres i charakter relacji: dziecko – kultura. Następuje przesunięcie akcentu – z kontaktów kulturalnych na rzecz indywidualnych, domowych, prywatnych. Rozluźnieniu ulega kontakt dziecka ze środowiskowymi instytucjami kultury. Pogarszają się warunki materialne rodziców (wiele dzieci cierpi biedę). Rodzice i dzieci

85 Vide: Przeclawska A. (2000), *Sytuacja kulturalna...*, op. cit.

w swoich środowiskach otrzymują mało atrakcyjną ofertę kulturalną, stykają się z komercjalizacją nowo powstałych instytucji kultury.

Zmianie ulega sposób funkcjonowania książki w świecie globalizacji mediów elektronicznych, zmienia ona swe funkcje, nadal ustępuje miejsca telewizji, a w obszarze kultury dziecięcej pojawiają się wciąż nowe media, stając się dominującym ogniwem tej kultury. Wyznaczają one nowy wymiar i jakość kultury współczesnej w ogóle. Pojawiają się jako nowe, nieznane dzieciom do tej pory źródła doświadczeń i przeżyć dziecięcych, ale także zagrożeń rozwoju i edukacji.

Problemy dotyczące współczesnej kultury dziecięcej poznawane w perspektywie nowych szans rozwojowych, ale także niepokojących zjawisk w warunkach globalizacji, powinny mieć swoje znaczące miejsce w badaniach nad dzieckiem, nad jego sytuacją w XXI wieku – wieku społeczeństwa informacyjnego i rzeczywistości wirtualnej, dyskusji i refleksji pedagogicznych. My, pedagodzy, powinniśmy znaleźć odpowiedzi na pytania o relacje dziecka z kulturą dziecięcą, światem mediów i multimediami.

Zakończenie

Artykuł jest głosem w dyskusji o dziecku, próbą przedstawienia wybranych badań w ujęciu pedagogiczno-socjologicznym. Inspiracją do tego typu rozważań jest ustanowiony przez Sejm Rzeczypospolitej Polskiej Rok Janusza Korczaka (uchwała z września 2011). Dziecko i dzieciństwo zajmuje szczególne miejsce we współczesnym społeczeństwie i kulturze, jednak w badaniach pojawiło się niedawno. Dotychczasowe badania należałoby uporządkować i stworzyć z tego jedno wielkie dzieło. Studiując piśmiennictwo

poświęcone dziecku i dzieciństwu, odczułam jego niedosyt. Bazując na dostępnej w tym czasie literaturze przedmiotu, sięgnęłam do klasyki, czyli pajdocentryzmu i najbliższej mu pedagogii (nauki o dziecku), aby ukazać istotę tych teorii i wskazać ich twórców. Bazowałam tutaj na opracowaniach Bogusława Śliwerskiego. Kontynuacją rozważań wprowadzających było przedstawienie ruchu Nowego Wychowania, zapoczątkowanego przez pedagogię. Pomogły mi tutaj opracowania Sławomira Sztobryna.

Przytaczając poświęcone dziecku sentencje i myśli wielu pedagogów i myślicieli klasyków, kierowałam się tym, że pomagają nam, współczesnym, lepiej rozumieć dziecko, bo jest w nich wielka mądrość. W „Rozważaniach wstępnych o dziecku i dzieciństwie” opierałam się głównie na *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* pod redakcją Danuty Waloszek. Autorka podjęła tu próbę uporządkowania wiedzy na temat dziecka w oparciu o dotychczasowe badania i publikacje. Wyeksponowała dotychczasowe kierunki badań w tym zakresie. Opracowanie to może stanowić bazę dla bardziej szczegółowych – w sensie treści i formy – publikacji. Szczególnie może być pomocne młodemu pokoleniu badaczy opisywanych tu zjawisk. Stawiane w tym opracowaniu podstawowe pytanie: „kim/czym jest dziecko?” może zmusić niejednego czytelnika do zadumy nad fenomenem dziecka, a nawet zainspirować do badań.

Okazuje się, że zagadnienia dziecka i dzieciństwa są trudnym przedmiotem badań z różnych powodów: ze względu na wieloznaczność terminologiczną; ze względu na zjawisko globalizacji i jej skutki (konkurencyjność na rynku towarów i usług, bezrobocie, migracje, alkoholizm, ubóstwo, patologie, maltretowanie i wykorzystywanie

dzieci, a nawet dzieciobójstwo, agresja psychiczna i fizyczna, choroby psychiczne w rodzinach; kryzys wartości i nieradzenie sobie z życiowymi priorytetami; zagubienie w rzeczywistości spowodowane ambiwalencją pojmowania zjawisk społecznych i kulturalnych; zatarcie granic między światem realnym i wirtualnym i zagubienie się w rzeczywistości wirtualnej; niespełnienie się oczekiwania (jak wymarzyła sobie 100 lat temu Ellen Key), że dziecko jest nadzieją na uporządkowanie moralności i rzeczywistych problemów świata. Wprawdzie od czasów przyjęcia Konwencji o Prawach Dziecka (lata 80. XX wieku) wiele się zmieniło w tym względzie na lepsze (zmienił się stosunek do dziecka: położono nacisk na prawa, zdolności i możliwości dzieci), wszystko to jednak jest za mało, aby rozwiązywać problemy dzieci w skali makro, a co za tym idzie – problemy dzieci w społeczeństwie, środowiskach lokalnych i rodzinach. Wskazują na to obserwacje dnia codziennego w rodzinie, szkole, instytucjach zastępujących dzieciom rodzinny dom, a także na ulicy. W literaturze wiek XX został oceniony jako najgorszy w dziejach ludzkości, jeśli chodzi o stosunek do dziecka. Jaki będzie pod tym względem wiek XXI? Zawsze jest nadzieja, że będzie lepszy.

W trzeciej części artykułu przedstawiłam krótką charakterystykę badań poświęconych dziecku i dzieciństwu, które – ze zrozumiałych względów – potraktowałam wybiórczo. Badania ukazane zostały na tle epoki globalizacji i jej skutków. Szczególnie bowiem dzieci stają się ofiarą tego zjawiska (choć ma ono również wiele pozytywnych aspektów i w XXI wieku – jak twierdzi Zygmunt Bauman – jest już nieuniknione). U podstaw globalizacji tkwi rozwój nowych mediów, telekomunikacji, możliwości szybkiego przemieszczania się

ludności, ekspansja międzynarodowych rynków. Ujawniają się nowe niepokojące zjawiska: ubóstwo i bezrobocie, najbardziej odczuwane przez dzieci. Znalazło to odzwierciedlenie w badaniach Barbary Smoleńskiej-Theiss, Wiesława Theissa, Jadwigi Izdebskiej i Jadwigi Bińczyckiej. Ich krótką charakterystykę zamieściłam w swojej pracy. Interesowała mnie również kultura dziecięca, współczesny udział w niej dzieci. Badacze – pedagodzy, psychologowie, socjologowie – w swoich badaniach i rozważaniach teoretycznych zwracają uwagę na barierę utrudniającą obcowanie dzieci z kulturą na skutek pogarszających się warunków materialnych rodziny, jej dysfunkcyjności (bezrobocie, alkoholizm, patologia życia rodzinnego) oraz na zjawisko likwidowania w środowiskach lokalnych wielu instytucji kultury. Szczególnie Jadwiga Izdebska zwraca uwagę społeczeństwa na te niepokojące zjawiska. Kultura literacka dziecka to kolejny obszar badań, który znalazł odzwierciedlenie w mojej pracy. Badania na ten temat prowadziły m.in. Anna Przećławska i Danuta Świerczyńska-Jelonek.

W przygotowaniu artykułu bardzo pomocne okazały się prace Zygmunta Baumana, traktujące o globalizacji, które pozwoliły mi scharakteryzować epokę, w której przyszło nam żyć i ukazać na jej tle postać dziecka i jego problemów w kontekście problemów rodziny. Aby lepiej zrozumieć problematykę dziecka współcześnie, sięgnęłam po pionierską *Historię dzieciństwa* Philippe'a Ariés'a – „odkrywcę” dziecka, dzięki prowadzonym przez wiele lat badaniom historycznym. „Odkrycie” to miało istotne konsekwencje cywilizacyjne: lawinowy rozwój edukacji.

Mieczysław Plopa w swojej książce *Psychologia rodziny. Teoria i badania*⁸⁶ w rozdziale zatytułowanym *Rodzice a rozwój dziecka* przedstawił relacje rodzic – dziecko w ujęciu systemowym, zawarł tam też „całą” dotychczasową wiedzę o postawach rodzicielskich, dokonał przeglądu tych postaw i podał ich źródła. W podrozdziale zatytułowanym *Postawy rodziców a rozwój dzieci* zamieścił interesujące wyniki badań poświęconych obrazowi rodziców w percepcji dzieci w świetle badań projekcyjnych. Bardzo cenne – dla badaczy, jak i przyszłych badaczy – są zawarte tutaj Skale Postaw Rodzicielskich w opracowaniu własnym autora (wersja dla młodzieży i wersja dla rodziców).

Dla współczesnych badaczy o orientacji pajądcentrycznej ważne staje się, w jakiej mierze globalizacja pomaga wyrwać się dzieciom z kręgu ubóstwa rodzinnego i środowiskowego, czy ułatwia lub przyspiesza wprowadzenie programów walki z chorobą alkoholową oraz czy tworzy infrastrukturę umożliwiającą wyjście z bezrobocia. Tylko badania interdyscyplinarne, prowadzone w różnych środowiskach różnorodnymi metodami, mogą dać efekty. Dużą rolę odegrają tutaj niepowtarzalne badania biograficzne. ■

86 Badań M. Plopy nie scharakteryzowałam w swojej pracy. Vide: Plopa M. (2005), *Psychologia rodziny: teoria i badania*, Kraków, p. 241–380.

Barbara Sitarska

Siedlce, Poland

barbara.sitarska@wp.pl

Keywords: child, childhood, present day, globalization, media, cyberspace, children's culture, literary culture, paidocentrism, pedology, New Education

The child in the modern world

Abstract

In its first two modules, the article presents some general introductory reflections about the child and childhood as well as a short description of the modern research of the child on the background of present-day metamorphoses, mainly the process of globalization (global wealth, local poverty). Module three is focused on modern aspects of children's culture presented on the background of a child's everyday living space: media, mass media and multimedia. The module also treats of children's literary culture, and reflects on the place which the book occupies in a child's life in the age of electronic media. Moreover, it reflects on the child's loneliness among the media and among adults. The final part of the article refers to paidocentrism, the pedagogy of child, and, closest to it, pedology, the study of child. The author quotes representatives of both trends, placing an emphasis on a new current in pedagogy, which the previously mentioned ones gave rise to, namely the New Education. We can currently observe a renaissance of this tendency.

Barbara Sitarska, Professor of University of Natural Sciences and Humanities in Siedlce, Pedagogy Institute.

The level of reading competences of pupils at basic schools in Slovakia

Jolana Manniová

Bratislava, Slovakia

manniova@gmail.com, jolana.manniova@fedu.uniba.sk

Keywords: reading competences, assessment of reading skills, development of reading skills

Theoretical Part

1. Theoretical background

The pedagogic diagnostics of reading is a certain kind of scientifically founded knowledge of the pupil with a definite aim which is focused on the assessment of the complex state of reading. On the basis of a certain state and its description the pedagogic diagnosis is produced, that is an evaluating conclusion of the observed reading performance which serves as basis for adequate pedagogic measures.

We studied the works of Š. Čizmarovic, V. Kalná¹ and the author of this contribution, who define the pedagogic diagnostic of reading as a way of finding out, characterizing and assessing

¹ Čizmarovič, Š., Kalná, V. (1991), *Pedagogická diagnostika čítania mladších žiakov*, SPN, Bratislava, p. 6.

Jolana Manniová, PhD., Comenius University in Bratislava (Slovakia), Faculty of Education.

the level of the pupil's reading skills at a certain time, i.e. at a certain level of his development, as a prerequisite for the elimination of found insufficiencies and thus further development of the mentioned skill.

Source of important information about the reading skills of pupils are the following components: speed, correctness, activity, creativity, incentive and mainly interest in reading. The diagnostics of reading skills as a condition for knowing the pupil, revealing his/her potentials and abilities – as defined by B. E. Cullinam, O. Brown (1989), Z. Matejcek (1971), M. Korinek (1979), L. Mihalik (1987), Z. Jiránek (1955) and R. Náhlavský (1991) and others.

Several authors all over the world deal with the issue of pedagogic diagnostics – such as R. Vass, R. Long, J. Ryan, U. B. Pearson, G. Brooks, J. F. Hoffman, A. Rogojinaru, R. Popescu, M. Gosy, E. Szalay, M. Korinek, D. Dorovska, J. Hrebejkova, R. Bamberger (1983), K. Harris (1985), U. Anderse (1989), M. G. Patton (1990), S. W. Valencia (1994), H. Ceprano (1995), J. Kádár (1996), F. Gereben (1996) and others, who say that a good pedagogic diagnostic of pupil's reading is not only a crucial activity for educational requirements of schools but also an initiator of the cognitive development under the conditions of school instruction, where a conscious mental activity² in school practice is irreplaceable.

² Vygotskij L. S. (1970), *Myšlení a řeč*, SPN, Praha.

We have known about several variable criteria of assessment in the pedagogic diagnostic of reading, such as of M. Tobler, M. Belenkova, M. Magalova (1992), P. Antonacci (1995), I. Y. Libermann (1995) moreover with the results of several correlational, predictive and diagnostic studies of S. A. Brady (1998), V. A. Mann (1991), D. J. Sawyer and others.

We may observe in the researches carried out a certain **convergence of opinions**. We can see different opinions on decoding words, which are primarily determined by higher levels of the reading process, i.e. by the context, expected skills, visual-perceptive and phonological abilities, where the word is understood as a phonologic structure and reading as the transcription of this structure into the alphabetical code. If this process is to be carried out fluently, the reader must be equipped with a certain technique and mode of reading.

Empirical part

1. Aims of the research

The aim of the empirical part of the research was to collect exact data about the process of reading instruction – teaching reading – in the 2. and 3. grades of basic schools, about influencing factors, about the results of this instruction – teaching (reading performance). We proceeded by three empiric investigations.

1. Research of the reading performance of pupils in grades 2. and 3.
2. Observation of real teaching process in grades 2. and 3.
3. Research on the opinions of teachers on teaching reading.

We publish in this article (research paper) the results of the research called **Research on the reading performance (level) of 2. and 3. grade pupils**.

The objective of the research was to record and find out the level of reading performance of 2. and 3. grade basic school pupils in selected regions. We paid attention to the report of the following indicators of reading:

- a) the level of the technique of reading;
- b) mode – way of reading;
- c) speed of reading.

These three indicators represent a sensitive indication of the pupils reading performance and the quality of teaching reading and the work of the teacher during individual lessons are reflected. The gathered data in fact belong to the rare empiric data about reading performance of pupils in several regions of Slovakia.

2. Methods of research

The research on reading performance was carried out during the school year 2009/10, (November–February) and collected data were gradually processed and evaluated in 2010/11. We diagnosed the reading performance individually in the presence of the author of this article and the teacher. A record was made on each pupil's reading, where we focused our interest on the identification of the following criteria:

A. Defects in the technique of reading:

- Mistakes **in sounds**: changing, omitting, adding, incorrect length, interchange in length;

- Mistakes **in syllables**: jumbling, letting out, adding, repeating, pause in syllables (words), incorrect punctuation;
- Mistakes in reading **words and sentences**: omission of words, jumbled words, double reading;
- Mistakes in reading **sentences**: incorrect intonation in the middle of the sentence, at the end of the sentence.

B. Mode of reading: the pupil is spelling, insecure in reading syllables, fluent in reading syllables, makes up words.

C. Reading speed: the speed of spontaneous reading was recorded, the pupil was not stopped or interrupted. The time was recorded from the beginning of the text to the end of reading the text.

Reading was diagnosed with the each pupil **under two different conditions: without preparatory reading (A) and with preparatory reading (AA)**. Preparatory reading is carried out at the beginning of diagnostic texts. These are some few words and one sentence, which are difficult to read and pronounce (word with difficult spelling construction, words with unknown content, preposition). Preparatory reading was intended to help the reading of the text itself, which was adapted to the length of 150-153 syllables, which are 78-82 words. The classification of the text according to the number of syllables was chosen for a more exact definition of length. The index of repetition of words in the text for grade 2 was 1,25 and for grade 3 it was 1,23.

Texts for grade 2:

Dvaja priatelia

(„Two friends” – without preparatory reading – A).

Malá srnka

(„The small hart” – with preparatory reading – AA).

Texts for grade 3:

Výmysly

(„Phantasies” – without preparatory reading – A).

Závist'

(„Envy” – with preparatory reading – AA).

The statistic processing of data was carried out by more methods. Except of descriptive statistics (frequency of mistakes, arithmetic average and standard deviation) we used two significance tests.

In search for an answer to the question whether reading without preparation and reading with preparation showed statistically significant results we used Wilcoxon's nonparametric test. For the comparison of two research samples Kruskal-Wallis's test was used. For the calculation of the test variable we proceeded from the U-test.

3. Test sample

The research sample – test sample was set up by pupils of the 2. and 3. grade of basic schools. We focused our attention on these, because in the 1. grade pupils acquire basic reading literacy in the subjects of Slovak language and literature. In the 2. and 3. grades they acquire reading skills on concrete reading lessons and lessons of literary education on which one of the main objectives is to master the technique of reading. The total number of pupils in the sample was 885. Their composition was as follows:

| Grade | Boys | Girls | Total |
|-------|------|-------|-------|
| 2. | 219 | 222 | 441 |
| 3. | 222 | 222 | 444 |
| Total | 441 | 444 | 885 |

The participating schools in our sample were both from towns and the countryside in the following localities:

Basic schools in Bratislava (3 schools)

Basic schools in Stará Turá (3 schools)

Basic schools in Galanta (2 schools)

We worked with pupils in linguistically homogeneous environment (Bratislava, Stará Turá) and with pupils in a linguistically mixed region (Galanta). In this region the language of instruction was Slovak but some of the pupils originated from bilingual families. It was interesting, therefore, to investigate if a bilingual environment influences the results of reading performance in comparison to the monolingual environment.

4. Research outcomes and their interpretation

A. Overall view on the pupil's reading performance

no.1. In the first 4 columns the average frequency of the occurrence of mistakes while reading in four indicators are observed. In the fifth column the average time-span in seconds is given.

It can be observed that pupils do not have the same number of mistakes in separate individual indicators. The most mistakes, i.e. the least correct reading, were observed in reading words, then syllables and finally sound – vowels. This can be justified by the fact that while transferring from the reception of a syllable to reading the whole word intervals between the syllables of the word are not shortened and thus the optic picture of the word does not become one single acoustic stimulation and an acoustic unit resulting in mistakes in the reading technique and reading mode. Difficulties in the synthesis of words automatically continue in difficulties in reading words.

Chart no. 1 . Overall results of the pupils' reading performance (arithmetic average) n = 885

| Sounds | Syllables | Words | Sentences | Speed |
|--------|-----------|-------|-----------|-------|
| 1,82 | 3,55 | 4,15 | 0,47 | 80,2 |

Source: J. Manniová

We found out that on average while reading our texts pupils made 10,02 mistakes converted to the overall length of the text, which comprised 78-82 words. Further on we found that pupils read the text on average in 80,2 seconds. The best result was 34 seconds and the worst was 394 seconds. The quantitative data are displayed in the chart

Although opinions on the syllable as a phonetic unit and its basis are differing, we consider it a natural unit of the spoken language. The reading of a syllable as a unit and the skill of reading the text with the help of connected syllables as a whole is an important assumption for reading words. Teachers should pay more at-

tention not only in the first grades to this critical phase of their pupils' acquisition and adoption of reading skills.

B. Reading with preparatory reading and without preparatory reading

Our second objective was to compare the results with preparatory reading and without preparatory reading. More exact data are in the chart no. 2, in which the statistic significance or non-significance of detected differences between the two ways of reading are visible.

preparatory reading could be observed in the speed of reading.

From the psychological point of view preparatory reading draws the attention of the pupils on words and the sentence in which mistakes may occur. During the actual reading of the text, the pupil stops at phenomena from the preparatory phase. Double reading and repeated pauses are the result of "shadowing" in the read text³, which then prolong the speed and fluency and act negatively not only on the recipient but also

Chart no. 2. Average number of mistakes in pupils' reading with preparatory reading or without preparatory reading (Wilcoxon's test)

| Sounds 1-5 | Syllables 6-11 | | Words 12-16 | | Sentences 17-20 | | Speed 21 | |
|---------------|-------------------|------|----------------|------|--------------------|------|-------------|------|
| AP SD | AP SD | | AP SD | | AP SD | | AP SD | |
| A | 1,85 | 1,86 | 3,54 | 2,77 | 4,02 | 3,79 | 0,46 | 0,51 |
| AA | 1,78 | 1,91 | 3,55 | 3,02 | 4,27 | 4,05 | 0,48 | 0,51 |
| Z | -1,5971 | | -,1574 | | -3,6121 | | -1,1380 | |
| P | ,1102 | | ,8749 | | ,0003 +++ | | ,2551 | |

Source: Jolana Manniová

Explanations:

- A = reading without preparatory reading
- AA = reading with preparatory reading
- AP = arithmetic average
- SD = significant deviation

- Z = data from Wilcoxon's test
- P = values of significance
- +++ = significant values on the level of 1%

It is obvious that the pupils' performance was very similar not depending on if they were reading with or without preparation. The differences in the rate of mistakes within individual criteria are statistically insignificant except of the rate of mistakes in reading words, where on the contrary a statistically very significant difference in favor of the group of pupils reading without preparation could be observed. Similarly a statistically important difference in favor of the group reading without

the listeners. We could speak also about further sensomotoric mechanisms in regenerative activities which raise the sensitivity to mistakes. Reading with preparatory reading is probably such a mechanism and it fosters the occurrence of mistakes with pupils of younger school age. Didactic consequences are mentioned in the overall conclusion of this research.

3 Ribot T. (1989), *La Psychologie de l'attention*, Alca, Paris.

C. Results of the diagnose of reading with preparatory reading and without preparatory reading in relation to gender and locality

Differences in the level of performance between the localities and gender are given in chart no. 3, from which we can see from global perspective, that statistically significant differences in the level of reading performance between most of the subgroups (locality, gender) do exist independently if the pupils read with preparatory reading (AA) or without preparatory reading (A). Most significant are the differences in the subgroup of younger boys (2. grade) where they are present in each indicator. The same applies significantly to the group of older boys (3. grade).

With younger girls (2. grade) we found a statistically significant difference between localities in the index: syllables (both A and AA), in words (A and AA). In the group of older girls (3. grade) the results are a little more diffuse. There were differences between schools in the indexes: sounds-vowels (A and AA), syllables (AA), words (AA).

It may be stated that the level of reading performance in the given three localities are different independent from the fact if preparatory reading was applied. The origination from a certain school played a more important role than the applied technology, what is more significant for boys.

The most frequent mistakes in **sound** were in adding or mixing up sounds mainly in the 2. grades. The lowest number of mistakes were made by pupils in mixing up the length of sounds in both grades. Concerning **syllables**, the most frequent was the repetition of syllables and pausing between syllables.

There occurred cases of doubled or tripled reading of syllables. Pupils in second grades in Bratislava did not have greater problems in their reading technique and reading mode similarly to pupils in grade 2 in Galanta but had difficulties with reading speed. We observed most mistakes in the third grades with syllables and words, which do influence the fluency of reading which on the other hand limits the speed of reading. Repetition of syllables and connected syllable reading is in the 2. grade a so called normal phenomenon. In grade 3 reading in syllables does not disappear, but our research proves its presence. The spread of mistakes in the pause within a word between syllables. While in grade 2 words are synthesized from sounds and a pause in the word between syllables occurs only secondary, in grade 3 it is a frequent mistake in the synthesis of words from syllables. This mistake proves the insufficient mastering of the phase of the synthetic exercise of syllables into words. Further mistakes were the kinetic inversion of whole syllables, contamination, i.e. fusion or creation of one word from two or more words, speech defects – the pupil changed in his spoken performance one sound by another (e.g. l instead of r.)

Concerning the mistake rate in **words and sentences**, they occur with pupils who had problems with reading syllables. An interesting finding with girls in grade 2 in Galanta can be reported. They had most frequent mistakes in jumbling words, in doubled reading, repetition of words and the pause in words between syllables. In reading sentences pupils of grade 2 made mistakes in intonation in the middle and the end of the sentences similarly to boys in grade 3 in Galanta.

Chart no. 3. Differences in reading performance according to gender and locality (Kruskal-Wallis test)

| | | Sounds | Syllables | Words | Sentences |
|-----------|------------|---------|-----------|---------|-----------|
| A | Total: 219 | 7,0043 | 16,8176 | 46,5610 | 13,1369 |
| | BA 2 CH 1. | 7,3452 | 17,1915 | 47,1090 | 17,4492 |
| | GA 2 CH 2. | 0,02+ | ,00+++ | ,00+++ | ,00++ |
| | ST 2 CH 3. | | | | |
| AA | Total: 219 | 12,7110 | 32,9918 | 41,5104 | 4,9413 |
| | BA 2 CH 1. | 13,2587 | 33,4747 | 42,1739 | 6,6116 |
| | GA 2 CH 2. | ,00++ | ,00+++ | ,00+++ | ,03+ |
| | ST 2 CH 3. | | | | |
| A | Total: 222 | ,5679 | 15,8139 | 42,4771 | 1,8588 |
| | BA 2 D 1. | ,5927 | 16,1821 | 43,2099 | 2,4497 |
| | GA 2 D 2. | ,74 | ,00+++ | ,00+++ | ,29 |
| | ST 2 D 3. | | | | |
| AA | Total: 222 | 1,3883 | 39,5859 | 20,4083 | 1,4649 |
| | BA 2 D 1. | 1,4527 | 40,2589 | 20,8002 | 1,9360 |
| | GA 2 D 2. | ,48 | ,00+++ | ,00+++ | ,37 |
| | ST 2 D 3. | | | | |
| A | Total: 222 | 9,8927 | 22,0536 | 17,4313 | 1,5129 |
| | BA 3 CH 1. | 10,4577 | 22,3206 | 17,6700 | 2,0197 |
| | GA 3 CH 2. | ,00+++ | ,00+++ | ,00+++ | ,36 |
| | ST 3 CH 3. | | | | |
| AA | Total: 222 | 28,7140 | 11,3720 | 41,1895 | 4,5009 |
| | BA 3 CH 1. | 30,7553 | 11,6176 | 41,5881 | 6,1127 |
| | GA 3 CH 2. | ,00+++ | ,00+++ | ,00+++ | ,04+ |
| | ST 3 CH 3. | | | | |
| A | Total: 222 | 9,6138 | ,4255 | 4,6443 | 1,1180 |
| | BA 3 D 1. | 10,2832 | ,4327 | 4,7140 | 1,6584 |
| | GA 3 D 2. | ,00+++ | ,80 | ,09 | ,43 |
| | ST 3 D 3. | | | | |
| AA | Total: 222 | 11,9287 | 12,1950 | 9,0390 | ,0002 |
| | BA 3 D 1. | 13,0166 | 12,4236 | 9,1575 | ,0003 |
| | GA 3 D 2. | ,00++ | ,00+++ | ,01++ | ,99 |
| | ST 3 D 3. | | | | |

Source: Jolana Manniová

Explanations:

A = reading without preparatory reading

AA = reading with preparatory reading

BA = Bratislava

GA = Galanta

ST = Stará Turá

1. = x2 reference group

2. = x2 selected group

3. level of significance:

+++ = statistically significant on the level of 1%

++ = statistically significant on the level of 2%

+ = statistically significant on the level of 5%

The **mode of reading** sentences showed insufficiencies and the weakest results in the performance of boys in grade 2 in Bratislava and in grade 3 in Galanta. Most frequent mistakes were fluent reading in syllables and uncertain syllable reading. These mistakes could be observed more often with boys. We observed also making up, adding – where girls were leading decisively.

With some pupils we could observe doubled reading resulting from reading sound-vowels, doubled reading resulting from reading in syllables, further melodic reading, which resulted both from local dialectic deviations of pronunciation acquired in the families and carelessness.

Most statistically significant differences could be observed in the speed of reading (in 6 subgroups), where pupils from Galanta read most slowly, which can be explained by the fact that some pupils originate from bilingual families and thus it is natural that their reading speed is lower. On the other hand pupils from Bratislava read at the highest speed because besides school instruction they have at home and outside their school a more stimulating environment.

Summarizing the results in each indicator, we find that phenomena which are observed in grade 2 are in grade 3 eliminated only to a certain extent and that some of them prevail.

Conclusion

Our objective was to get a complex view based on the results from our research through which we were able to find and prove data, which from the perspective of the development of reading and literary education create a positive trend for further development of the pupils' reading skills.

Our findings from the research clearly prove, that the most frequent mistake in the mode of reading was reading in syllables which was proved also by direct class observation in the sample grades. In this field the most important finding of the whole research is the fact that the inner level of reading synthesis in the 3. grades is not yet completed and that pupils read in syllables what is in contradiction with current objectives of education.



Biblioteka szkolna

Further significant deficiencies besides the already mentioned ones were observed in the development of speech, mainly in the sphere of phonetics and grammar in mixed bilingual regions. For the improvement of this problem a more active approach of the teachers to Slovak language and literature teaching, where independence, creativity and incentive should dominate in both content and theme. This requires an active approach of parents in domestic preparation, too.

It can be recommended on the basis of these findings to teachers at basic schools to pay increased attention to the mode and techniques of reading during instruction. The fact that older teachers

Foto: Lycée Le Mirail
Źródło: CC: <http://da.wikipedia.org/wiki/FilCdi.jpg>

do not pay enough attention to the topical information – findings about teaching reading – leads them to remain in their outdated stereotypes. Younger teachers on the other hand lack necessary experience and knowledge about the specific conditions of the child reader. Effective motivation and the positive example of the teachers with help of thorough practice by non-traditional methods and forms help change the curious child reader gradually to an active reader.

To be able to evaluate the process of reading acquisition with each pupil from the development of his/her reading competencies individually and thus define further strategies of his personal development, it is necessary to diagnose in the educational process only the read text itself, without preparatory reading. Individual or group applicable reading programmes should then help ensure potential possibilities of the development of reading skills of each pupil both in the framework of school instruction and outside-school activities.

An objective comparable progress in the reading skills of the pupil through various modifications and alternatives of the instruction of reading techniques will represent in this phase the application of the most important motivational and activating stimulator. ■

Jolana Manniová

Bratislava, Slovakia

manniova@gmail.com, jolana.manniova@fedu.uniba.sk

Keywords: reading competences, assessment of reading skills, development of reading skills

The level of reading competences of pupils at basic schools in Slovakia

Abstract

The reading competences of pupils of younger school age in grades 2 and 3 of basic schools on the basis of exact data about the process of teaching reading and the influencing factors was collected and diagnosed. We focused our attention on the criteria of level, mode and speed of reading. We proceeded by three empiric investigations, which provided us with a relatively complex perspective on the subject matter of our investigation. The data which we have gathered belong to the few empiric ones about the reading performance of pupils in Slovakia. They may be useful as basic data for the comparison of reading performance in other researches.

Jolana Manniová, PhD., Comenius University in Bratislava (Slovakia), Faculty of Education.

O problemach kultury plastycznej w edukacji – cz. 2

Marek Mariusz Tytko

Kraków, Polska

marek.mariusz.tytko@uj.edu.pl

Słowa kluczowe: wychowanie, kultura, kultura plastyczna, sztuki plastyczne, sztuki piękne, multimedia, media elektroniczne, sztuki piękne w wychowaniu, wychowanie przez sztukę, architektura, rzeźba, malarstwo, grafika, rzemiosło artystyczne, pedagogika kultury, aksjologia

Kultura plastyczna¹ wchodzi w zakres artystycznej edukacji kulturalnej czy tzw. wychowania artystycznego, szeroko pojętego, które – w odniesieniu do wychowania odbiorców sztuki, amatorów sztuki – można też wiązać z wychowaniem przez sztukę. Chodziłoby zatem w ramach kultury plastycznej o wychowanie przez sztuki wizualne i wychowanie do sztuk plastycznych. Z kulturą plastyczną mamy do czynienia zarówno w szkole, jak i podczas zajęć pozaszkolnych, nadto w mass mediach, multimediach, w codziennym życiu. Edukacja medialna, zajmująca się wychowaniem człowieka przez media i do mediów, z uwagi na obraz, wizualność przekazu obejmuje problema-

¹ Pierwsza część artykułu ukazała się w 2 numerze „Kultury i Wychowania”.

Marek Mariusz Tytko, dr, Uniwersytet Jagielloński, Biblioteka Jagiellońska.

tykę kultury plastycznej, a z uwagi na niesione wartości dotyczy edukacji plastycznej. W życiu codziennym w kontekście kultury plastycznej mamy do czynienia z edukacją formalną i nieformalną, permanentną oraz incydentalną. Zarówno edukacja ciągła, ustawiczna, jak i okazjonalna, przygodna są istotne dla poznawania kultury plastycznej. Tak zwane wychowanie artystyczne dotyczące sztuk plastycznych ufundowane jest na kulturze plastycznej w sposób całościowy, integralny, czyli wiążący różne sfery oddziaływania poszczególnych sztuk plastycznych: malarstwa, rzeźby, grafiki, rzemiosła artystycznego, architektury, sztuki multimedialnej, sztuki intermedialnej, sztuki miksmiedialnej, filmu, scenografii teatralnej, tzw. sztuki efemerycznej itd. Kultura plastyczna wiąże się z twórczością plastyczną, kreatywnością twórcy profesjonalnego lub twórcy-amatora sztuki, np. amatora-plastyka, dziecka rysującego, malującego, lepiącego, konstruującego, tworzącego różne typy przedmiotów. Wychowanie człowieka poprzez wartości artystyczne w zakresie sztuki plastycznej ma go wprowadzić w świat artefaktów wizualnych, zachęcić do współdziałania ze sztuką, do kontemplacji piękna w sztuce oraz innych wartości estetycznych, zainspirować do własnych prób twórczości plastycznej czy paraplastycznej podczas zajęć szkolnych i pozaszkolnych, gdzie mamy do czynienia z różnymi technikami artystycznymi, np. papier mâché, instalacja, environment, asamblaż, ambalaż, kolaż, rozmaite techniki rysunku np. węglem, ołówkiem, kredą,

kredkami, zróżnicowane techniki gwaszu, akwaforty, akwareli, oleju, tempery, a co do narzędzi – różne sposoby malowania bezpośrednio palcami, pędzlem czy szpachlą albo w technice gwaszu, np. świecą woskową na papierze itp.

Tworzenie wycinanek, wydzieranek, wyklejane, wyszywane, sporządzanie przez dzieci ozdób choinkowych z papieru, np. kolorowych łańcuchów papierowych, przygotowanie z papieru strojów karnawałowych, np. masek, czapek, a także malowanie pisanek czy kraszanek wielkanocnych lub wydmuszek, przygotowanie szopek bożonarodzeniowych, żłóbków betlejemskich, adwentowych lampionów roratnich, kolorowych palm wielkanocnych itd. – należy do elementów kultury plastycznej. W Kościele w Polsce wytworzył się w ramach ruchu oazowego wśród młodzieży nawet specjalny rodzaj społecznej służby twórczej zwany diakonią plastyczną, skupiający osoby utalentowane plastycznie, pracujące bezinteresownie na rzecz dekoracji świątyń czy budynków sakralnych, szczególnie z okazji świąt kościelnych.

W kulturze japońskiej natomiast istnieje np. *ikebana*, czyli sztuka układania bukietów z kwiatów, która przynależy do kultury plastycznej, podobnie jak sztuka *origami*, będąca rodzajem papieroplastyki. *Origami*, ową umiejętność wytwarzania kształtów różnych przedmiotów, roślin, zwierząt, istot z papieru, podobnie jak *ikebanę*, spotykamy w plastycznej edukacji dzieci japońskich. U Aborygenów, z kolei, przejawem kultury plastycznej jest umiejętność układania symetrycznych, koncentrycznych mozaik z kolorowych kamyków na piasku, a dzieci aborygeńskie są uczone tej tradycyjnej sztuki w domu rodzinnym. Dzieci afrykańskie zaś sposobione

są od najmłodszych lat do wykonywania masek obrzędowych, wyplatania rozmaitych przedmiotów z liści, uczestniczą w obrzędach połączonych z malowaniem ciał w różne kolorowe wzory itd. Dzieci indiańskie kształcone są przez rodzinę np. w tradycyjnej sztuce wiązania węzełków *kipu* ze sznurków. Zwyczaj malowania ciała w ozdobne, symboliczne wzory, tak charakterystyczny również dla Indian, występuje także coraz częściej ostatnio w Polsce w postaci tzw. *body art*, np. podczas imprez sportowych, kiedy kibice malują twarz w barwy narodowe, ubierając się przy tym w patriotyczne, biało-czerwone stroje. Owe zwyczaje malowania twarzy także przynależą do szeroko pojętej kultury plastycznej i są swoistym *signum temporis*. Do problematyki obszaru kultury plastycznej w edukacji zaliczymy także spotykane w życiu publicznym i prywatnym tablice pamiątkowe o treści kommemoratywnej, zwykle okolicznościowej albo epitafijnej, często odlane z mosiądzu lub brązu albo wykute w kamieniu, umieszczane na murach budynków bądź na pomnikach czy nagrobkach, przypominające ważne wydarzenia historyczne, patriotyczne lub osoby, także bohaterów narodowych, znanych artystów, co ma również walor kształcący i wychowawczy.

Kultura plastyczna każdego narodu czy kręgu cywilizacyjnego przynależy zarówno do sfery kultury materialnej, w sensie użytego tworzywa, jak i do sfery kultury duchowej, cechującej się określoną symboliką, charakterystycznymi kodami komunikacyjnymi, formalnymi i treściowymi. Plastyka w edukacji przyjmuje rozmaite formy w zależności od specyfiki kulturowo-cywilizacyjnej i religijnej konkretnego narodu. Bez kultury człowieczeństwo redukuje się do sfery atawizmów, instynktów, popędów. Człowiek bez

kultury plastycznej ubożeje duchowo, dlatego edukacja dzieci, młodzieży i dorosłych w tym zakresie jest nieodzowna w ramach niezbędnej edukacji integralnej, opartej o wszechstronny rozwój duchowy i psycho-fizyczny człowieka, jako współczesne urzeczywistnienie kulturowej, harmonijnej *paidei*, zwanej w języku łacińskim *humanitas*. Również poprzez wymiar plastyczny w edukacji dąży się do osiągnięcia harmonii, pokoju, można poprzez wysmakowaną i wyciszoną plastykę przeciwstawiać się chaosowi, zgiełkowi współczesnego świata.

W różnych kulturach występują zróżnicowane techniki plastyczne, charakterystyczne dla poszczególnych plemion czy narodów. Każda kultura plastyczna wytwarza swoje tradycyjne, zwyczajowe formy wizualne, które są kultywowane w domu i szkole, służąc edukacji dzieci i młodzieży. Wśród narodów azjatyckich, np. u Chińczyków, Japończyków, Koreańczyków czy Wietnamczyków, posługujących się pismem piktograficznym, dzieci uczone są stosunkowo wcześniej posługiwania się pędzelm, aby wykształcić u nich sprawność manualną, potrzebną do nauki pisma, które także przypomina plastyczny obraz. Wpływ umiejętności rysowania na późniejszą sprawność pisania u dzieci zauważył już m.in. S. Szuman w *Sztuce dziecka*². Szeroko rozumiana kultura plastyczna przejawia się także w sztuce kaligrafii, której nauka została przez szkołę obecnie, niesłusznie moim zdaniem, zarzucona – uważam, że należy ją przywrócić jako osobny szkolny przedmiot obowiązkowy dla polepszenia jakości charakteru pisma Polaków.

² Szuman S. (1927), *Sztuka dziecka. Psychologia twórczości rysunkowej dziecka*, Warszawa.

Każda sztuka plastyczna posługuje się pewnymi technikami artystycznymi. Cechą charakterystyczną kultury plastycznej jest nie tylko umiejętność rozpoznawania przez widza podstawowych technik artystycznych, ale i umiejętność czytania form i treści przekazywanych przez sztuki plastyczne. Stąd zapewne nieobce są odbiorcy elementy historii sztuki i znajomość stylów stosowanych w sztukach plastycznych. Komunikat plastyczny, czyli dzieło sztuki albo dzieło plastyczne – wytwór niebędący sztuką *sensu stricto*, jest zapisany w pewnym kodzie, którego elementy każdy wykształcony człowiek danej kultury powinien znać. Szkoła uczy i nadal powinna uczyć, jak rozpoznawać owe komunikaty plastyczne, jak „czytać” sztukę, ale także, jak posługiwać się kodami poszczególnych sztuk, gdy uczeń, wychowanek, podopieczny tworzy własne tzw. „dzieła”, niebędące wszak arcydziełami sztuki. Kultura plastyczna kształtuje przestrzeń wokół człowieka, uczy także sposobu patrzenia na przestrzeń, na płaszczyznę, na linię, kolor, fakturę powierzchni, teksturę, walor, czyli odcień jasny lub ciemny, światło, perspektywę, poszczególne plany, kompozycję, rozmieszczenie figur, proporcje, harmonię, eurytmię, a to wszystko przydaje się w życiu codziennym, uwrażliwia na piękno, pogłębia wiedzę o rzeczywistości, wzmacnia wyobraźnię, pobudza myślenie obrazowe.

Państwo powinno dbać o kulturę narodową, w tym także o ojczystą kulturę plastyczną, czyli kulturę własnej społeczności kulturowej, wspólnoty mającej własną historyczną tradycję³.

³ Na temat tradycji i współczesności kształcenia plastycznego cf. np. Żukowska A. M. (2003), *Kształcenie i dokształcanie nauczycieli rysunku na potrzeby szkół ogólnokształcących II Rzeczypospolitej*, Lublin, p. 133–143; Eadem (ed.) (2007), *Sztuka – edukacja – współczesność*, Lublin.

Kultura jest podstawą wychowania patriotycznego⁴, wychowania w ogóle; kultura plastyczna jest częścią dystrybutywnie rozumianego modelu danej kultury narodowej. Pojmowanie kultury plastycznej w obrębie modelu kultury danego narodu oznacza także odczytanie kręgu kulturowego danej cywilizacji, np. lokujemy polską kulturę plastyczną w kręgu kulturowym cywilizacji łacińskiej, nasza kultura plastyczna wyrasta głównie z kręgu łacińskiego i greckiego, choć nie są jej obce także inne wzorce w znacznie zróżnicowanym terytorialnie i historycznie stopniu. Zabytkowa architektura wielokulturowa jest zdominowana przez chrześcijańskie wzorce, głównie łacińskie czy w mniejszym stopniu greckie, bizantyńskie, a ma to swoje konsekwencje także w wychowaniu przez architekturę, z którą każdy uczeń w Polsce

4 Problem Ojczyzny i patriotyzmu w literaturze i nauczaniu łączy się także z ilustracją książkową w podręcznikach do języka polskiego. Cf. np. Zachacka Z. (2000), *Wyobrażenia ojczyzny i oblicza patriotyzmu w podręcznikach do języka polskiego dla szkoły podstawowej w latach 1945–1990*. Warszawa; Pelczar W. (2002), *Polska tradycja w polonijnych podręcznikach do kształcenia literacko-kulturalnego*, Rzeszów; Morawska I. (2005), *Rola literatury w edukacji patriotycznej uczniów szkoły podstawowej (1944–1989)*, Lublin. Patriotyczne elementy plastyczne, np. oznaki, chorągwie, proporce etc. obecne są także w wychowaniu harcerskim, cf. Hauser W. (2006), *Przyszłość w przeszłości. Na ścieżce wychowania patriotycznego w harcerstwie*, Warszawa, p. 71. Wychowanie patriotyczne ma swoje zakorzenie w kulturze poprzez tradycyjne wartości nie tylko postulowane, ale i realizowane, nie tylko w skali ogólnopolskiej czy ogólnonarodowej, ale także w wymiarze regionalnym, m.in. w poznawaniu lokalnych zabytków ojczystej kultury, zwiedzanych i opisywanych przez młodzież, cf. np. Piławski P., Mańczyk Ł. (ed.) (2006), *II Przegląd Twórczości Patriotycznej Młodzieży Województwa Małopolskiego*, Kraków, p. 31; Denek K. (2000), *W kręgu edukacji, krajoznawstwa i turystyki w szkole*, Poznań; Chałas K., Kowalczyk S. (2006), *Wychowanie ku wartościom narodo-patriotycznym. Elementy teorii i praktyki*, t. 2, *Naród, Ojczyzna, patriotyzm, państwo, pokój*, Lublin – Kielce, p. 282; Kowalski P. (2007), *Matura, Sienkiewicz i wychowanie patriotyczne*, Łomża, p. 110; Bachanek S. (2007), *Zakorzenie w dziedzictwie małych ojczyzn. Materiały pomocnicze do kształtowania postaw patriotycznych*, Radom; Ruch Stowarzyszeń Regionalnych Rzeczypospolitej Polskiej (s.a.), *„Myśląc ojczyzna” – kształtowanie polskiej tożsamości, edukacja patriotyczna w szkole. Inspiracje*, Wrocław, p. 84.

styka się niemal wszędzie, we wszystkich miejscowościach – chodzi o liczne kościoły, kaplice, krzyże i kapliczki przydrożne, symbolikę cmentarzy itp. Edukacja plastyczna w zakresie architektury nie powinna być zanedbywana, podobnie jak edukacja plastyczna w zakresie malarstwa, rzeźby, grafiki czy rzemiosła artystycznego, filmu, teatru. Większość zachowanych zabytków sztuki w Polsce to sztuka mająca związek z kulturą łacińskiej Europy, której częścią jest kultura polska. Nie można nie rozumieć własnej kultury plastycznej, nie znać np. symboliki krzyża, zmartwychwstania, znaczenia ikon, a także głębszego sensu stylów architektonicznych, jak np. gotyk, barok. Zadania demokratycznej szkoły w zakresie wychowania i wykształcenia kolejnych pokoleń zdolnych do właściwego zrozumienia kultury plastycznej społeczeństwa danego kręgu kulturowego są pilne, domagają się systematycznych, przemyślanych działań edukacyjnych w kierunku wydobycia i przekazania wartości stojących u podstaw bytu narodowego. Jan Paweł II w książce pt. *Pamięć i tożsamość*⁵ zawarł wskazówki dla edukacji nie tylko Polaków, ale także dla innych narodów. Czytając tę pracę, można wyprowadzić wniosek, że bez pamięci o kulturze plastycznej nie może być w pełni zachowana tożsamość narodowa. Polska tożsamość wyraża się jednak nie tylko w znakach polskiej mowy, w utworach literackich, np. w epopei *Pan Tadeusz* Adama Mickiewicza, muzycznych, np. w operze narodowej *Straszny dwór* Stanisława Moniuszki, czy teatralnych, np. w dramacie *Wesele* Stanisława Wyspiańskiego, ale i w postaci dzieł-znaków, takich jak np. symbole plastyczne, m.in. sylwetka katedry i zamku na

5 Jan Paweł II (2005), *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiącleci*, Kraków.

Wawelu, obraz *Bitwa pod Grunwaldem* Jana Matejki, chorągiew w barwach narodowych z orłem w koronie, pomnik Grunwaldzki w Krakowie itd.

Chodzi także o coś więcej – o właściwy i systematycznie zorganizowany, longitudinalny, celowy i metodyczny, całościowy przekaz wartości, także wartości plastycznych, artystycznych, między kolejnymi pokoleniami, bez redukcjonizmu kulturowego w zakresie symbolicznych wartości plastyki. Sztuka tak pojmowana powinna być obecna w edukacji szkolnej, pozaszkolnej, także medialnej, a jej znajomość jest niezbędna jako składnika kultury osobistej każdego człowieka wychowanego i wykształconego w naszym kręgu kulturowym.

Szkoła uczy, w tym przekazuje wartości dotyczące kultury plastycznej, wskazując na arcydzieła artystyczne uznane w historii ludzkości, np. sztukę grecką, rzymską, chrześcijańską. Chodzi o przekaz wartości plastycznych następnym pokoleniom, o transmisję kodów plastycznych sztuki, w tym sztuki ludowej, sztuki regionalnej, szerzej ujmując: starożytnej sztuki greckiej i rzymskiej, średniowiecznej i nowożytnej sztuki europejskiej, zarówno bizantyńskiej, jak i zachodniej, łacińskiej, nie pomijając jednak przykładów elementarnych z kręgu innych cywilizacji, np. arcydzieł sztuki chińskiej, indyjskiej, turańskiej, staroegipskiej, asyryjskiej, mezopotamskiej, babilońskiej, islamskiej itd.

Wspólne wartości narodowe, scalające naród jako społeczność kulturową, a nie jako biologicznie rozumianą wspólnotę rasową, mają podstawowe znaczenie dla ocalenia tożsamości także przez plastyczną pamięć narodową, czyli utrwalone w tradycji obrazy-symbole. Uzewnętrzniiona pamięć plastyczna narodu przejawia się poprzez

(arcy)dzieła plastyczne, a obraz jako widoczny znak łatwiej ulega zapamiętaniu w procesie edukacji, wszak istnieje pamięć obrazowa, pamięć niewerbalna; znacznie łatwiej jest zapamiętać obraz plastyczny niż ulotne słowo, które notuje pamięć w inny sposób, np. gdy chodzi o pamiętanie obszernego tekstu. Dlatego tak istotna jest edukacja plastyczna dzieci i młodzieży oraz dorosłych w zakresie podstawowych symboli plastycznych i arcydzieł artystycznych, najcenniejszych dzieł kultury narodowej, religijnej itd. Wspólna tradycja plastyczna: znane gmachy, np. Zamek Królewski na Wawelu i Kościół Mariacki w Krakowie, Zamek Królewski czy Pałac w Łazienkach w Warszawie, znane pomniki, np. pomnik Adama Mickiewicza na rynku Starego Miasta w Krakowie czy pomnik Fryderyka Chopina w warszawskich Łazienkach, znane malowidła, np. Jana Matejki, Jacka Malczewskiego, czy witraże lub rysunki, np. Stanisława Wyspiańskiego, arcydzieła rzemiosła artystycznego o znaczeniu historycznym, np. Dzwon Zygmunta, Szczerbiec itp. – scalają świadomość narodową, uzmysławiają nam naszą kulturę jako coś własnego, odrębnego, niepowtarzalnego, indywidualnego, wyrażającego wspólną historię Polaków, inną niż historie sąsiednich narodów⁶.

Sama kultura plastyczna, której przejawy otaczają nas na każdym niemal kroku, oddziałuje tak, jakbyśmy byli w niej zanurzeni, do tego stopnia, że nawet nie dostrzegamy jej na co dzień. Jednak kulturę plastyczną w człowieku kształtują konkretne dzieła i konkretni twórcy oraz konkretne osoby prowadzące procesy wychowania i nauczania, nauczyciele i wychowawcy estetyczni. Każdy

6 L. Dyczewski (red.) (1993), *Wartości w kulturze polskiej*, wyd. Fundacja Pomocy Szkołom Polskim na Wschodzie im. Tadeusza Goniewicza, Lublin, s. 276.

uczeń, wychowanek, podopieczny powinien być odpowiednio kształcony, wychowywany i otaczany opieką w sposób integralny, humanistyczny, a więc także i w kontekście kultury plastycznej, aby mógł prawidłowo funkcjonować we własnym, przestrzennym środowisku kulturowym: regionalnym, narodowym, ogólnocywilizacyjnym, i aby rozumiał własne środowisko kulturowe, przestrzenne, także w wymiarze sztuk plastycznych. Chodzi o to, aby szkoła, placówki pozaszkolne czy środowiska wychowawcze, takie jak np. muzea, biblioteki, teatry, rodzina, placówki kulturalne typu dom kultury, świetlice i mass media, wyspecjalizowane instytucje kościelne oraz różnego typu stowarzyszenia i organizacje zajmujące się wychowaniem w sposób systematyczny, całościowy, metodyczny przygotowywały (każda instytucja w swoim zakresie) młodych ludzi do odczytywania i współtworzenia przekazu wartości kultury plastycznej, na najwyższym możliwym do osiągnięcia poziomie na danym etapie kształcenia i wychowywania, formowania osobowego. Jak twierdzi Krystyna Ferenz, przekaz aksjologiczny w szkole „zakłada celową ingerencję w świat wartości poszczególnych jednostek z intencją tworzenia większej spójności, lepszych możliwości komunikacyjnych między nimi”⁷. Chodzi zatem w szkole o świadome i celowe kształtowanie przez nauczyciela, wychowawcę czy opiekuna procesu kulturowego wśród swoich wychowanków, uczniów, podopiecznych, o prowadzenie ku dobru, prawdzie, pięknu, miłości, wolności, sprawiedliwości, pokojowi, harmonii itd. W tym przypadku chodzi o świadomy i celo-

7 Ferenz K. (2008), *Wstęp. Istota edukacji kulturalnej. Szczególny sens edukacji artystycznej* [in:] Białkowski A. (ed.). *Standardy edukacji kulturalnej. Materiały do konsultacji środowiskowych*, Warszawa, p. 9.

wy, intencjonalny, zorganizowany systematycznie i całościowo przekaz wartości plastycznych, tj. idzie o wskazanie wychowankom, uczniom, podopiecznym arcydzieł kultury plastycznej poszczególnych kultur i narodów, w szczególności kultury ojczystej, w tym kultury regionów, kultury ludowej, np. wielkopolskiej, małopolskiej, góralskiej, kurpiowskiej, śląskiej, kaszubskiej, łowickiej itp.

Dodajmy jeszcze, że dany wytwór plastyczny powinien nieść ze sobą stosowny przekaz wartości nieinstrumentalnych, a więc np. dobro, prawdę, piękno, miłość, wolność, sprawiedliwość, pokój, harmonię, świętość itd., w przeciwnym razie nie jest to wartościowe dzieło, ale kicz, a kicz, jak pisał S. Szuman, nie wychowuje, ale działa antywychowawczo, tj. psuje smak estetyczny człowieka, wrażliwość na wartości, wyobraźnię i moralność. Każde dzieło liche formalnie, słabe pod względem artystycznym, czyli kicz, deterioruje, działa antywychowawczo („Lichota wszelkiego rodzaju wypacza i deprawuje umysł dziecka”⁸). O twórcy kiczów plastycznych S. Szuman wyrażał takie przekonanie: „Lichy i nieudolny artysta [...] stwarza tylko pozór wartości, która nie istnieje”⁹. Przykładowo biorąc, jednym z zagadnień kultury

8 S. Szuman przez kicz rozumiał dzieła artystycznie „liche”, kicz nazywał także „lichotą”; twierdził, że „psychika dziecka przyjmuje na własność znacznie więcej[,] niż to, co świadomie wyodrębnia i rzeczy dobre zarówno[,] jak i liche kształtują ją [psychikę dziecka] na swój sposób, mimo że dziecko nie dorosło jeszcze do świadomej oceny artystycznej. Lichota wszelkiego rodzaju wypacza i deprawuje umysł dziecka, gdy je [dziecko] nią [lichotą] karmimy” (cf. Szuman S. (1947), *Zagadnienie literatury dla dzieci*, „Dziennik Literacki”, vol. 1, no. 13, p. 6, 8. Cf. także: Szuman S. (1947), *Pochwała dyletantów. Rzecz o znaczeniu samorodnej twórczości w wychowaniu estetycznym społeczeństwa*, Warszawa, p. 20 (przypis nlb., gwiazdkowy [*], gdzie w związku z określeniem kryteriów kiczu odsyłał do tekstu Juliusza Goryńskiego, cf.: Goryński J. (1946), *Zagadnienie »kiczu« w sztuce plastycznej*, „Twórczość”).

9 Szuman S. (1951), *Ilustracja w książkach dla dzieci i młodzieży. Zagadnienia estetyczne i wychowawcze*, Kraków, p. 12–13.

plastycznej w obszarze edukacji jest plakat, który nie może być kiczem, jeśli ma wychowywać przez wartości. S. Szuman uważał, „że plakat może być tworem sztuki użytkowej i każdy plakat polski – w szkole i poza szkołą – ma i musi posiadać walory artystyczne. [...] Nie wolno psuć dobrego smaku uczniów, kształconego z trudem na przykładach dobrego malarstwa, lichymi rycinami i plakata-mi”¹⁰. Uczony *per analogiam* określał problematykę antywychowawczego działania kiczu plastycznego na dzieci na przykładzie ilustracji książkowej: „Lichy i nieartystyczny obrazek w książce dla dzieci i młodzieży jest fałszywą monetą. Popełniamy wielki błąd wychowawczy[,] tolerując rozpowszechnianie takich [lichych] monet i nie żądając kategorycznie, by je wycofano z obiegu. Licha i zła ilustracja wypacza i wykrzywia wyobraźnię naszych dzieci, nieświadomych, co konsumują. [...] Wyobraźnię dzieci powinny od maleńkości urabiać utwory graficzne pełnowartościowe, artystyczne, o ile możliwości, nienaganne i doskonałe, a wartościowe wychowawczo i społecznie pod względem treści”¹¹. Uczony ów wskazywał na arcydzieła sztuk pięknych jako na przedmioty pomocne w wychowaniu nie tylko dzieci, ale także młodzieży i osób dorosłych. Plastykę należy włączyć w procesy wychowania, niezależnie od wieku. „Wychowanie młodzieży i dorosłych przez sztukę może tylko wówczas osiągnąć istotne rezultaty, gdy dajemy im [młodzieży i dorosłym] doznać i przeżywać potęgę i wielkość sztuki. [...] Słaba i licha sztuka obniża smak publiczności, mając ją [publiczność] falsyfikatem sztuki i sprowadzając na manowce”¹².

10 Szuman S. (1948), *O oglądaniu obrazów*, Warszawa, p. 130.

11 Szuman S. (1951), *Ilustracja w książkach...*, p. 13.

12 Szuman S. (1961), *Przeobrażające oddziaływanie sztuki*,

Poprzez edukację i uspołecznienie człowiek zostaje wprowadzony w kulturę, także w kulturę plastyczną. Dzięki edukacji nabywa wiedzy i umiejętności, doskonali się, a dzięki rozwinięciu więzi społecznych w procesie socjalizacji wchodzi w relacje międzyosobowe, które obfitują w rozmaite kody plastyczne, ponieważ każdy człowiek komunikuje się werbalnie i niewerbalnie, a więc znaczące są także: jego ubiór, noszone przedmioty, np. krzyże na łańcuszku, pierścienie, obrączki. Należy także uwzględnić przestrzenne środowisko przebywania, np. dom, mieszkanie, budynek szkoły¹³, świątynię, kawiarnię, dom kultury, muzeum, bibliotekę itd. Wszystkie te elementy komunikują w sposób wizualny jakieś konkretne treści, konkretne wartości. Świat człowieka współczesnego, kształtowany przez mass media i multimedia, jest w dużym stopniu zwiualizowany i usymboliczniony, bo każda kultura jest z istoty swej symboliczna i signifikatywna wskutek zakodowania wielu znaczeń w artefakty w wyniku procesu historycznoplastycznego¹⁴.

Wzrok, którym odbieramy świat wizualnie, jest istotny dla kultury i edukacji plastycznej, czyli edukacji artystycznej w zakresie plastyki. Wzrok służy naszemu odbiorowi rzeczy i ludzi. Bez niego niewerbalna komunikacja międzyludzka jest zaburzona. Prawidłowa percepcja wzrokowa może być rozwijana u dziecka, u młodzieży czy u dorosłych w kierunku rozpoznawania kodów plastycznych. Osoby niewidome czy niedowidzące

„Oświata Dorosłych”, vol. 5, no. 3, p. 129.

13 Cf. Nalaskowski A. (2002), *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Kraków.

14 Cf. Dongi A. (1999), *Gesty i słowa. Wprowadzenie do języka symbolicznego*, Kraków, p. 92.

ce¹⁵ mają z tym trudności, ponieważ malarstwo, grafika, architektura czy rzeźba nie są dla nich dostępne bezpośrednio. Dostęp do dzieł plastycznych tego rodzaju jest w przypadku osób niewidomych na ogół zapośredniczony poprzez opowiadania, przekaz werbalny lub poprzez mikromodele architektury czy rzeźby, dostępne haptycznie, czyli dotykowo. Niewidomi mogą poznawać dzieła plastyczne, dotykając ich, tzn. mając z nimi kontakt haptyczny, w ten sposób poznają np. rzeźbę wolnostojącą czy małe fragmenty architektury spotykane na drodze. Odbiór plastyki umożliwiają osobom niewidomym także specjalne, niekoniecznie brajlowskie techniki, jak na przykład tworzone na kartkach „dziurkowane obrazy”, które można odczytać, przesuwając po nich palcami, gładząc opuszkami palców wypukłe linie, które tworzą obrazek. Kultura plastyczna odnosi się także do osób niepełnosprawnych wzrokowo, o czym nie należy zapominać przy całościowym podejściu do zagadnienia sztuk plastycznych w wychowaniu i nauczaniu w szkole i poza szkołą.

Arcydzieła kultury plastycznej w Polsce są dobrem ogólnonarodowym, przynależą do społeczności kulturowej, niosącej wielowiekową i żywą tradycję duchową cywilizacyjnego kręgu łańciskiego. Naród, a szczególnie jego elity, odpowiadają za tworzenie, przekazywanie i podtrzymywanie kulturowych wartości, także plastycznych, na miarę ich możliwości i okoliczności czasu i przestrzeni. W szczególności nauczyciele i wychowawcy, wydawcy, dziennikarze są odpowiedzialni za przekazywanie wartości plastycznych, istotnych

15 Tytko M. M. (2008), *Kilka uwag o udziale ucznia niepełnosprawnego w kulturze*, „Niepełnosprawność i Rehabilitacja”, no 4, p. 67–72.

dla dobra wspólnego społeczności, ważnych dla dobra publicznego w Ojczyźnie.

Współuczestnictwo w kulturze plastycznej wymaga warunków, jakie stwarza szereg instytucji: przedszkole, szkoła, uczelnia, placówki pozaszkolne: oświatowo-wychowawcze, kulturalne, kulturalno-wychowawcze, np. muzea, galerie, kina, teatry, biblioteki z miejscami ekspozycyjnymi dla wystaw plastycznych, media elektroniczne i tradycyjne, np. gazety ilustrowane i książki, gry komputerowe, strony internetowe, telewizja itp. Ilustracja książkowa wchodzi także w zakres kultury plastycznej, dlatego biblioteki, księgarnie, mass media, posługujące się przekazem wizualnym, takie jak telewizja, internet, czasopisma itd., instytucje kościelne, wykorzystujące komunikację plastyczną – należy uznać za instytucje z pogranicza sfery kultury plastycznej, mające wpływ wychowawczy i kształcący na osoby i wspólnoty również w aspekcie symboliki plastycznej i obrazowania treści symbolicznych. Interakcje pomiędzy sferą nauczania, obrazowania, ekspresji plastycznej i współczesnej technologii medialnej są wielorakie¹⁶.

16 Cf. analizę rysunków B. Didkowskiej w: Nalaskowski A., op. cit., p. 19–21; Didkowska B. (2000), *Child and Adult Drawing Scheme. Analysis of Self-Portraits of Children and Their Parents* [in:] *Materiały konferencyjne. 5th European Congress InSE. Vademecum*, Poznań; idem (2005), *Czy kij baseballowy może być atrybutem zabawy?* [in:] Juszczyk S., Polewczyk I. (ed.), *Media wobec wielorakich potrzeb dziecka*, Toruń, p. 279–297; idem (2008), *Czy przerysowany rysunek Anime może uczyć kultury wizualnej* [in:] Limont W., Cieślukowska J., Dreszer J. (ed.), *Zdolności, talent, twórczość*, t. 2., Toruń, p. 75–88; idem (2001), *Dzieje i problemy kształcenia plastycznego w szkole publicznej* [in:] Bajkowski T., Sawicki K. (ed.), *Tożsamość osobowa a tożsamości społeczne. Wyzwania dla edukacji XXI wieku*, Białystok, p. 210–221; idem (2008), *How an image proposed by electronic media affects drawing creativity of children and teenagers?* [in:] Bartosova Z. (ed.), *From the gift growth to the growth of personality of gifted*, Bratislava, p. 124–126; idem, *Komputer na lekcjach sztuki* [in:] Mitas A. (ed.), *Pedagogika i informatyka*, Cieszyn, p. 33–40; Didkowska B., Limont W., *Mixmedial Spaces – enrichment program*

Problem świadomego przekazywania wartości plastycznych natrafia na istotną trudność, gdy mowa o samowychowaniu plastycznym, czyli tzw. autoedukacji plastycznej, autoedukacji wizualnej. Wszak pojawia się pytanie: czy można sobie samemu świadomie przekazywać wartości, np. plastyczne? W samowychowaniu chodzi o autora-wychowawcę, który działa pośrednio na zasadzie przekazu zapośredniczonego przez książki, dzieła plastyczne itd., a odbiorca dzieła, osiągnąwszy wyższy poziom rozwoju, wybiera to, co w danym momencie, jego zdaniem, staje się istotne dla własnego rozwoju duchowego. Samowychowanie odniesione do kultury plastycznej w istocie zakłada obecność „mistrza”, który w swoim dziele zakodował określone komunikaty czytelne dla: odbiorców, wychowanków, uczniów, podopiecznych, publiczności, wspólnot duchowych, społeczności osób ukształtowanych według podobnych wzorców kulturowych w za-

for gifted primary school pupils [in:] Bartosova Z. (red.), op. cit., p. 120–122; Didkowska B., *Media elektroniczne a rysunek dzieci i młodzieży* [in:] Limont W., Didkowska B. (ed.), *Edukacja artystyczna a metafora*, Toruń, p. 145–158; idem (2000), „Nowe narzędzia” plastyczne – propozycje zajęć rozwijających wyobraźnię dziecka [in:] Popek S., Tarasiuk R. (ed.), *U podstaw edukacji plastycznej*, Lublin, p. 157–161; idem (2001), *Od „rysunku” do „sztuki”. Problemy kształcenia plastycznego w szkole publicznej. Nauczyciel wobec realizacji przedmiotu „sztuka”*, „Wychowanie na co Dzień”, no. 3, p. 14–19; idem (2002), *Propozycja zajęć plastycznych wykorzystujących komputer jako narzędzie plastyczne* [in:] Lewowicki T., Siemieniecki B. (ed.), *Rola i miejsce technologii informacyjnej w okresie reform edukacyjnych w Polsce*, Toruń, p. 399–406; idem (2002), *Wielcy twórcy a integracja muzyki z plastyką – wnioski dla edukacji* [in:] Katarzyńczuk-Mania L., Kurcz L. (ed.), *Edukacja artystyczna wobec przemian społeczno-oświatowych*, Zielona Góra, p. 259–266; idem (2005), *Wpływ filmów animowanych na sposoby pokazywania ruchu w rysunkach dzieci* [in:] Limont W., Nielek-Zawadzka K. (ed.), *Z teorii i praktyki edukacji artystycznej*, Toruń, p. 21–54; idem (2005), *Wpływ mediów elektronicznych na twórczość rysunkową dzieci i młodzieży* [in:] Brejnak W. (ed.), *Polskie Towarzystwo Dysleksji. Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego*, Warszawa, p. 114–122; idem (2002), *Współczesne narzędzia plastyczne kształtujące kulturę wizualną* [in:] Szmidt K., Piotrkowski K. (ed.), *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*, Kraków, p. 193–198.

kresie plastyki. Kultura plastyczna ma zatem ważną funkcję do spełnienia w zakresie transmisji określonych wartości plastycznych, tj. w zakresie przekazu wartości plastycznych, form artystycznych i symbolicznych treści znaczących. Obrazy są wytwarzane z reguły świadomie, bo sztuka to *recta ratio factibilium*¹⁷, skoro rozumna koncepcja sztuki zakłada znajomość reguł tworzenia sztuki u artysty-wytwórcy dzieła. Obrazy (szerzej: dzieła plastyczne) działają jednak nie tylko na świadomość, ale i na podświadomość odbiorcy, wychowanka, ucznia, podopiecznego itd., głęboko zapadają w ludzką pamięć, zdarza się, że są „trwalsze” niż słowa. Człowiek po latach pamięta obraz, który wielokrotnie w dzieciństwie czy młodości oglądał, potrafi odtworzyć ogólnie, w zarysie jego główną treść, a słów z podręcznika zapomniał, trwale nie zapamiętał. Dlatego tak ważna jest w procesie edukacji komunikacja pozawerbalna, tu – komunikacja obrazowa (arcydzieła kultury plastycznej albo „dzieła własne”, np. rysunki, wdrażanie się w system plastycznej komunikacji znakowej, w treści obrazów i w sposoby czy formy wyrazu plastycznego, zwizualizowanej ekspresji. Treści obrazów Jana Matejki czy Jacka Malczewskiego znacznie silniej zapadają w pamięć niż wiele stron przeczytanych książek na tematy patriotyczne, a to z tej przyczyny, że takie są właściwości ludzkiej pamięci. Plastyka operuje skrótem, symbolem, alegorią, emblematem, prostym do uchwycenia i zapamiętania znakiem

17 Zdaniem Arystotelesa „sztuka jest [...] trwałą dyspozycją [rozumu praktycznego] do opartego na trafnym rozumowaniu tworzenia; brak sztuki zaś — przeciwnie”, vide: Arystoteles (1982), *Etyka nikomachejska*, Warszawa, 1140 a 20). Według św. Tomasza z Akwinu: *ars est recta ratio factibilium*, tj. „sztuka jest zasadą poprawnego wytwarzania zamierzonych dzieł” (Thomae Aquinatis T., *Summa theologiae*, I-II, q. 57, a 4, resp., oraz I-II, q. 58, a. 2, ad 1). Q.a.: Kiereś H. (2006), *Człowiek i sztuka. Antropologiczne wątki problemu sztuki*, Lublin, p. 38.

obrazowym, przez co łatwiej dostrzec zasadniczy sens, bo w grę wchodzi mniej elementów niż przy obszernym dziele literackim na ten sam temat.

Analizą treści dzieł sztuki zajmowali się m.in. Erwin Panofsky¹⁸, Jan Białostocki¹⁹, Lech Kalinowski²⁰,

18 Cf. np. Klibansky R., Panofsky E., Saxl F. (1964), *Saturn and Melancholy*, London; idem (1990), *Saturn und Melancholie. Studien zur Geschichte der Naturphilosophie und Medizin, der Religion und der Kunst*. Frankfurt am Main; Panofsky D., Panofsky E. (1991), *Pandora's box. The changing aspects of a mythical symbol*, Princeton; Panofsky E. (ed.) (1969), *Readings in Art History*, Vol. 2, New York; Panofsky E. (ed.) (1946), *Abbot Suger on the Abbey Church of St. Denis and its Art Treasures*, Princeton; Panofsky E. (1940), *The Codex Huygens and Leonardo da Vinci's art theory. The Pierpont Morgan Library Codex M. A. 1139*, London; idem (1948), *Albrecht Dürer*, Princeton; idem (1924), *Die deutsche Plastik des elften bis dreizehnten Jahrhunderts*, München; idem (1953), *Early Netherlandish Painting. Its Origins and Character*, Cambridge; idem (1954), *Galileo as a Critic of the Arts*, Haga; idem (1959), *Gothic Architecture and Scholasticism*, New York; idem (1961), *The Iconography of Corregio's Camera di San Paulo*. London; idem (1955), *Meaning in the Visual Arts. Papers in and on Art History*, New York; idem (1960), *A Mythological Painting by Poussin in the Nationalmuseum Stockholm*, Stockholm; idem (1960), *Renaissance and Renascences in Western Art*, Stockholm; idem (1971), *Studia z historii sztuki*, Warszawa; idem (1939), *Studies in Iconology. Humanistic themes in the art of the Renaissance*, New York; idem (1964), *Tomb Sculpture. Its Changing Aspects from Ancient Egypt to Bernini*, London. Cf. także: Meiss M. (ed.) (1961), *Essays in Honor of Erwin Panofsky*, New York; Heidt R. (1977), *Erwin Panofsky. Kunsttheorie und Einzelwerk*, Köln, Wien, Böhlau.

19 Cf. Chrościcki J.A. et al. (ed.) (1981), *Ars auro prior. Studia Ioanni Białostocki sexagenario dicta*, Warszawa; Białostocki J. (ed.) (1956), *Albrecht Dürer jako pisarz i teoretyk sztuki*, Wrocław; idem (ed.) (1972), *Granice sztuki. Z badań nad teorią i historią sztuki, kulturą artystyczną oraz sztuką ludową*, Warszawa; idem (ed.) (2001), *Historia doktryn artystycznych*, t. 1, *Myśliciele, kronikarze i artyści o sztuce. Od starożytności do 1500 r.*, Gdańsk; idem (ed.) (1985), *Historia doktryn artystycznych*, t. 2, *Teoretycy, pisarze i artyści o sztuce 1500–1600*, Warszawa; Białostocki J., Poprzęcka M., Ziemia A. (ed.) (1994), *Historia doktryn artystycznych*, t. 3, *Teoretycy, historiografowie i artyści o sztuce: 1600–1700*, Warszawa; Grabska E., Poprzęcka M. (ed.) (1989), *Teoretycy, artyści i krytycy o sztuce 1700–1870*, Warszawa; Białostocki J. (ed.) (1976), *Interpretacja dzieła sztuki. Studia i dyskusje*, Warszawa – Poznań; idem (red.) (1970), *Myśl o sztuce i sztuka XVII i XVIII wieku*, Warszawa; idem (red.) (1976), *Pojęcia, problemy, metody współczesnej nauki o sztuce: dwadzieścia sześć artykułów uczonych europejskich i amerykańskich*, Warszawa; idem (red.) (1968), *Sarmatia Artistica. Księga pamiątkowa ku czci profesora Władysława Tatarkiewicza*, Warszawa; Białostocki J. (1979), *75 lat warszawskiej Akademii Sztuk Pięknych 1904–1979. Tendencje twórcze pedagogów*, Warszawa, *Wstęp*; idem (1956), *Teksty*

ski²⁰, posługując się tzw. metodą ikonologiczną, łączącą ze sobą elementy kilku metod jakościowych: kontekstualistycznej, historiograficznej, strukturalistycznej oraz komparatystycznej w zastosowaniu do analizy znaczeń dzieł plastycznych, szerzej: do analizy treści i form wszelkich wytworów wizualnych, także tych, które nie są zaliczane do sztuk pięknych. Metodę tę stworzył Erwin Panofsky z Princeton w USA dla analizy treści i kontekstu wszelkich dzieł kultury plastycznej, zatem nie tylko i wyłącznie dla analizy dzieł kultury „wysokiej”, arcydzieł sztuki. Każdy wytwór plastyczny, a więc m.in. także wytwór techniki czy dzieło graficzne, jakim jest rysunek dziecka, może być zanalizowany w kontekście kulturowym przy użyciu uniwersalnej metody ikonologicznej Erwina Panofsky'ego. Kompilacyjną metodę ikonologiczną można, moim zdaniem, przeschczepić na grunt badań dotyczących problemów kultury plastycznej w edukacji. Należy jednak uwzględnić przy zastosowaniu owej „ikonologii edukacyjnej” odpowiedni, realistyczny aspekt aksjologiczny, perspektywę istotnościową typu Ingardenowskiego, tj. powinno się włączyć problematykę wartości w obszar badawczy treści

źródłowe do dziejów teorii sztuki, t. 6., Wrocław, *Posłowie*; idem (1981), *Tematy, tradycje i teorie w sztuce doby romantyzmu*, Warszawa, *Przedmowa*; idem (ed.) (1981), *Tessera. Sztuka jako przedmiot badań*, Kraków; idem (1970), *Albrecht Dürer*, Warszawa; idem (1971), *Dürer*. Warszawa; idem (1980), *Historia sztuki wśród nauk humanistycznych*. Wrocław; idem (1976), *Pięć wieków myśli o sztuce. Studia i rozprawy z dziejów teorii i historii sztuki*, Warszawa; idem (1953), *Poussin i teoria klasycyzmu*, Wrocław; idem (1978), *Refleksje i syntezy ze świata sztuki*, Warszawa; idem (1987), *Refleksje i syntezy ze świata sztuki. Cykl drugi*, Warszawa; idem (1982), *Symbole i obrazy w świecie sztuki*, Warszawa; idem (2004), *Sztuka cenniejsza niż złoto. Opowieść o sztuce europejskiej naszej ery*, Warszawa; idem (1966), *Sztuka i myśl humanistyczna. Studia z dziejów sztuki i myśli o sztuce*, Warszawa; idem (1961), *Teoria i twórczość. O tradycji i inwencji w teorii sztuki i ikonografii*, Poznań.

20 Cf. np. Kalinowski L. (1972), *Ikonologia czy ikonografia? Termin ikonologia w badaniach nad sztuką Erwina Panofsky'ego*, Kraków.

wytworów plastycznych i czynności twórczych, prowadzących do powstania konkretnych dzieł. W ten sposób można by przebadać przy użyciu „zaksjologizowanej” metody ikonologicznej całością sfer plastycznej w edukacji, której rozmaite aspekty sygnalizowane są w niniejszym artykule. Kultura plastyczna jako aksjosfera edukacyjna wymaga całościowego przebadania jednolitymi narzędziami badawczymi w celu zbudowania teorii adekwatnej do badanej rzeczywistości. Metoda E. Panofsky’ego implementowana zwłaszcza do edukacyjnej sfery kultury plastycznej, i to zarówno w zakresie kultury wysokiej, jak i popularnej, a więc mająca zastosowanie do interpretacji różnego rodzaju plastycznych artefaktów i procesów ich tworzenia, stwarza szansę właściwego uchwycenia problemów plastycznych w kontekście kulturowym i edukacyjnym, dla ich właściwego opisu, rzeczowej analizy, adekwatnego do rzeczywistości wyjaśnienia i poprawnego zrozumienia. Poza zastosowaniem w obszarze sztuki możliwe jest jednakże użycie owej metody także dla zbadania każdej twórczości plastycznej, również ze sfery kreatywności amatorskiej, w tym także sztuki dziecka, a także zbadania problematyki odbioru treści dzieł sztuki wizualnej przez odbiorców malarstwa, grafiki, rzeźby, filmu, cyberprzestrzeni itp. Komunikacyjna teoria strukturalistyczna typu Jakobsonowskiego może stać się pomostem łączącym metodę ikonologiczną z realistyczną metodą aksjologiczną w obszarze szeroko rozumianej edukacji plastycznej. Uwzględnienie wielorakich aspektów plastyki w edukacji wymaga użycia zróżnicowanych metod badawczych o charakterze jakościowym, kompilowanych adekwatnie do badanej problematyki. Kultura plastyczna w edukacji jako szeroko pojęte zagadnienie należy do sfery badań interdyscyplinarnych, stąd zastosowanie

interdyscyplinarnej metodologii badawczej wydaje się rzeczą właściwą, charakterystyczną dla pedagogiki kultury.

Odbiorca dzieł sztuki, którym może być uczeń, wychowanek, podopieczny, powinien być wychowywany z wykorzystaniem dzieł plastycznych, np. obrazów, ilustracji, także książkowych, a rodzice, opiekunowie, nauczyciele i wychowawcy powinni mu wskazywać arcydzieła i inne wytwory zwaloryzowane estetycznie. Dla kultury plastycznej jest istotne, aby w procesie wychowania kształtować dobry smak artystyczny przyszłych odbiorców i twórców sztuki, przyszłych uczestników życia kulturalnego, artystycznego, plastycznego. Publiczność muzeów formuje się już od dzieciństwa, poprzez wypracowywanie u dzieci nawyku chodzenia na wystawy, do galerii sztuki, przyzwyczajanie ich do wysokokulturowego środowiska plastycznego: rzeźb, malarstwa, grafiki, architektury, rzemiosła artystycznego itd. Uprawa ducha, czyli kultura, w klasycznym rozumieniu dotyczy także uprawiania kultury plastycznej przez całe życie w rozmaitych aspektach. Kształtowanie potrzeb związanych ze sztuką jest zadaniem rodziców, szkoły, Kościoła (w ostatnim przypadku chodzi o plastyczną sztukę sakralną na wysokim poziomie artystycznym). Dobry smak estetyczny ogółu społeczności skutkuje w przyszłości skuteczniejszą eliminacją kiczu, lepszymi wyborami estetycznymi, dokonywanymi przez tzw. zwykłych ludzi w skali prywatnej i przez decydentów w skali państwa. Wiele „nietrafionych” plastycznie dzieł powstało na zamówienie czynników państwowych, wskutek braku dobrego smaku estetycznego u decydentów dokonujących wyboru projektu do realizacji, np. w przypadku budowy oficjalnych gmachów państwowych. Podobnie

można by uniknąć „nietrafionych” plastycznie dzieł budownictwa w skali prywatnej, gdyby ci, którzy wybierali projekty, mieli właściwie wykształcony smak estetyczny, poczucie harmonii, stosowności, stosowali zasadę *decorum*, umiaru, i posiadali tzw. wyczucie piękna (o kształceniu smaku estetycznego pisali m.in. Herbert Read, Stefan Szuman, Irena Wojnar). W odbiorze dzieł sztuki plastycznej nie chodzi tylko o emocje, przeżycia, ale także o podejście intelektualne – podejście poprzez poznanie i zrozumienie. Z punktu widzenia zadań rodziców, opiekunów, nauczycieli i wychowawców chodzi o rozumne i świadome ukazywanie najcenniejszych dóbr kultury, przede wszystkim dóbr kultury narodowej, w tym dóbr kultury plastycznej – odpowiednio dzieciom, uczniom, wychowankom, podopiecznym, stosownie do wieku, poziomu rozwoju umysłowego itd.

Uczeń powinien rozumieć podstawowe elementy dzieł sztuki i umieć tworzyć proste dzieła plastyczne czy paraplastyczne na swoją miarę, np. rysunki, twory z plasteliny, modeliny itp. W zależności od poziomu rozwoju umysłowego i psychomotorycznego tworzenie dzieł własnych przez ucznia staje się jego naturalną potrzebą, ale nie należy nikogo przymuszać do twórczości, także do twórczości plastycznej. Zachęta jest jednym ze sposobów wprowadzania w sferę sztuki przez rodzica, nauczyciela plastyki czy wychowawcę w relacji z uczniem. Uczeń szkoły średniej powinien znać elementarne tendencje i style w sztukach plastycznych, np. sztukę staroegipską, starogrecką i starorzymską, także hellenistyczną, sztukę wczesnochrześcijańską, bizantyjską, sztukę preromańską i romańską, gotyk, renesans, manieryzm, barok, rokoko, klasycyzm, romantyzm, historyzm, eklektyzm, modernizm,

secesję, art déco; kierunki w sztuce XIX i XX wieku w malarstwie, m.in. impresjonizm, ekspresjonizm, postimpresjonizm, koloryzm, symbolizm, surrealizm, kubizm, dadaizm, abstrakcjonizm, abstrakcję geometryczną, suprematyzm, unizm, abstrakcję ekspresjonistyczną, tazyzm, informel, pop-art, op-art, hiperrealizm, Nową Figurację, minimal art itd. Chodzi o rozpoznanie głównych cech stylu i umiejętność podania przykładów dzieł. W szkole podstawowej, rzecz jasna, takie szczegółowe wiadomości nie są wymagane, chodzi o zasadnicze przykłady, aby uczeń np. odpowiednio kojarzył piramidy czy Sfinksa z kulturą starożytnego Egiptu, Akropol czy Wenus z Milo – z Grecją, ikony – z Bizancjum itd. W gimnazjum i liceum należałoby stopniowo wprowadzać coraz więcej szczegółów faktograficznych, informacji z zakresu historii sztuki, większą liczbę ilustracji arcydzieł sztuki.

Mamy świadomość, że edukacja kulturalna to nie tylko edukacja przez sztukę plastyczną, ale także wiele innych sfer związanych z procesem wychowania. Oczywiście jest, że nie sama sztuka tworzy kulturę, ale i nauka, filozofia, religia, obyczaje, moralność, prawo, będące odbiciem moralności, technika, rolnictwo itd. Należy stymulować kulturalnie wszystkie środowiska w Polsce, także środowiska wiejskie i małomiasteczkowe, w ramach powszechnej edukacji kulturalnej, a więc np. zapewnić dzieciom i młodzieży wiejskiej i miejskiej równy dostęp do kultury plastycznej w ramach permanentnego procesu publicznego upowszechniania, udostępniania, uprzystępniania, urozmaicenia odbioru sztuki, w ramach zasady „cztery razy u”. Publiczna telewizja, publiczne radio, publiczny internet spełniając misję społeczną, powinny być dostępne także

poza szkołą dla każdego ucznia na wsi i w mieście, aby pomocniczo kształtować ich indywidualną kulturę, także osobistą kulturę plastyczną, tj. obycie w sferze plastycznej. Szczegółowo standardy formowania kultury plastycznej zostały zaproponowane w innym miejscu²¹.

Przypisanie sztukom plastycznym funkcji wychowawczej jest korzystne dla całej społeczności oraz dla poszczególnych osób. Poruszamy się na co dzień w tzw. ikonosferze²², dlatego owej ikonosfery, czyli sfery obrazowej, wizualnej, plastycznej należy się stopniowo nauczyć w kontekście rozpoznawania kodów plastycznych. Ikonosfera obejmuje w zasadzie całość kultury wizualnej, wszystkie dzieła dostępne wzrokowo człowiekowi danej cywilizacji, epoki, kultury, środowiska, regionu. Szkoła podstawowa czy gimnazjum lub liceum przygotowują do obcowania z ikonosferą w stopniu elementarnym. Specjalistyczne studia wyższe umożliwiają pogłębienie tej wiedzy w wybranym zakresie kultury plastycznej. Szczegółowe dopracowanie standardów programów edukacji estetycznej z użyciem konkretnych przykładów z poszczególnych dziedzin plastyki jest osobnym problemem do rozwiązania na poszczególnych etapach kształcenia estetycznego, wpisanego w kształcenie i wychowanie ogólne, rozumiane jako *paideia*. Należy jednak zwrócić uwagę na to, że „edukacja wizualna” jest terminem nie w pełni adekwatnym, bo np. nie obejmuje plastycznego kształcenia osób niewidomych, choć niewątpliwie proces edukacji plastycznej tu zachodzi, ma aspek-

ty haptyczne, wszak niewidomy człowiek plastyki dotyka, choć jej nie widzi. Edukacja haptyczna jest częścią edukacji plastycznej i wchodzi w zakres kultury plastycznej. Edukacja haptyczna nie może być natomiast z przyczyn oczywistych nazwana edukacją wizualną. „Edukacja plastyczna” jest terminem znacznie szerszym niż „edukacja wizualna”. Podobnie termin: „kultura plastyczna” wykracza poza sferę znaczenia terminu „kultura wizualna” z tych samych powodów.

Należy jednak zgodzić się z twierdzeniem, że „plastyka i zawarte w niej wartości są jednocześnie środkami ułatwiającymi odbiorcom i uczestnikom procesów twórczych nabywanie wiedzy i informacji z innych dziedzin i rozwijanie aktywności poznawczej”²³. Autorzy współczesnych standardów edukacji wizualnej proponują kształcenie percepcji, przeżycia, doświadczenia, wiedzy w zakresie odbioru sztuki i jej tworzenia. Skoro kultura łączy w sobie elementy słowne i pozasłowne, tj. także obrazowe i dźwiękowe, to szkoła współczesna nie może pomijać w swojej edukacji kultury plastycznej, tak jak nie może zaniedbywać kultury słowa, kultury języka i kultury muzycznej. Kultura plastyczna obejmuje nie tylko dzieła sztuki, ale także informację²⁴ wizualną, reklamę, np. billboardy, przekaz telewizyjny, internetowy²⁵. Prawdą jest, że edukacja w zakresie kultury plastycznej wymaga „w pełni profesjonalnego przygotowania, które dają wyłącznie zintegrowane wyższe studia plastyczne i edukacyjne. Obecnie taki poziom studiów zapewnia kierunek studiów: edukacja

21 Boguszewska A. et al. (2008), *Standardy edukacji wizualnej* [in:] Białkowski A. (ed.), *Standardy edukacji kulturalnej. Materiały do konsultacji środowiskowych*, Warszawa.

22 Termin autorstwa Mieczysława Porębskiego, rozpowszechniony w latach 70. XX wieku dzięki jego książce. Cf. Porębski M. (1972), *Ikonosfera*, Warszawa, p. 298.

23 Boguszewska A. et al, op. cit., p. 53.

24 Tytko M. M. (1998), *Wychowanie do informacji*, „Wychowawca. Miesięcznik Nauczycieli i Wychowawców Katolickich”, no. 5, p. 42–43.

25 Boguszewska A. et al., op. cit., p. 54.

artystyczna w zakresie sztuk plastycznych”²⁶. Cytowani w niniejszym tekście autorzy standardów edukacji plastycznej, idąc za znawcami zagadnienia takimi jak: Jan Berdyszak²⁷, Janusz Byszewski²⁸, Eugeniusz Andrzej Józefowski²⁹, Wiesław Karolak³⁰, Elżbieta Olinkiewicz³¹, podkreślają znaczenie procesu twórczego w plastyce, nie podkreślają jednak znaczenia wytworu plastycznego w procesie wychowawczym i dydaktycznym. Ich zdaniem to proces twórczy jest

26 Ibidem, p. 56.

27 Berdyszak J. (1999), *O obrazie*, Olsztyn, p. 76. Cf. także: Berdyszak J., Berdyszakowa M., Lewandowski R. (1964), *Poznajemy plastykę. Poradnik bibliograficzny*, Warszawa, p. 30.

28 Byszewski J. (1996), *Inne muzeum*, Warszawa, p. 96.

29 Józefowski E. (2009), *Edukacja artystyczna w działaniach warsztatowych. Na podstawie doświadczeń własnych*, Łódź, p. 167.

30 Na temat animacji społeczno-kulturalnej w zakresie plastyki, myślenia twórczego i działania w zakresie sztuki, uwrażliwiania zmysłu widzenia poprzez sztukę plastyczną, o metodzie projektów w zakresie kreatywności plastycznej, o sztuce w aspekcie studiów i nauczania, o terapii sztuką (nt. rysunku w aspekcie psychologii), o arteterapii, leczeniu sztuką, działaniach multimedialnych, mappingu (plastycznym rozrysowaniu „mapy” relacyjnej własnego „ja” metodą „kartograficzną” *per analogiam*), nt. treningu mentalnego w samorozwoju – cf.: Karolak W., Kahmann K.-O. (ed.) (1998), *Czyste dobro, czyste piękno. Wiosenna Akademia. Polsko-niemieckie warsztaty twórcze dla twórców, animatorów, multiplikatorów i menedżerów sztuk. Załącze Wielkie k. Wielunia, marzec 1998*, Łódź; Karolak W. (2002), *Moje portrety. Taki jestem – taki chciałbym być*, Częstochowa; Karolak W. et al. (2002), *Moje portrety. Działania twórcze – twórczość wspomagająca rozwój. Zeszyt ćwiczeń*, Łódź; Karolak W., Kaczorowska B., Jabłoński M. (ed.) (2002), *Działania twórcze – twórczość wspomagająca rozwój. Zeszyt ćwiczeń*, Łódź; Karolak W. et al. (2002), *Moje portrety. Działania twórcze – twórczość wspomagająca rozwój. Książka dla nauczyciela*, Łódź; idem (2004), *Projekt edukacyjny – projekt artystyczny*, Łódź; idem (2006), *Warsztaty twórcze – warsztaty artystyczne*, Kielce; idem (2007), *Rysunek w arteterapii*, Łódź; idem (2006), *Mapping w twórczym samorozwoju i arteterapii*, Łódź; Handford O., Karolak W. (2009), *Mandala w arteterapii*, Łódź; Handford O., Karolak W. (2007), *Bajka w twórczym rozwoju i arteterapii*, Łódź; Karolak W., Kaczorowska B. (ed.) (2008), *Arteterapia w medycynie i edukacji*, Łódź; Handford O., Karolak W. (2008), *Zabawa (z) przedmiotami w twórczym rozwoju i arteterapii*, Łódź.

31 Olinkiewicz E., Repach E. (ed.) (2001), *Warsztaty edukacji twórczej. Jak rozwijać osobowość przez sztukę. Program interdyscyplinarny*, Wrocław, p. 185.

istotny w wychowaniu plastycznym i dydaktyce plastyki, a nie sam wytwór, jak sugerują. Moim zdaniem jednak w edukacji artystycznej w zakresie kultury plastycznej, tzn. w wychowaniu plastycznym i w nauczaniu plastyki, zarówno czynność, czyli akt, proces, jak i wytwór, czyli dzieło, przedmiot, mają istotne znaczenie, są jednakowo ważne, a poza tym, idąc zgodnie z uznaniem i właściwym podziałem wprowadzonym w filozofii przez Kazimierza Twardowskiego, który wyróżniał w procesie poznania: akt, treść aktu oraz przedmiot aktu, należy zwrócić uwagę na fakt, że zaniedbuje się obecnie ważny element zwany „treścią czynności”, czyli pomija się „treść procesu”, tzn. „treść aktu”, np. wychowawczego, twórczego oraz ponadto „treść wytworu”, czyli treść dzieła plastycznego, skupiając się w sposób jednostronny na „formie czynności”, czyli „formie procesu”, tzn. „formie aktu” wychowawczego, twórczego i „formie przedmiotu”, czyli na „formie dzieła”, „formie wytworu” plastycznego. Tymczasem w przekazie aksjologicznym „treść plastyczna” jest istotnym elementem edukacyjnym. Sama forma nie edukuje bez treści, dlatego należy w kształceniu plastycznym i wychowaniu plastycznym uwzględnić co najmniej w równym stopniu treść, tzn. zarówno „treść czynności”, jak i „treść wytworu”, nadto zaś – formę, zarówno „formę czynności”, jak i „formę wytworu”. Zasada powyższa dotyczy także pedagogiki kultury jako całości i odnosi się do edukacji kulturalnej w ogóle. Kultura plastyczna w procesie edukacji kulturalnej oddziałuje jako całość formy i treści przedmiotu trójwymiarowego, tj. bryły czy dwuwymiarowego, np. malowidła³².

32 Cf. cytowane dzieła autorstwa Jana Białostockiego czy Erwina Panofsky’ego oraz dzieła im dedykowane (cf. bibliografia).

Dzieło malarskie Jana Matejki pt. *Rok 1863. Polonia*³³ nie da się odczytać bez zrozumienia symbolicznej treści tam przedstawionej, tj. nie da się odczytać tylko i wyłącznie w kontekście jego formy: koloru, linii, waloru, światła, faktury, kompozycji, perspektywy, planów itd. Kultura plastyczna to nie tylko forma plastyczna, ale także, a może przede wszystkim, treść w plastyce zawarta. Informacja jest treścią przede wszystkim, choć także i forma może być informacją³⁴. Wychowanie i kształcenie w zakresie edukacji plastycznej, szerzej: kultury plastycznej, jest dziedziną wymagającą odrębnego potraktowania, a nie marginalizowania, jak to ma obecnie miejsce. Skoro wiedza o kulturze plastycznej jest rzeczą poznania umysłowego, a nie tylko tzw. kształcenia oka, trzeba położyć nacisk na tzw. kształcenie polisensoryczne, które oprócz kształcenia poprzez odbieranie wielu różnorodnych bodźców – m.in. wzrokowych, słuchowych – uwzględnia także ich analizę na drodze percepcji. Na uniwersyteckich studiach pedagogicznych istnieją w ramach programu możliwe do wyboru przez studenta tzw. ścieżki, np. ścieżka artystyczna, co umożliwi studentom pedagogiki zapoznanie się na elementarnym poziomie z wybranymi aspektami np. kultury plastycznej, z warsztatem plastycznym, niezbędnym dla pogłębienia wiedzy o kulturze plastycznej. ■

33 M.in. o malarstwie historycznym J. Matejki cf.: Walek J. (1991), *Dzieje Polski w malarstwie i poezji*. Warszawa. Obraz J. Matejki pt. *Polonia*, znajdujący się w zbiorach Muzeum Czartoryskich w Krakowie, nosi także drugi, popularny tytuł: *Zakuwana Polska*.

34 O relacjach pomiędzy sztuką a informacją cf.: Porębski M. (1986), *Sztuka a informacja*, Kraków, Wrocław.



Jan Matejko *Polonia. Rok 1863*

Źródło: http://pl.wikipedia.org/w/index.php?title=Plik:Rok_1863_Polonia.JPG&filetimestamp=20070220202205

Obszerna (wybrana) bibliografia poświęcona kulturze plastycznej w edukacji

Źródło archiwalne:

Spuścizna Stefana Szumana, *Wychowanie estetyczne*, maszynopis przechowywany w Archiwum Nauki PAN i PAU w Krakowie, sygn. K-III-96, jednostka archiwalna nr 107.

Prace doktorskie:

Ameln-Haffke H. (2008), *Kunsttherapie bei Migräne im Kindes – und Jugendalter. Entwicklung, Durchführung und Evaluation eines syndromspezifischen Behandlungsmodells. Eine theoretische und empirische Explorationsstudie*, Praca doktorska, Uniwersytet w Kolonii, Kolonia, kps., przechowywany w archiwum Uniwersytetu w Kolonii.

Czerwonka D. (2007), *Znaczenie arteterapii w kształtowaniu (się) zdolności twórczych u dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się*, Praca doktorska, Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń, kps., przechowywany w archiwum Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika w Toruniu.

Didkowska B. (2004), *Media elektroniczne a rysunek dzieci i młodzieży w wieku 3–18 lat*, Praca doktorska, Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń, kps., przechowywany w archiwum Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika w Toruniu.

Pater-Ejgierd N. (2007), *Kultura obrazowania i edukacja. Współczesne znaczenie alfabetyzacji wizualnej na przykładzie studium podręczników do języka angielskiego*, Praca doktorska, Uniwersytet Gdański, Gdańsk, kps., przechowywany w archiwum Uniwersytetu Gdańskiego, Instytut Pedagogiki.

Piasecka M. (2001), *Spoteczne i edukacyjne sensory twórcze wizualizacji w rozwoju dzieci w wieku szkolnym*, Praca doktorska, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław, kps., przechowywany w archiwum Uniwersytetu Wrocławskiego.

Rospenk-Spychała A. (1999), *Rola autonomicznej motywacji poznawczej ucznia w procesie edukacji plastycznej*, Praca doktorska, Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń, kps., przechowywany w archiwum Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika w Toruniu.

Siemieniecka-Gogolina D. (2004), *Zdolności i postawa twórcza nauczycieli a styl użytkownika elektronicznych mediów*, Praca doktorska, Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń, kps., przechowywany w archiwum Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika w Toruniu.

Stasiakiewicz M. (1999), *Prototypowość w rysunku dziecka sześciolatniego. Studium psychodydaktyczne*, Praca doktorska, Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń, kps., przechowywany w archiwum Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika w Toruniu.

Szuścik U. J. (1993), *Kształtowanie percepcji wzrokowej jako stymulator działań plastycznych*, Praca doktorska, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Katowice, kps., przechowywany w archiwum Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Trela M. (2006), *Zależności między inteligencjami wielorakimi a zdolnościami twórczymi i postawą twórczą*, Praca doktorska, Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń, kps., przechowywany w archiwum Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika w Toruniu.

Trochimiak B. (2008), *Rozwój rysunkowy ucznia szkoły specjalnej dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*, Praca doktorska, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Warszawa, kps., przechowywany w archiwum Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

Tytko M. M. (2006), *Stefana Szumana koncepcja wychowania przez sztukę*, Praca doktorska, Uniwersytet Jagielloński, Kraków, kps., przechowywany w archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Współczesne czasopisma polskie poświęcone plastyce w edukacji:

„Plastyka i Wychowanie. Dwumiesięcznik Ministerstwa Edukacji Narodowej” (1991–2000), red. nac. J. Bukowski, Warszawa.

„Plastyka w szkole. Dwumiesięcznik Ministerstwa Edukacji Narodowej” (1961–1991), red. nac. J. Bukowski, Warszawa.

Książki i artykuły:

Adamski A. (2008), *Percepcja muzyki i jej wymiar w sztuce i psychologii kwantowej*, Bielsko-Biała.

Adamski F. (red.) (1999), *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna teoria wychowania*, Kraków.

Aleksander T. (red.) (2001), *Myśl pedagogiczna przełomu wieków (Materiały z konferencji naukowej zorganizowanej w dniach 26–27 września 2000 r. z okazji Jubileuszu 600-lecia odnowienia Akademii Krakowskiej i Rocznicy 75-lecia utworzenia Katedry Pedagogiki w Uniwersytecie Jagiellońskim)*, Kraków.

Arnheim R. (2004), *Sztuka i percepcja wzrokowa. Psychologia twórczego oka*, Gdańsk.

Arystoteles (1982), *Etyka nikomachejska*, wyd. 2, Warszawa.

Augustyniak E. (red.) (2009), *Kultura organizacyjna szkoły*, Kraków.

Baraniewski W. et al. (1993), *Słownik szkolny. Malarze, rzeźbiarze, architekci*, Warszawa.

Bachanek S. (2007), *Zakorzenie w dziedzictwie małych ojczyzn. Materiały pomocnicze do kształtowania postaw patriotycznych*, Radom.

Berdyszak J. (1999), *O obrazie*, Olsztyn.

Berdyszak J., Berdyszakowa M., Lewandowski R. (1964), *Poznajemy plastykę. Poradnik bibliograficzny*, Warszawa.

Białostocki J. (red.) (1956), *Albrecht Dürer jako pisarz i teoretyk sztuki*, Wrocław.

Białostocki J. (red.) (1972), *Granice sztuki. Z badań nad teorią i historią sztuki, kulturą artystyczną oraz sztuką ludową*, Warszawa.

Białostocki J. (red.) (1978), *Historia doktryn artystycznych. Myśliciele, kronikarze i artyści o sztuce: starożytności do 1500 r.*, Warszawa.

Białostocki J. (oprac.) (1985), *Teoretycy, pisarze i artyści o sztuce 1500–1600*, Warszawa.

Białostocki J. (oprac.), Poprzęcka M., Ziemia A. (red.) (1994), *Teoretycy, historiografowie i artyści o sztuce: 1600–1700*, Warszawa.

Grabska E., Poprzęcka M. (oprac.) (1989), *Teoretycy, artyści i krytycy o sztuce 1700–1870*, wyd. 2., popr., Warszawa.

Białostocki J. (red.) (1976), *Interpretacja dzieła sztuki. Studia i dyskusje*, Warszawa – Poznań.

Białostocki J. (red.) (1970), *Myśl o sztuce i sztuka XVII i XVIII wieku*, Warszawa.

Białostocki J. (red.) (1976), *Pojęcia, problemy, metody współczesnej nauki o sztuce: dwadzieścia sześć artykułów uczonych europejskich i amerykańskich*, Warszawa.

Białostocki J. (red.) (1968), *Sarmatia Artistica. Księga pamiątkowa ku czci profesora Władysława Tatarkiewicza*, Warszawa.

Białostocki J. (1979), *Słowo wstępne* [in:] Tarkowska J., Tomaszewski L., Trzeciak P. (red.), *75 lat warszawskiej Akademii Sztuk Pięknych 1904–1979. Tendencje twórcze pedagogów*, Warszawa.

Białostocki J. (1956), *Posłowie* [in:] *Teksty źródłowe do dziejów teorii sztuki*. Wrocław.

Białostocki J. (1981), *Przedmowa* [in:] *Tematy, tradycje i teorie w sztuce doby romantyzmu*. Warszawa.

Białostocki J. (red.) (1981), *Tessera. Sztuka jako przedmiot badań*, Kraków.

- Białostocki J. (1970), *Albrecht Dürer*, Warszawa.
- Białostocki J. (1971), *Dürer*, Warszawa.
- Białostocki J. (1980), *Historia sztuki wśród nauk humanistycznych*, Wrocław.
- Białostocki J. (1976), *Pięć wieków myśli o sztuce. Studia i rozprawy z dziejów teorii i historii sztuki*, wyd. 2 zm., Warszawa.
- Białostocki J. (1953), *Poussin i teoria klasycyzmu*, Wrocław.
- Białostocki J. (1978), *Refleksje i syntezy ze świata sztuki*, Warszawa.
- Białostocki J. (1987), *Refleksje i syntezy ze świata sztuki. Cykl drugi*, Warszawa.
- Białostocki J. (1982), *Symbole i obrazy w świecie sztuki*, Warszawa.
- Białostocki J. (2004), *Sztuka cenniejsza niż złoto. Opowieść o sztuce europejskiej naszej ery*, wyd. 7, Warszawa.
- Białostocki J. (1966), *Sztuka i myśl humanistyczna. Studia z dziejów sztuki i myśli o sztuce*, Warszawa.
- Białostocki J. (1961), *Teoria i twórczość. O tradycji i inwencji w teorii sztuki i ikonografii*, Poznań.
- Boguszewska A. et al. (2008), *Standardy edukacji wizualnej* [in:] Białkowski A. (red.), *Standardy edukacji kulturalnej. Materiały do konsultacji środowiskowych*, Warszawa, s. 52–97.
- Boguszewska A., Weiner A. (2002), *160 pomysłów na nauczanie zintegrowane w klasach I-III. Edukacja plastyczno-muzyczna*, Kraków.
- Boguszewska A., Weiner A. (2009), *160 pomysłów na nauczanie zintegrowane w klasach I-III. Edukacja plastyczno-muzyczna. Książka pomocnicza dla nauczycieli klas początkowych, logopedów i pedagogów szkolnych oraz nauczycieli pracujących w świetlicach*, wyd. 3., Kraków.
- Borowska-Beszta B. (2008), *Echa ekspresji. Kulturoterapia w andragogice specjalnej*, Kraków.
- Byszewski J. (1996), *Inne muzeum*, Warszawa.
- Chałas K., Kowalczyk S. (2006), *Wychowanie ku wartościom narodowo-patriotycznym. Elementy teorii i praktyki*, t. 2, *Naród, Ojczyzna, patriotyzm, państwo, pokój*, Lublin–Kielce.
- Chrościcki J. A. (red.) (1981), *Ars auro prior. Studia Ioanni Białostocki sexagenario dicta*, Warszawa.
- Danel-Bohrzyk H., Olbrycht K. (red.) (1990), *Wychowawca estetyczny. Kompetencje i kształcenie na poziomie wyższym. Skrypty dla studentów kierunków pedagogicznych*, Katowice.
- Denek K. (2000), *W kręgu edukacji, krajoznawstwa i turystyki w szkole*, Poznań.
- Didi-Haberman G. (2008), *Obrazy mimo wszystko*, Kraków.
- Didkowska B. (2002), *Analiza rysunków* [in:] Nalaskowski A., *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Kraków.
- Didkowska B. (2000), *Child and Adult Drawing Scheme. Analysis of Self-Portraits of Children and Their Parents* [in:] *Materiały konferencyjne. 5th European Congress InSEA. Vademecum, Poznań 19–21 czerwca 2000 r.*
- Didkowska B. (2006), *Czy kij baseballowy może być atrybutem zabawy?* [in:] Juszczyk S., Polewiczek I. (red.), *Media wobec wielorakich potrzeb dziecka*, Toruń.
- Didkowska B. (2008), *Czy przerysowany rysunek Anime może uczyć kultury wizualnej* [in:] Limont W., Cieślakowska J., Dreszer J. (red.), *Zdolności, talent, twórczość*, Toruń, s. 75–88.
- Didkowska B. (2001), *Dzieje i problemy kształcenia plastycznego w szkole publicznej* [in:] Bajkowski T., Sawicki K., (red.), *Tożsamość osobowa a tożsamości społeczne. Wyzwania dla edukacji XXI wieku*, Białystok, s. 210–221.
- Didkowska B. (2008), *How an image proposed by electronic media affects drawing creativity of children and teenagers?* [in:] Bartosova Z. (red.), *From the gifth growth to the growth of personality of gifted*, Bratislava, s. 124–126.
- Didkowska B. (2001), *Komputer na lekcjach sztuki* [in:] Mitas A. (red.), *Pedagogika i informatyka*, Cieszyń, s. 33–40.
- Didkowska B., Limont W. (2008), *Mixmedial Spaces — enrichment program for gifted primary school pupils* [in:] Bartosova Z. (red.), *From the gifth growth to the growth of personality of gifted*, Bratislava, s. 120–122.
- Didkowska B. (2008), *Media elektroniczne a rysunek dzieci i młodzieży* [in:] Limont W., Didkowska B. (red.), *Edukacja artystyczna a metafora*, Toruń, s. 145–158.
- Didkowska B. (2000), *„Nowe narzędzia” plastyczne – propozycje zajęć rozwijających wyobraźnię dziecka* [in:] Popek S., Tarasiuk R. (red.), *U podstaw edukacji plastycznej*, Lublin, s. 157–161.
- Didkowska B. (2001), *Od „rysunku” do „sztuki”. Problemy kształcenia plastycznego w szkole publicznej. Nauczyciel wobec realizacji przedmiotu „sztuka”, „Wychowanie na co Dzień”, nr3*, s. 14–19.
- Didkowska B. (2002), *Propozycja zajęć plastycznych wykorzystujących komputer jako narzędzie plastyczne* [in:] Lewowicki T., Siemieniecki B. (red.), *Rola i miejsce technologii informacyjnej w okresie reform edukacyjnych w Polsce*, Toruń, s. 399–406.
- Didkowska B. (2002), *Wielcy twórcy a integracja muzyki z plastyką – wnioski dla edukacji* [in:] Katarzyńczuk-Mania L., Kurcz I. (red.), *Edukacja artystyczna wobec przemian społeczno-oświatowych*, Zielona Góra, s. 259–266.
- Didkowska B. (2005), *Wpływ filmów animowanych na sposoby pokazywania ruchu w rysunkach dzieci* [in:] Limont W., Nielek-Zawadzka K. (red.), *Z teorii i praktyki edukacji artystycznej*, Toruń, s. 21–54.

Didkowska B. (2005), *Wpływ mediów elektronicznych na twórczość rysunkową dzieci i młodzieży*, „Polskie Towarzystwo Dysleksji. Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego”, s. 114–122.

Didkowska B. (2002), *Współczesne narzędzia plastyczne kształtujące kulturę wizualną* [in:] Szmidt K., Piotrkowski K. (red.), *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*, Kraków, s. 193–198.

Drozdowski R. (2006), *Obraza na obrazach. Strategie społeczne oporu wobec obrazów dominujących*, Poznań.

Donghi A. (1999), *Gesty i słowa. Wprowadzenie do języka symbolicznego*, Kraków.

Drozdowski R. (2006), *Obraza na obrazach. Strategie społeczne oporu wobec obrazów dominujących*, Poznań.

Duvignaud J. (1970), *Socjologia sztuki*, Warszawa.

Dyczewski L. (red.) (1993), *Wartości w kulturze polskiej*, Lublin.

Dyś M. (2008), *Arkana manipulacji medialnych*, „Wychowawca. Miesięcznik Nauczycieli i Wychowawców Katolickich”, nr 12 (192), s. 16–19.

Eco U. (2006), *Sztuka i piękno w średniowieczu*, wyd. 3., Kraków.

Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 1-7 (2002–2008), Warszawa.

Meiss M. (1961) (red.), *Essays in Honor of Erwin Panofsky*, New York.

Ferez K. (2008), *Wstęp. Istota edukacji kulturalnej. Szczególnie sens edukacji artystycznej* [in:] Białkowski A., *Standardy edukacji kulturalnej. Materiały do konsultacji środowiskowych*, Warszawa, s. 9–14.

Freedberg D. (2005), *Potęga wizerunków. Studia z historii i teorii oddziaływania*, Kraków.

Gervereau L. (2001), *Voir, comprendre, analyser les images*, wyd. 3, Paris.

Gładyszewska-Cyulko J. (2007), *Wspomaganie rozwoju dzieci nieśmiałych poprzez wizualizację i inne techniki arteterapii*, Kraków.

Głowacka E. (2006), *Artediagnoza. Psychologiczna specyfika twórczości plastycznej dzieci neurotycznych*, Kraków.

Sławiński J. (red.) (1989), *Słownik terminów literackich*, wyd. 2, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź.

Goryński J. (1946), *Zagadnienie „kiczu” w sztuce plastycznej*, „Twórczość”, nr 1, s. 164–167.

Górska M. (2005), *Polonia – Respublica – Patria. Personifikacja Polski w sztuce XVI–XVIII wieku*, Wrocław.

Handford O., Karolak W. (2009), *Bajka w twórczym rozwoju i arteterapii*, wyd. 2 zm., Łódź.

Handford O., Karolak W. (2008), *Mandala w arteterapii*, Łódź.

Handford O., Karolak W. (2008), *Zabawa (z) przedmiotami w twórczym rozwoju i arteterapii*, Łódź.

Hanek L., Pasella M. (red.) (1989), *Arteterapia. Sesja naukowa w Radziejowicach k. Warszawy w dniach 16–18 marca 1989 r.*, Wrocław.

Hanek L., Pasella M. (red.) (1990), *Arteterapia. Sesja naukowa w Jagniątkach k. Jeleniej Góry w dniach 19-21 X 1989 r.*, t. 2, *Teoretyczne podstawy arteterapii*, Wrocław.

Hanek L., Pasella M. (red.) (1990), *Arteterapia. Sesja naukowa w Jagniątkowie k. Jeleniej Góry w dniach 31 V – 2 VI 1990 r.*, t. 3, *Arteterapia a proces leczenia i postępowania psychoedukacyjnego*, Wrocław.

Hauser A. (1974), *Spółczesna historia sztuki i literatury*, przekład Janiny Ruszczykówny, Warszawa.

Hausner W. (2006), *Przyszłość w przeszłości. Na ścieżce wychowania patriotycznego w harcerstwie*, Warszawa.

Heidt R., Panofsky E. (1977), *Kunsttheorie und Einzelwerk*, Köln – Wien – Böhlau.

Horacy (1986), *Dzieła, pieśni, epody, satyry, listy*, Warszawa.

Jaeger W. (2001), *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, Warszawa.

Jan Paweł II (2005), *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiącleci*, Kraków.

Jędraszko C. (1990), *Łacina na co dzień*, Warszawa.

Mizerski W. (2005), *Język polski. Encyklopedia w tabelach*, wyd. 2, Warszawa.

Józefowski E. (2009), *Edukacja artystyczna w działaniach warsztatowych. Na podstawie doświadczeń własnych*, Łódź.

Kalbarczyk A. (2006), *Zabawy ze sztuką. Podręcznik metodyczny dla nauczycieli. Praca z dzieckiem uzdolnionym, wrażliwym lub nieśmiałym w małych grupach. Grupy wiekowe: 5–7 lat, 7–9 lat i 9–13 lat (ponad 100 tematów plastycznych)*, wyd. 3, Kraków.

Kalinowski L. (1972), *Ikonologia czy ikonografia? Termin ikonologia w badaniach nad sztuką Erwina Panofsky'ego*, Kraków.

Karolak W. et al. (2002), *Moje portrety. Działania twórcze – twórczość wspomagająca rozwój. Zeszyt ćwiczeń*, Łódź.

Karolak Wiesław et al. (2002), *Moje portrety. Działania twórcze – twórczość wspomagająca rozwój. Książka dla nauczyciela*, Łódź.

Karolak W., Kaczorowska B. (red.) (2008), *Arteterapia w medycynie i edukacji*, Łódź.

Karolak W., Kaczorowska B., Jabłoński M. (oprac.) (2002), *Działania twórcze – twórczość wspomagająca rozwój. Zeszyt ćwiczeń*, Łódź.

Karolak W., Klaus-Ove K. (red.) (1998), *Czyste dobro, czyste*

piękno. *Wiosenna Akademia. Polsko-niemieckie warsztaty twórcze dla twórców, animatorów, multiplikatorów i menedżerów sztuk. Załącznik Wielkie k. Wielunia, marzec 1998, Łódź.*

Karolak W. (2006), *Mapping w twórczym samorozwoju i arteterapii*, Łódź.

Karolak W. (2002), *Moje portrety. Taki jestem – taki chciałbym być*, Częstochowa.

Karolak W. (2004), *Projekt edukacyjny – projekt artystyczny*, Łódź.

Karolak W. (2007), *Rysunek w arteterapii*, wyd. 2, Łódź.

Karolak W. (2005), *Warsztaty twórcze – warsztaty artystyczne*, Kielce.

Kataryńczuk-Mania L. (red.) (2002), *Wybrane elementy terapii w procesie edukacji artystycznej*, Zielona Góra.

Kiereś H. (2006), *Człowiek i sztuka. Antropologiczne wątki problemu sztuki*, Lublin.

Kisielewski A. (1999), *Sztuka i reklama. Relacje między sztuką i kulturą*, Białystok.

Klibansky R., Panofsky E., Saxl F. (1964), *Saturn and Melancholy*, London.

Klibansky R., Panofsky E., Saxl F. (1990), *Saturn und Melancholie. Studien zur Geschichte der Naturphilosophie und Medizin, der Religion und der Kunst*, übers, Frankfurt.

Klimczak D. P., Sojka A. (red.) (2007), *Literatura – człowiek – wartość. Księga jubileuszowa dedykowana Bogusławowi Żurkowskiemu z okazji 50-lecia twórczości i 25-lecia pracy naukowej na Uniwersytecie Jagiellońskim*, Kraków.

Knapik M. (red.) (2003), *Dziecko i sztuka. recepcja – edukacja – wsparcie – terapia*, Katowice.

Knapik M., Sacher W.A. (red.) (2004), *Sztuka w edukacji i terapii*, Kraków.

Knapik M. (red.) (2005), *Spotkania ze sztuką. Koncepcja terapii artystycznej dla dzieci z zaburzeniami rozwoju i zachowania*, Katowice.

Knapik M., Sacher W. A. (red.) (2007), *Europa – integracja – sztuka. Tematyczna koncepcja pracy edukacyjno-terapeutycznej środkami artystycznymi*, Bielsko-Biała.

Kopaliński W. (1987), *Słownik mitów i tradycji kultury*, Warszawa.

Kopaliński W. (1996), *Słownik przypomnień*, wyd. 3, Warszawa.

Kowalski K. M. (1998), *Polskie źródła ikonograficzne XVII wieku. Analiza metodologiczna*, Warszawa – Poznań.

Kowalski P. (2007), *Matura, Sienkiewicz i wychowanie patriotyczne*, Łomża.

Kowzan T. (1985), *Iconografia. Fiesole* [nadbitka].

Kozakiewicz S. (red.) (1976), *Słownik terminologiczny sztuk pięknych*, wyd. 2, Warszawa.

Krasoń K., Malicki J. (red.) (2005), *Miejsce literatury i teatru w przestrzeniach terapeutycznych. Werbalne i niewerbalne aspekty wsparcia rozwoju. Praca zbiorowa*, Katowice.

Krasoń K., Mazepa-Domagala B. (red.) (2008), *Oblicza sztuki dziecka. W poszukiwaniu istoty ekspresji*, Katowice – Mysłowice.

Krasoń K., Mazepa-Domagala B. (red.) (2006), *W kręgu sztuki i ekspresji dziecka. Rozważania inspirujące*, Katowice – Mysłowice.

Krasoń K., Mazepa-Domagala B. (red.) (2005), *Wymiary ekspresji dziecięcej. Stymulacja – samorealizacja – wsparcie*, Katowice – Mysłowice.

Krasoń K., Mazepa-Domagala B. (red.) (2008), *Wyrazić i odnaleźć siebie czyli o sztuce, ekspresji, edukacji i arteterapii*, Katowice – Mysłowice.

Krasoń K., Mazepa-Domagala B., Wąsiński A. (red.) (2009), *Intersubiektywność sztuki w recepcji i tworzeniu. Diagnostyka, edukacja, wsparcie rozwoju. Praca zbiorowa*, Bielsko-Biała – Katowice.

Krawczyk Z., (1975), *Wprowadzenie do kultury plastycznej – kształtowanie percepcji*, Warszawa.

Królikowska A., Łuszczak G., Marek Z. (2000), *Dydaktyka obrazu*, Kraków.

Krzywoń D. (red.) (2006), *W kręgu sztuki i ekspresji dziecka. Implikacje realizacyjne*. Katowice.

Kwapiszewski J., Sygitowicz-Sierosławska K. (2008), *Wychowanie przez sztukę i arteterapia jako remedium na agresję i przemoc. Teatr w działaniach terapeutyczno-wychowawczych*, Słupsk.

Szubert P., Trzeciak P. (1992), *Leksykon malarstwa od A do Z*, Warszawa.

Limont W. (1996), *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej: badania eksperymentalne*, Toruń.

Limont W. (1994), *Synektyka a zdolności twórcze. Eksperymentalne badania stymulowania rozwoju zdolności twórczych z wykorzystaniem aktywności plastycznej*, Toruń.

Limont W. (red.) (2005), *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*, wyd. 2, Kraków.

Limont W. (red.) (2004), *Z teorii i praktyki artystycznej*, Toruń.

Limont W., Cieślukowska J. (red.) (2005), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, t. 1, *Zdolności i stymulowanie ich rozwoju*, Kraków – Toruń.

Limont W., Cieślukowska J. (red.) (2005), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, t. 2, *Uczeń – nauczyciel – edukacja*, Toruń – Kraków.

Limont W., Cieślukowska J., Dreszer J. (red.) (2008), *Zdolności, talent, twórczość*, Toruń.

- Limont W., Didkowska B. (red.) (2008), *Edukacja artystyczna a metafora*, Toruń.
- Limont W., Nielek-Zawadzka K. (red.) (2005), *Edukacja artystyczna wobec przemian w kulturze*, Kraków – Toruń.
- Limont W., Nielek-Zawadzka K. (red.) (2006), *Edukacja artystyczna a potencjał twórczy człowieka*, Kraków – Toruń.
- Ławrowska R., Muchacka B. (red.) (2009), *Edukacja artystyczna a rzeczywistość medialna*, Kraków.
- Malicki Z., Zwolińska K. (1990), *Mały słownik terminów plastycznych*, wyd. 3, Warszawa.
- Mikocka-Rachubowa K. (1994), *Słownik szkolny. Terminy i pojęcia z wiedzy o sztuce*, Warszawa.
- Moc sztuki. Innowacje w praktyce terapii sztuką i terapii kreatywnej* (1996), Kraków.
- Morawska I. (2005), *Rola literatury w edukacji patriotycznej uczniów szkoły podstawowej (1944–1989)*, Lublin.
- „Myśląc ojczyzna”: kształtowanie polskiej tożsamości, edukacja patriotyczna w szkole – inspiracje (2009), Wrocław.
- Nalaskowski A. (2002), *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Kraków.
- Okoń W. (1992), *Słownik pedagogiczny*, wyd. 5, zm., Warszawa.
- Olechnicki K. (red.) (2003), *Obrazy w działaniu. Studia z socjologii i antropologii obrazu*, Toruń.
- Olinkiewicz E., Repsch E. (red.) (2001), *Warsztaty edukacji twórczej*, Wrocław.
- Ostrowski J. A. (1994), *Słownik artystów starożytności, architektura, rzeźba, malarstwo, rzemiosło artystyczne*, Katowice.
- Panofsky D., Panofsky E. (1991), *Pandora's box. The changing aspects of a mythical symbol*, Princeton.
- Panofsky E. (1969), *Readings in Art History*, New York.
- Panofsky E. (1946), *Abbot Suger on the Abbey Church of St. Denis and its Art Treasures*, Princeton.
- Panofsky E. (1940), *The Codex Huygens and Leonardo da Vinci's art theory. The Pierpont Morgan Library Codex*, London.
- Panofsky E. (1948), *Albrecht Dürer*, wyd. 3, Princeton, vol. 1, s. XII, 311, vol. 2: s. XXXVI, 214.
- Panofsky E. (1924), *Die deutsche Plastik des elften bis dreizehnten Jahrhunderts*, München.
- Panofsky E. (1953), *Early Netherlandish Painting. Its Origins and Character*, Cambridge.
- Panofsky E. (1954), *Galileo as a Critic of the Arts*, Hague.
- Panofsky E. (1959), *Gothic Architecture and Scholasticism*, New York.
- Panofsky E. (1961), *The Iconography of Corregio's Camera di San Paulo*, London.
- Panofsky E. (1955), *Meaning in the Visual Arts. Papers in and on Art History*, New York.
- Panofsky E. (1960), *A Mythological Painting by Poussin in the Nationalmuseum Stockholm*, Stockholm.
- Panofsky E. (1960), *Renaissance and Renascences in Western Art*, Stockholm.
- Panofsky E. (1971), *Studia z historii sztuki*, Warszawa.
- Panofsky E. (1939), *Studies in Iconology. Humanistic themes in the art of the Renaissance*, New York.
- Panofsky E. (1964), *Tomb Sculpture. Its Changing Aspects from Ancient Egypt to Bernini*, London.
- Pelczar W. (2002), *Polska tradycja w polonijnych podręcznikach do kształcenia literacko-kulturalnego*, Rzeszów.
- Piławski P., Mańczyk Ł. (red.) (2006), *Przegląd Twórczości Patriotycznej Młodzieży Województwa Małopolskiego*, Kraków.
- Plezia M. (red.) (1998), *Słownik łacińsko-polski*, Warszawa.
- Porębski M. (1972), *Ikonosfera*, Warszawa.
- Porębski M. (1986), *Sztuka a informacja*, Kraków – Wrocław.
- Ripa C. (1998), *Ikologia*, Kraków.
- Rudowski T. (2007), *Arteterapia – inspiracje i wartości*, Warszawa.
- Rudowski T. (2004), *O percepcji dzieła plastycznego. Artystyczno-estetyczne i ideowe wartości warunkujące percepcję dzieła plastycznego*, Warszawa.
- Skwark D. (2005), *Mandala. Sposób na odprężenie i wyciszenie dla dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Kielce.
- Białkowski A. (red.) (2008), *Standardy edukacji kulturalnej. Materiały do konsultacji środowiskowych*, Warszawa.
- Szolginia W. (1982), *Ilustrowana encyklopedia dla wszystkich. Architektura i budownictwo*, wyd. 2, zm., Warszawa.
- Szulc W. (1994), *Kulturoterapia – wykorzystanie sztuki i działalności kulturalno-oświatowej w leczeniu*, wyd. 2., uzup., Poznań.
- Szulc W. (2001), *Sztuka w służbie medycyny – od antyku do postmodernizmu*, Poznań.
- Szulc W. (2005), *Muzykoterapia jako przedmiot badań i edukacji*, Lublin.
- Szulc W. (1993), *Sztuka i terapia*, Warszawa.
- Szulc W. (2008), *Kultura dla mas Polski Ludowej. Wizje ideologów, twórców i publicystów z lat 1944–1956*, Wrocław.

Szuman S. (1951), *Ilustracja w książkach dla dzieci i młodzieży. Zagadnienia estetyczne i wychowawcze*, Kraków.

Szuman S. (1946), *Myśli o kształtowaniu kultury estetycznej wychowawców i wychowanków nowej szkoły polskiej* [część pierwsza artykułu], „Praca Szkolna”, nr 1–2, s. 4–12.

Szuman S. (1946), *Myśli o kształtowaniu kultury estetycznej wychowawców i wychowanków nowej szkoły polskiej* [część druga artykułu], „Praca Szkolna”, nr 3, s. 75–79.

Szuman S. (1948), *O oglądaniu obrazów. Z 27 tablicami poza tekstem*, Warszawa.

Szuman S. (1959), *O udostępnianiu, uprzystępnianiu i upowszechnianiu sztuki*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 2, s. 126–139.

Szuman S. (1947), *Pochwała dyletantów. Rzecz o znaczeniu samorodnej twórczości w wychowaniu estetycznym społeczeństwa*, Warszawa.

Szuman S. (1961), *Przeobrażające oddziaływanie sztuki*, „Oświata Dorosłych”, nr 3 (26), s. 129–137.

Szuman S. (1947), *Zagadnienie literatury dla dzieci*, „Dziennik Literacki”, nr 13, s. 6 i 8, dodatek do „Dziennika Polskiego”, nr 315.

Szuścik U. J. (2006), *Znak werbalny a znak plastyczny w twórczości rysunkowej dziecka*, Katowice.

Tatarkiewicz W. (1991), *Historia estetyki*, t. 3, *Estetyka nowożytna*, Warszawa.

Tytko M. M. (2009), *Artysta a wychowawca w koncepcji Stefana Szumana* [in:] Krasoń K., Mazepa-Domagala B. i Wąsiński A., *Intersubiektywność sztuki w recepcji i tworzeniu. Diagnoza, edukacja, wsparcie rozwoju*, Bielsko-Biała – Katowice, s. 304–309.

Tytko M. M. (2001), *Bibliografia prac Stefana Szumana* [in:] Aleksander T., *Myśl pedagogiczna przełomu wieków. Materiały z konferencji naukowej zorganizowanej w dniach 26-27 września 2000 r. z okazji Jubileuszu 600-lecia odnowienia Akademii Krakowskiej i Rocznicy 75-lecia utworzenia Katedry Pedagogiki w Uniwersytecie Jagiellońskim*, Kraków, s. 377–401.

Tytko M. M. (2009), *Istota kultury uniwersytetu* [in:] Augustyniak E., *Kultura organizacyjna szkoły*, Kraków, s. 33–40.

Tytko M. M. (2008), *Kilka uwag o udziale ucznia niepełnosprawnego w kulturze*, „Niepełnosprawność i Rehabilitacja. Kwartalnik Instytutu Rozwoju Służb Społecznych”, nr 4, s. 67–72.

Tytko M. M. (2008), *Media w wychowaniu*, „Wychowawca. Miesięcznik Nauczycieli i Wychowawców Katolickich”, nr 12 (192), s. 5–6.

Tytko M. M. (2010), *Mistrz i uczeń. Elementy koncepcji K. Twardowskiego, W. Stróżewskiego i K. Ostrowskiej*, „Wychowawca. Miesięcznik Nauczycieli i Wychowawców Katolickich”, nr 1 (205), s. 16–17.

Tytko M. M. (2008), *Pedagodzy kultury: Stefan Szuman, Irena Wojnar, Maurice Debesse – relacje w świetle zachowanych listów i wspomnień*, „Kultura i Edukacja”, nr 4 (68), s. 112–122.

Tytko M. M. (2007), *Stefana Szumana koncepcja człowieka. Aksjologizm – aksjoferyzm* [in:] Klimczak D. P., Sojka A., *Literatura – człowiek – wartość. Księga jubileuszowa dedykowana Bogusławowi Żurakowskiemu z okazji 50-lecia twórczości i 25-lecia pracy naukowej na Uniwersytecie Jagiellońskim*, Kraków, s. 124–130.

Tytko M. M. (2009), *Stefana Szumana koncepcja wychowania estetycznego wobec liberalizmu kulturowego (u źródeł)* [in:] Zalewska-Pawlak M., *Sztuka wobec zakresów wolności człowieka liberalnego. Pedagogiczne rozważania i doświadczenia*, Łódź, s. 79–89.

Tytko M. M. (2003), *Stefana Szumana pedagogika kultury (próba syntezy)* [in:] Żurkowski B., *Pedagogika kultury – wychowanie do wyboru wartości*, Kraków, s. 97–104.

Tytko M. M. (1999), *Stefana Szumana pedagogiki aksjologicznej wątki personalistyczne* [in:] Adamski F., *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna teoria wychowania*, Kraków, s. 263–268.

Tytko M. M. (2008), *Szuman Stefan Teodor Bolesław* [w:] *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 9, Lublin, s. 312–314.

Tytko M. M. (1998), *Wychowanie do informacji*, „Wychowawca. Miesięcznik Nauczycieli i Wychowawców Katolickich”, nr 5, s. 42–43.

Walek J. (1987), *Dzieje Polski w malarstwie i poezji*, wyd. 2, Warszawa.

Wojnar I. (red.) (1965), *Wychowanie przez sztukę*, Warszawa.

Wojnar I. (1970), *Teoria wychowania estetycznego*, „Plastyka w Szkole”, nr 1, s. 2–6.

Wojnar I. (1985), *Bergson*, Warszawa.

Wojnar I. (1982), *Estetyczna samowiedza człowieka*, Warszawa.

Wojnar I. (1966), *Estetyka a pedagogika* [in:] Suchodolski B., *Nauki filozoficzne współdziałające z pedagogiką*, Warszawa.

Wojnar I. (1970), *Estetyka i wychowanie*, Warszawa.

Wojnar I. (1968), *Granice i pogranicza sztuki* [in:] *Ruchome granice*, Gdynia.

Wojnar I. (1996), *Humanizm – mimo wszystko* [in:] *Profesor Bogdan Suchodolski. Jego filozofia. myśl pedagogiczna i działalność*, Warszawa.

Wojnar I., Kubin J. (red.) (1998), *Kultura – inspiracją kształcenia ogólnego*, Warszawa.

Wojnar I. (1968), *Nauczyciel i wychowanie estetyczne*, Warszawa.

Wojnar I. (1966), *Perspektywy wychowawcze sztuki*, Warszawa.

Wojnar I. (1967), *Sztuka i różne jej dziedziny w kształtowaniu współczesnego człowieka*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1, s. 31–47.

Wojnar I. (1970), *Sztuka i wychowanie*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 1, s. 46–65.

Wojnar I. (1974), *Sztuka jako „podręcznik życia”*, „Studia Estetyczne”, t. 11, s. 64–74.

Wojnar I. (1980), *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*, wyd. 2, zm., Warszawa.

Wojnar I. (1965), *Teoria wychowania estetycznego* [in:] Sucho-dolski B. (red.), *Rozwój pedagogiki w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Praca zbiorowa*, Wrocław, s. 239–265.

Wojnar I. (1971), *Zespół teorii wychowania estetycznego Instytutu Nauk Pedagogicznych UW*, „Studia Estetyczne”, t. 8, s. 263–271.

Wojnar I. (1970), *Sztuka w społecznym wychowaniu kulturalnym* [in:] *Studia pedagogiczne*, t. 18, *Z problemów aktywnego uczestnictwa w kulturze*, Wrocław, s. 39–61.

Zachacka Z. (2000), *Wyobrażenia ojczyzny i oblicza patriotyzmu w podręcznikach do języka polskiego dla szkoły podstawowej w latach 1945–1990*, Warszawa.

Zalewska-Pawlak M. (2001), *Rola sztuki w wychowaniu. Polska tradycja pedagogiczna*, Łódź.

Zalewska-Pawlak M. (red.) (2007), *Samotność oswojona przez sztukę. Pedagogiczne rozważania i doświadczenia*, Łódź.

Zalewska-Pawlak M. (red.) (2005), *Sztuka i wychowanie w dialogu polsko-włoskim*, Łódź.

Zalewska-Pawlak M. (red.) (2009), *Sztuka wobec zakresów wolności człowieka liberalnego. Pedagogiczne rozważania i doświadczenia*, Łódź.

Żukowska A. M. (2003), *Kształcenie i dokształcanie nauczycieli rysunku na potrzeby szkół ogólnokształcących II Rzeczypospolitej*, Lublin.

Żukowska A. M. (red.) (2007), *Sztuka – edukacja – współczesność*, Lublin.

Żurakowski B. (red.) (2003), *Pedagogika kultury – wychowanie do wyboru wartości*, Kraków.

Żurakowski B. (2009), *Aksjologiczny aspekt wychowania artystycznego* [in:] Ławrowska R., Muchacka B. Ławrowska R. (red.) (2009), *Edukacja artystyczna a rzeczywistość medialna*, Kraków.

Marek Mariusz Tytko

Cracow, Poland

marek.mariusz.tytko@uj.edu.pl

Keywords: education, culture, visual culture, visual arts, fine arts, multimedia, electronic media, fine arts in education, education through art, architecture, sculpture, painting, graphic art, artistic craft, pedagogy of culture, axiology

The problems of fine arts' culture (artistic culture) in education (Part II)

Abstract

An author in this article shows a question of artistic culture (culture relating to fine arts) in education, in axiological perspective. This short synthesis of a problem of artistic culture was created in analogy to a question of culture (institutions, creators, works of fine arts, the public, circulation, education). The author incorporated questions of artistic culture in researches of pedagogy of culture, especially in a problem of values and goods.

Marek Mariusz Tytko, PhD, The Jagiellonian University, Jagiellonian Library.

Euro 2012 jako przykład wydarzenia medialnego. Przyczynek do analizy

Paweł Ciołkiewicz

Łódź, Polska

pciolkiewicz@gmail.com

Słowa kluczowe: Euro 2012, wydarzenie medialne

Zarys kontekstu i kategorii analitycznych

Zgodnie z przewidywaniami wszystkich tych, którzy mimo intensywnej propagandy medialnej nie stracili umiejętności trzeźwego spojrzenia na rzeczywistość, piłkarska reprezentacja Polski zakończyła swój udział w mistrzostwach Europy w fazie grupowej – tym samym 16 czerwca 2012 r. po porażce z drużyną Czech skończyło się „wielkie narodowe święto”, a polscy kibice mogli chóralnie wznieść przećwiczone po wielekroć hasło: „Polacy, nic się nie stało”. Wnioskując jednak nie na podstawie liczby rozegranych meczów czy poziomu gry polskich piłkarzy, lecz na podstawie liczby wszelkich przekazów medialnych, ich tonu i sposobu opowiadania o tej imprezie oraz biorąc pod uwagę wartość rozlicznych inwestycji związanych z budową stadionów i odpowiedniej infrastruktury komunikacyjnej, należałoby stwierdzić, że mistrzostwa Europy w piłce nożnej rozgrywane latem 2012 roku były największą imprezą sportową (być

może nawet nie tylko sportową) odbywającą się na terenie Polski. Atmosfera ogólnonarodowego święta kreowana i stopniowo podsycana przez media na długo przed pierwszym gwizdkiem udzieliła się wielu osobom prywatnym i publicznym, nawet tym, które piłką nożną zupełnie się nie interesują. Zgodnie z lansowanym i powtarzaniem na różne sposoby i przy rozmaitych okazjach komunikatem, większość Polaków najwyraźniej uwierzyła, że „wszyscy jesteśmy drużyną narodową” czy też, według innej wersji, „wszyscy jesteśmy kibicami”. Przyznanie się do tego, że ktoś nie ma zamiaru kibicować polskiej drużynie, a nawet nie interesuje się piłką i nie ma zamiaru oglądać żadnych meczów (ze szczególnym uwzględnieniem meczów reprezentacji Polski), było w tym czasie często utożsamiane niemal ze zdradą narodową¹.

W dniach poprzedzających tę imprezę i w trakcie jej trwania (w każdym razie w czasie fazy grupowej) wszelkie informacje, które mogłyby popsuć świętowanie, z trudem (jeśli w ogóle) przebijały się w serwisach informacyjnych. Zarówno informacje ze świata (np. katastrofa samolotu w Nigerii, w której zginęło około stu pięćdziesięciu osób), jak i informacje krajowe (np. wiadomości na temat realnych kosztów całej imprezy, ogłoszenie upadłości przez jednego z największych wykonawców obiektów na

Paweł Ciołkiewicz, dr, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi.
Zainteresowania: analiza dyskursu, społeczna i kulturowa rola mediów, kultura popularna.

¹ Choć z drugiej strony, jeżeli takie krytyczne poglądy były prezentowane w odpowiedniej konwencji, to ich autor mógł liczyć na to, że media się nim zainteresują. Wydaje się, że taką grę z mediami prowadził Jan Tomaszewski, który przed mistrzostwami ostro skrytykował reprezentację i trenera, dzięki czemu często gościł w wielu programach publicystycznych.

Euro 2012² czy śmierć generała Petelickiego³), które w innej sytuacji zajmowałyby pierwsze miejsca w hierarchii medialnej, zupełnie traciły w oczach dziennikarzy na znaczeniu⁴. Z punktu widzenia zdecydowanej większości dziennikarzy i publicystów narzucających ton ogólnonarodowej euforii, nic nie mogło zakłócić nastroju ogólnonarodowego święta. Mówiono niemal wyłącznie o tym, co wpisywało się w ten schemat. Ważne było na przykład to, że wszyscy przyjezdni (zarówno piłkarze, jak i kibice) nie mogą rzekomo wyjść z zachwytu, oglądając Polskę: „Nowoczesne stadiony, gościnni mieszkańcy, piękne dziewczyny, a do tego rozplywające się w ustach pierogi i żur” – oto Polska w oczach zagranicznych dziennikarzy, którzy nie mogą się nas pochwalić⁵. Na marginesie warto odnotować, że powtarzanie w nieskończoność, jak to innym Polska się podoba, jest chyba wyrazem jakichś nieusuwalnych polskich kompleksów.

Jednym z być może najbardziej spektakularnych przejawów tej postawy, polegającej na zakwestionowaniu dotychczas obowiązujących kryteriów oceny pewnych zjawisk, był komentarz redaktora naczelnego „Newsweeka”, który w artykule wstępnym pisał: „nie mielibyśmy tego święta, gdyby nie ukraiński bogacz, który według ludowych podań

2 W okresie bezpośrednio poprzedzającym mistrzostwa upadłość ogłosiła spółka DSS, która była zaangażowana w prace na autostradzie A2. Wniosek o upadłość złożyła także grupa budowlana PBG, również zaangażowana w budowę dróg oraz inwestycji energetycznych.

3 O śmierci generała Petelickiego serwisy informacyjne raportowały dopiero po drobiazgowym zrelacjonowaniu przegranego meczu z Czechami, który zakończył udział Polaków w mistrzostwach.

4 Zjawiska te można analizować w kategoriach medialnego kreowania określonych hierarchii ważności opisywanych w teorii *agenda setting*, vide: McCombs M. (2008), *Ustanawianie agendy. Media masowe i opinia publiczna*, Kraków.

5 ZW (2012), *Cały świat zachwycony Polską*, „Super Express”, no. 132, p. 10.

kupił odpowiednio dużo głosów członków komitetu UEFA [...]. Pozdrawiam w tym miejscu pana Surkisa i mu dziękuję”⁶. Krótko mówiąc, liczyło się tylko to, że za chwilę rozpocznie się w Polsce ogólnonarodowe święto piłkarskie. Po raz kolejny okazało się zatem, że sport może być okazją do zawieszenia zdrowego rozsądku i unieważnienia podstawowych zasad moralnych, na których strażą dziennikarze stoją na co dzień, np. korupcja jest zła i należy z nią walczyć. O ile jednak w przypadku kibiców można to zaangażowanie zrozumieć, o tyle po dziennikarzach – biorąc pod uwagę zasady wielokrotnie deklarowane przez nich samych – można byłoby jednak spodziewać się czegoś więcej⁷.

W tej sytuacji koniecznością staje się zadanie pytania o mechanizmy leżące u podstaw tych wszystkich zjawisk. Z socjologicznego punktu widzenia szczególnie interesujące są sposoby, za pomocą których wytwarzano tę atmosferę i narzucano ją jako obowiązującą nawet tym, którzy przyglądali się mistrzostwom co najmniej z obojętnością. Przedmiotem artykułu są procesy kreowania określonego obrazu rzeczywistości dokonujące się za pośrednictwem mediów. Niniejsze rozważania wpisują się zatem w nurt konstrukcjonistycznego spojrzenia na rzeczywistość. Kluczowe pytanie w ramach tak określonej perspektywy dotyczy tego, w jaki sposób media konstruowały atmosferę wielkiego narodowego święta, w którym uczestnictwo jest niemal obowiązkowe. Analizując przekazy me-

6 Lis T. (2012), *Teraz Polska, fajna Polska*, „Newsweek”, no. 23, p. 2.

7 O dylematach związanych z wykonywaniem pracy dziennikarza – m.in. o konieczności wyboru pomiędzy neutralnością i zaangażowaniem – piszę w innym miejscu; vide: Ciołkiewicz P. (2012), *Konstruowanie tożsamości dziennikarskiej w dyskursie publicznym. Przyczynek do analizy* [in:] Kaźmierska K., Dopierała R., (ed), *Tożsamość, stereotypy, nowoczesność. Księga jubileuszowa poświęcona Profesorowi Zbigniewowi Boksańskiemu*, Kraków, p. 128–141 [w druku].

dialne dotyczące Euro 2012, staram się uchwycić główne wymiary wyłaniającego się z nich obrazu rzeczywistości. Przedmiotem moich rozważań nie jest zatem przebieg mistrzostw Europy ani reakcje społeczne na to wydarzenie, lecz obraz tych mistrzostw i reakcji społecznych konstruowany i prezentowany przez polskie media.

Materiałem empirycznym są dla mnie relacje medialne (głównie prasowe) publikowane w tygodniu poprzedzającym rozpoczęcie piłkarskich mistrzostw Europy. Wybór tego okresu podyktowany był kilkoma okolicznościami. Przede wszystkim mieliśmy wówczas do czynienia z narastaniem atmosfery oczekiwania na wielkie święto. Media nieustannie donosiły o przygotowaniach polskiej reprezentacji, informowały o wynikach meczów sparingowych (także tych drużyn, które znalazły się w „polskiej grupie”), komunikowały o oddawaniu do użytku kolejnych inwestycji przygotowywanych na tę imprezę (stacje kolejowe, kolejne odcinki autostrad)⁸. Różne tytuły prasowe zaczęły dołączać do swoich wydań rozmaite gadzety, powodując tym samym pojawienie się na ulicach polskich miast samochodów z biało-czerwonymi chorągiewkami, ludzi w biało-czerwonych szalikach i czapkach itp. Co więcej, także reklamy emitowane w telewizji, publikowane w prasie i wywieszane na ulicach polskich miast zaczęły prezentować różne produkty, sugerując, że w gruncie rzeczy są one adresowane przede wszystkim do kibiców⁹. Krótko

8 Warto jednak odnotować, że informując o tych inwestycjach, media musiały uważać, by nie popsuć odświeżonej atmosfery.

9 W tych dniach stało się oczywiste, że nie da się oglądać meczów bez kilku butelek piwa pod ręką. W kampanie reklamowej zaangażowali się nawet znani byli piłkarze. Na marginesie warto odnotować, że w atmosferze narodowej euforii nie było słychać żadnych wątpliwości związanych z moralnym wydzwiekiem tego typu przekazów reklamowych. Zresztą analiza typowych modeli kibicowania i stereotypów z nimi związanych narzucana przez media wydaje się tematem na osobny tekst.

mówiąc, przeciętny Polak, czy tego chciał, czy nie chciał, zewsząd był atakowany informacjami na temat zbliżających się mistrzostw. Po drugie, w relacjach medialnych tego okresu bardzo wyraziście manifestowały się główne cechy nadchodzącego/zapowiadanego wydarzenia, niezakłócone w żaden sposób przebiegiem samej imprezy (np. ewentualnymi porażkami polskiej drużyny). Przyszłość, zgodnie z dominującym dyskursem, rysowała się optymistycznie: podkreślano mianowicie, że mamy piękne stadiony, mamy silną drużynę, znaleźliśmy się w słabej grupie, zatem tym razem musi się udać¹⁰. W mediach przed rozpoczęciem mistrzostw prezentowano obraz wielkiego święta i wspólnego narodowego kibicowania, niezmacony w żaden sposób problemami, które mogłyby go przyćmić. Wszelkie sprawy, które byłyby przeszkodą w świętowaniu, spychane były na dalszy plan.

Analiza zawarta w niniejszym tekście ma jakościowy charakter. Zamiast analizować setki materiałów i szukać odpowiedzi na pytanie, ile razy pisano i mówiono w polskich mediach o mistrzostwach Europy, staram się poddać pogłębionej analizie kilka wybranych tekstów, na podstawie których można zrekonstruować typowe sposoby opowiadania o tej imprezie. W związku z tym oczywiste jest, że rezultaty niniejszych analiz należy potraktować jako punkt wyjścia do dalszych badań, bazujących już na

10 Warto odnotować fakt, który w najmniejszym stopniu nie zakłócał jednak tej optymistycznej atmosfery: wszystkie drużyny znajdujące się w „polskiej” grupie były zarówno w rankingu FIFA, jak i UEFA zdecydowanie wyżej niż Polska. Mimo to w jakiś sposób udało się wytworzyć przekonanie, że to w gruncie rzeczy inne drużyny są na straconej pozycji. Ranking FIFA: Rosja – 13, Grecja – 15, Czechy – 27, Polska – 62! (<http://www.fifa.com/worldranking/rankingtable/index.html>; data dostępu: 2012.06.19). Ranking UEFA: Rosja – 6, Grecja – 12, Czechy – 18, Polska – 26 (<http://boisko.info/ranking-uefa/>; data dostępu: 2012.06.19). Zresztą uwarunkowania oceniania wielu silniejszych drużyn piłkarskich jako słabszych od naszej reprezentacji również domagają się bardziej szczegółowego zbadania.

szerszym materiale empirycznym. Warto na przykład szczegółowo opisać i skonfrontować ze sobą różne medialne obrazy mistrzostw prezentowane na różnych etapach trwania tej imprezy, np. okres przed rozpoczęciem mistrzostw, okres rozgrywania meczów grupowych, okres trwający od momentu wyeliminowania polskiej drużyny z rozgrywek, aż do końca mistrzostw. Ciekawe również wydaje się prześledzenie tego, co będzie działo się po zakończeniu mistrzostw. Narracje dotyczące Euro 2012 niewątpliwie będą się zmieniać w przyszłości i warto badać rozmaite przesunięcia akcentów, nowo pojawiające się wątki oraz formułowane oceny tej imprezy. Wydaje się bowiem, że pomimo tego początkowego entuzjazmu i jedynomyślności mistrzostwa staną się kolejnym wydarzeniem, które zostanie wykorzystane w politycznych sporach i będzie źródłem wielu kontrowersji.

Teoretyczny punkt wyjścia odpowiedni do analizy tego okresu stanowi, moim zdaniem, koncepcja wydarzenia medialnego Daniela Dayana i Elihu Katza. Według tych autorów „dotyczy ono wydarzeń doniosłych historycznie – zwykle o charakterze oficjalnym – których przebieg telewizja transmituje na żywo, zaś przed odbiorcami zamiera wówczas cały kraj albo wręcz cały świat”¹¹. Możemy mieć zatem do czynienia z wydarzeniami medialnymi, które elektryzują ludzi żyjących na całym świecie (np. lądowanie na księżycu, igrzyska olimpijskie) oraz takimi, które są szczególnie ważne dla jednego kraju (np. debata Nixon–Kennedy). Wydarzenia medialne mogą obejmować misje charyzmatycznych postaci (mamy wtedy do czynienia z Konkwistą), rywalizacje toczące się w sferze polityki lub sportu (autorzy nazywają je Konkursami), czy wreszcie

nasycone symbolami święte rytuały przejścia transmitowane na cały kraj lub świat (Koronacje). Przykładem Konkwisty jest dla autorów lądowanie na księżycu, jako Konkurs można rozpatrywać np. zarówno mundial, jak i ważną debatę prezydencką, natomiast Koronacją może być koronacja Elżbiety II lub zaślubiny księcia Karola¹². Wykraczając poza opisy autorów, warto przeanalizować inne przykłady wydarzeń medialnych, np.: relację z akcji, w ramach której ratowano chilijskich górników uwięzionych w kopalni jako Konkwistę; telewizyjną debatę Aleksandra Kwaśniewskiego i Lecha Wałęsy z 1995 roku jako Konkurs, czy też relację z pogrzebu Jana Pawła II jako Koronację. Wydaje się, że wszystkie te wydarzenia spełniają kryteria wskazane przez Dayana i Katza, choć oczywiście każde z nich posiada też własną specyfikę, którą należałoby uwzględnić w analizie.

Uważam, że piłkarskie mistrzostwa Europy rozgrywane latem 2012 roku były zapowiadane przez polskie media jako wydarzenie medialne, które miało przebiegać według scenariusza Konkursu. Obraz kreowany przez media zawierał w sobie także elementy: Konkwisty (np. związane z oczekiwaniami, że jakiś z góry skazany na porażkę zespół pokona drużynę znacznie silniejszą – w końcu sport jest nieprzewidywalny, bądź też, że jakiś zespół swoimi zwycięstwami przyniesie radość umęczonej kryzysem ojczyźnie) oraz Koronacji (np. podczas ceremonii wręczenia pucharu zwycięskiej drużynie)¹³. Jest to wydarzenie lokujące się gdzieś pomiędzy skrajnymi biegunami: mistrzostwa Eu-

12 Ibidem, p. 69–71.

13 Swoistą Koronacją był także „objazd”, jaki po polskich miastach, w których miały być rozgrywane mecze, wykonał puchar, o który toczyła się gra. Obrazy tłumów radujących się z tego, że puchar zawitał do ich miasta, i pełne emocji relacje dziennikarzy były doprawdy frapujące.

11 Dayan D., Katz E. (2008), *Wydarzenia medialne. Historia transmitowana na żywo*, Warszawa, p. 39.

ropy w piłce nożnej zapewne nie są ekscytujące dla całego świata, ale z drugiej strony ich oddziaływanie znacznie wykracza poza granice jednego państwa (choć na pewno gospodarze tej imprezy przeżywają ją w sposób szczególny). Przyjęcie takiej perspektywy pozwoli w systematyczny sposób przyjrzeć się poszczególnym wymiarom tej imprezy¹⁴.

Dayan i Katz, analizując wydarzenia medialne, wyróżnili w nich trzy podstawowe aspekty: syntaktyczny (dotyczący przerywania przez wydarzenie medialne codziennego strumienia komunikatów medialnych), semantyczny (dotyczący nadawania wydarzeniom znaczeń odnoszących się do uroczystego charakteru) oraz pragmatyczny (związany z oddziaływaniem społecznym). W dalszej części tekstu podejmuję próbę analizy informacji na temat Euro 2012, uwzględniając te trzy wymiary – kluczowe zagadnienie odnosi się zatem do sposobów przekonywania, że nadchodzi uroczyste wydarzenie, które przerwie codzienny strumień komunikatów medialnych, wpływając na życie ogromnej rzeszy odbiorców. Trzeba jednak zasygnalizować pewne odstępstwo od tego schematu. Dla autorów wspomnianej koncepcji głównym medium relacjonującym wydarzenie medialne jest telewizja, ja natomiast analizuję materiały prasowe. Przedmiotem moich uwag jest bowiem nie tyle samo wydarzenie medialne, co pewne dyskursywne sposoby kreowania atmosfery nadchodzącego wydarzenia medialnego. W tworzeniu tej atmosfery brała udział zarówno prasa drukowana, jak i elektroniczna, ale wydaje się, że w tej pierwszej pojawiły się teksty dające

14 Trzeba rzecz jasna pamiętać, że koncepcja ta została ogłoszona w roku 1992, zatem domaga się pewnych korekt. Nie zmienia to jednak faktu, że może służyć jako narzędzie porządkujące materiał empiryczny i wyznaczające kierunek dalszych analiz.

szczególną możliwość przetestowania pewnych rozwiązań metodologicznych.

Przerwa w codzienności

Syntaktyczny aspekt wydarzeń medialnych polega na tym, że stanowią one swego rodzaju wyłom w rutynie dnia codziennego. Wydarzenie medialne jest czymś, co przerywa strumień codziennych, zwyczajnych komunikatów medialnych. Ta przerwa ma wszechogarniający charakter, co przejawia się tym, że wszystkie stacje odchodzą od swojej ramówki w celu możliwie pełnego relacjonowania wydarzenia medialnego¹⁵. Co więcej, wydarzenie medialne jest relacjonowane na żywo – trudno byłoby sobie wyobrazić ekscytowanie się retransmisjami meczów. Kolejna cecha wiąże się z tym, że wydarzenie medialne rozgrywa się poza mediami: mecz piłkarski media tylko relacjonują i muszą dostosować się do specyfiki obiektów, na których toczy się gra. W przypadku mistrzostw są to rzecz jasna przede wszystkim zbudowane specjalnie na tę okazję stadiony, ale także wynalazek ostatnich czasów, czyli specjalne strefy kibica, w których rzesze miłośników sportu oglądają mecze na wielkich telebimach. Ostatnia cecha odnosząca się do syntaktycznego aspektu wydarzenia medialnego wiąże się z tym, że jest ono planowane z góry. W analizowanym przypadku chodzi o moment, w którym Michel Platini ogłosił, że gospodarzem mistrzostw Europy w roku 2012 będą Polska i Ukraina – to wydarzenie medialne zo-

15 Tu daje o sobie znać specyfika współczesnego rynku medialnego. Mianowicie mistrzostwa Europy w 2012 roku transmitowała tylko telewizja publiczna. Inne stacje komercyjne mogły swoje informacje ilustrować tylko zdjęciami wykonanymi podczas meczów bądź obrazami pochodzącymi ze stref kibica. Nie zmienia to jednak faktu, że wszystkie polskie stacje „żyły mistrzostwami”, zaś główne wydania informacji często były zdominowane przez doniesienia z Euro (np. po meczu Polska–Rosja główne serwisy telewizyjne właściwie raportowały tylko o tym wydarzeniu i towarzyszących mu awanturach na ulicach Warszawy).

stało zatem zapowiedziane 18 kwietnia 2007 roku i właściwie od tego momentu rozpoczęły się prace organizacyjne. Wszystkie wymienione powyżej cechy (niecodziennosc, wszechogarniający charakter, transmisja na żywo spoza studia i planowanie z wyprzedzeniem) składają się według Dayana i Katza na syntaktyczny aspekt wydarzenia medialnego¹⁶. Spójrzmy zatem na sposoby konstruowania tego aspektu w przypadku mistrzostw Europy.

Niecodziennosc wydarzenia Euro 2012 była podkreślana w wielu materiałach prasowych. Dziennikarze i publicyści często podkreślali, że tego typu impreza nigdy w Polsce się nie odbyła i zapewne nieprędko wydarzy się powtórnie. Zgodnie ze słowami dziennikarza „Gazety Wyborczej”: „w największe sportowe spektakle – igrzyska, mundiale i Euro – ludzkość zabawia się ponad sto lat, ale Polska nie zorganizowała żadnego. Ba, dużego turnieju futbolowego nie gościł żaden kraj byłych demoludów. Jesteśmy z Ukrainą pierwsi, Euro 2012 symbolicznie podsumowuje sukces wydzwigania się z komunistycznej zapaści cywilizacyjnej”¹⁷. W podobnym tonie wypowiada się znany polski piłkarz Włodzimierz Lubański, stwierdzając, że Euro 2012 to „najważniejsza sportowa impreza w dziejach kraju i długo takiej drugiej szansy możemy nie dostać”¹⁸. W takich wypowiedziach najpełniej manifestuje się przekonanie o wyjątkowości i niepowtarzalności nadchodzącej imprezy.

Wszechogarniający charakter podkreślano natomiast na dwa sposoby: z jednej strony chodziło o przygotowanie kibiców i widzów na to, że program telewizyjny podczas mistrzostw zostanie

zdominowany przez audycje związane z tą imprezą, z drugiej zaś strony istotne było pokazanie wpływu mistrzostw na niemal wszystkie aspekty życia społecznego, gospodarczego i politycznego. W odniesieniu do pierwszego z wymienionych zjawisk trzeba powiedzieć, że już przed mistrzostwami relacje dotyczące tej imprezy dominowały we wszystkich mediach: prasa, radio i telewizja właściwie nie zajmowały się niczym innym, jak tylko zapowiadaniem nadchodzącego turnieju. W szczególności sposób do mistrzostw przygotowywała się telewizja publiczna, która była oficjalnym nadawcą wszystkich meczów. Przed rozpoczęciem mistrzostw ważne było zatem wyeksponowanie ogromu przygotowań, jakie zostały podjęte. Dowiadaliśmy się zatem m.in., że TVP „transmitować będzie wszystkie 31 meczów – 16 na antenie TVP 1 i 15 na antenie TVP 2. Równoległe relacje będą emitowane w TVP HD i TVP Sport. Przy realizacji przedsięwzięcia będzie pracować ok. 400 osób. Euro 2012 oznacza dla TVP ok. 180 godzin transmisji i retransmisji meczów oraz programów towarzyszących w telewizyjnej Jedynce i Dwójce, 400 godzin w TVP Sport oraz blisko 25 godzin na antenie TVP Info”¹⁹. Jak widać z tych danych, relacje dotyczące Euro zdominowały czerwcowe programy TVP. W takich informacjach zawarte też były pozostałe elementy wskazane przez Dayana i Katza – mianowicie podkreślanie tego, że mecze będą transmitowane na żywo i oczywiście będą rozgrywane poza studium telewizyjnym.

Równie ciekawe były sposoby eksponowania wpływu tej imprezy na ważne wymiary życia

16 Dayan D., Katz E., *Wydarzenia medialne...*, op. cit., p. 43–47.

17 Stec R. (2012), *To nie sen, to Euro*, „Gazeta Wyborcza”, no. 132, p. 1.

18 Lubański W. (2012), *Wielka szansa*, „Wprost”, no. 23, p. 53

19 *Euro 2012 w TVP. Telewizja publiczna pokazała główne studio* [w:] *wirtualne media.pl* [online], [informacja ze strony www], [dostęp: 2012.06.19]. Dostępny w internecie: <http://www.wirtualnemedia.pl/artykul/euro-2012-w-tvp-telewizja-publiczna-pokazala-glowne-studio>.

społecznego. Włodzimierz Lubański podkreśla np. rozległość inwestycji związanych z mistrzostwami Europy: „Do inauguracji pozostało już tak niewiele czasu, że wszyscy żyjemy atmosferą wielkiego święta i miejmy nadzieję, że to święto będzie nie tylko na stadionach, ale również na drogach, lotniskach, dworcach kolejowych w miastach, które będą gościć piłkarzy i kibiców”²⁰. Ten wątek rozwija dziennikarz „Gazety Wyborczej” – w obszernym artykule zawierającym zestawienie inwestycji związanych z mistrzostwami czytamy m.in.: „Przygotowania Polski do Euro to 219 inwestycji za ponad 100 mld zł. Wśród nich 83 to tzw. inwestycje kluczowe dla organizacji turnieju – stadiony, lotniska, autostrady i połączenia w miastach”²¹. Rzecz jasna, w okresie bezpośrednio poprzedzającym rozpoczęcie mistrzostw w tego typu artykułach nie pojawiały się żadne informacje, które mogłyby ten optymistyczny obraz zakłócić – np. o opóźnieniach czy nieukończonych inwestycjach. O tych sprawach media informowały wcześniej, ale przed samą imprezą ten wątek właściwie się nie pojawiał.

Nieco inny aspekt tego wszechogarniającego charakteru Euro dostrzega redaktor naczelny „Polityki”, który stwierdza: „Euro 2012 to także największa operacja wizerunkowa nowej Polski, w której, chcąc nie chcąc, uczestniczyć będzie bezpośrednio spora część naszego społeczeństwa: organizatorzy rozgrywek i stref kibica, wolontariusze, hotelarze, taksówkarze, kelnerzy, kierowcy, kibice reprezentacji, przechodnie...”²². Zatem Euro to nie tylko inwestycje i pieniądze, ale także wspólna ogólnonarodowa praca nad

20 Lubański W. (2012), *Wielka szansa*, op. cit., p. 53.

21 Skwirowski P. (2012), *Nie zdejczą nas białe słonie*, „Gazeta Wyborcza”, no. 132, p. 4.

22 Baczyński J. (2012), *1:0 przed meczem*, „Polityka”, no. 23, p. 6.

nowym wizerunkiem kraju. Na ten promocyjny aspekt mistrzostw zwracają uwagę także inni: „Przecież Euro to jest narodowa impreza. Ma być naszą wizytówką. I przy tej okazji powinna być na masową skalę reklamowana w takich telewizjach, jak właśnie BBC czy CNN. Przecież ich programy, ich reklamy oglądają setki milionów ludzi. Ktoś w rządzie mógłby pomyśleć, żeby promować Polskę jako nowoczesny, zmieniający się kraj”²³. Mamy tu zatem do czynienia z sugerowaniem konieczności wykorzystania mistrzostw do promocji Polski.

Podsumowując, należałoby powiedzieć, że w ostatnich dniach przed mistrzostwami dominowała atmosfera oczekiwania na niepowtarzalne i niecodzienne widowisko, które w znaczący sposób będzie wpływać na niemal każdy aspekt życia w Polsce. Atmosfera ta podszyta była rzecz jasna dyskretnie tonowanym niepokojem o to, czy wszystko pójdzie zgodnie z planem, czy nie przydarzą się żadne wpadki organizacyjne i wreszcie, czy na wysokości zadania stanie polska reprezentacja piłkarska. Ten niepokój i napięcie jest również charakterystyczne dla wydarzeń medialnych – relacja na żywo jest zawsze bardzo ryzykownym przedsięwzięciem, ale z drugiej strony to właśnie owa nieprzewidywalność często najmocniej trzyma widza przed telewizorem.

Uroczysty nastrój

Semantyczny aspekt wydarzenia medialnego związany jest z rewerencją i ceremonialnością, jaka towarzyszy informacjom na jego temat. Zgodnie ze słowami Dayana i Katza „krytyczni na co dzień dziennikarze przemawiają nagle uroczystym czy

23 Rodowicz M., (2012), *Angolom mówimy: nie*, „Wprost”, no. 23, p. 16.

wręcz podniosłym tonem²⁴. Euro 2012 konsekwentnie przedstawiane było jako wielkie święto; dziennikarze wypowiadali się o tej imprezie z nabożnym wręcz szacunkiem, a podniosły ton towarzyszył niemal wszystkim zapowiadającym tę imprezę materiałom prasowym. Niemal wszyscy relacjonujący to wydarzenie stracili nagle dystans i zrezygnowali z jakiegokolwiek neutralności, stając się wręcz kapłanami odprawiającymi swoisty rytuał.

„No to ruszamy! Zaczyna się największa impreza w historii Polski²⁵ – tak rozpoczyna swój artykuł redaktor naczelny tygodnika „Polityka”. Redaktor naczelny „Super Expressu” apeluje natomiast: „[...] cieszymy się razem z naszego sportowego święta! Poczujmy przez te zbliżające się dni prawdziwą wspólnotę, a nie «rozłamotę», czyli Polskę dramatycznie pękniętą na pół z powodu polityki. Zostawmy politykę. Zobaczymy biało-czerwone flagi wreszcie kojarzące się z radością, frajdą, z zagrzewaniem naszych do boju²⁶. W podobnym tonie wypowiada się dziennikarz sportowy „Gazety Wyborczej”: „Piłka nożna to piękna gra, jest wyprana z ideologii. Żąda rywalizacji według jasnych reguł, wynagradza długotrwały wysiłek treningu. I stanowi pretekst, by choć na chwilę zjednoczyć ostro podzielonych – w czasie gry nawet lud smoleński i ci, którzy zdradzili o świecie, będą mieli wspólne marzenia²⁷. Widać zatem, że impreza sportowa miała być okazją do politycznego zjednoczenia „pękniętego kraju”. Znaczenie, jakie przypisywano

temu turniejowi, znacznie wykraczało zatem poza wymiar czysto piłkarski.

Warto jednak podkreślić, że powyższe postulaty formułowane były z pozycji krytycznych wobec tzw. ludu smoleńskiego. Rafał Stec z „Gazety Wyborczej”, używając tego określenia, czyni to więc z pozycji krytycznej wobec przedstawicieli tego punktu widzenia. Zresztą sam fakt posłużenia się określeniem wprowadzonym do polskiej sfery publicznej przy okazji sporu o katastrofę smoleńską przez krytycznego wobec PiS-u politologa Radosława Markowskiego daleki jest od neutralnego nawoływania do zgody ponad podziałami²⁸. Powiązanie mistrzostw z problematyką polityczną przejawiało się także w inny sposób. Na przykład na łamach „Rzeczpospolitej” można było przeczytać opinie sugerujące, że to, co dzieje się przed rozpoczęciem Euro, świadczy o patriotyzmie Polaków i ich dumie z polskości, którą przeciwstawiają oni poglądom „lewicujących elit”. Publicysta tej gazety Wojciech Wybranowski podkreśla na przykład, że „[...] kilka dni przed Euro 2012 samochody, tramwaje, autobusy, balkony i okna domów w niemal wszystkich miastach Polski mieniały się biało-czerwonymi flagami narodowymi²⁹. Zdaniem autora takie zachowania są dowodem na to, że Polacy opierają się propagandzie elit ośmieszających ideę patriotyzmu.

Ważnym elementem budowania podniosłego nastroju było również sugerowanie, że polska drużyna ma szansę na odniesienie sukcesu sportowego. Dziennik „Fakt” na pierwszej stronie podkreśla:

24 Dayan D., Katz, E., *Wydarzenia medialne*, op. cit., p. 47.

25 Baczyński J., *1:0 przed meczem*, op. cit., p. 6.

26 Jastrzębowski S. (2012), *Pokój i sport*, „Super Express”, no. 132, p. 2.

27 Stec R., *To nie sen...*, op. cit., p. 1.

28 Kategorią „lud smoleński” posłużył się prof. Radosław Markowski w rozmowie z Agnieszką Kublik; vide: *Lud smoleński* [online], [video], [dostęp: 2012.06.17]. Dostępny w internecie: http://wyborcza.pl/12,82983,11525703,Rozmowy_Agnieszki_KublikProf_Markowski_Lud_smolenski.html.

29 Wybranowski W. (2012), *Dumni z Polski wbrew elitom*, „Rzeczpospolita”, no. 132, p. 6.

„Od czasów Bońka nie mieliśmy tak groźnego następnika. Znają i boją się go Niemcy – bo to u nich strzela gola za golem. Teraz przed «Lewym» zadanie największe – poprowadzić drużynę do zwycięstwa. [...] Wierzmy, że to właśnie on będzie królem strzelców Euro 2012”³⁰. Dziennikarz „Gazety Wyborczej” uzupełnia tę opinię, stwierdzając, że „reprezentację Polski zasiliło też kilku graczy tak znakomitych, jakby zrzucili ich z kosmosu”³¹. Okazało się zatem, że polska reprezentacja jest silna jak nigdy dotąd i ma realne szanse na uzyskanie dobrego wyniku.

Podkreślanie znaczenia tej imprezy wiązało się także z pojawianiem się na łamach prasy rozmaitych ekspertów wypowiadających się na temat spodziewanego przebiegu mistrzostw i oceniających szanse polskiej reprezentacji. Głos zabierali psycholodzy, antropolodzy, socjologowie, politycy, księża, a nawet jasnowidze, tworząc tym samym dość specyficzny zestaw komentatorów. Krótko mówiąc, w dyskurs dotyczący mistrzostw media angażowały wszystkich, których tylko można było zaangażować. Już sam ten fakt pokazuje, jak duże znaczenie nadawano tej imprezie, choć z drugiej strony niektóre zestawienia ekspertów dawały efekt chyba jednak niezamierzonej groteskowości. Mówiąc ogólnie, uroczysta atmosfera była budowana poprzez odwołania do nauki, religii i magii.

O tym, że Euro to sprawa narodowa, przekonywał np. psycholog Czesław Michalczyk, który stwierdził m.in., że „[...] w przypadku imprez takich jak Euro warto wierzyć, że naszym piłkarzom uda się wygrać mecz, że wyjdziemy z grupy. Uważam, że warto się poddać wielkim dobrym

emocjom”³². Opinia psychologa mogła zatem posłużyć do swoistej racjonalizacji przeżywanych w trakcie turnieju emocji.

Poza głosami naukowców pojawiały się także opinie osób duchownych, które na różne sposoby wprowadzały do tego dyskursu sferę *sacrum*. Przede wszystkim zatem potraktowano Euro 2012 jako okazję do swoistej, zakrojonej na szeroką skalę, misji ewangelizacyjnej. „W Warszawie, Gdańsku, Wrocławiu i Poznaniu księża zapowiadają koncerty chrześcijańskich zespołów, filmy o związku piłki z religią, dyskusje z kibicami na tematy typu «Po co chrześcijaninowi piłka?» czy «Komu kibicowałby Jezus, gdyby żył?». Niektóre z nich mają się odbyć pod strefami kibiców, inne w parafiach. Księża drukują nawet modlitewniki, gdzie można znaleźć: «Modlitwę kibica», «Modlitwę za drużynę», «Modlitwę za chorego sportowca» oraz szereg modlitw dla członków drużyn, np.: «Modlitwa przed zawodami», «Modlitwa trenera», «Modlitwa sędziego», «Modlitwa działacza sportowego»”³³. Odwoływanie się do sfery *sacrum* przejawiało się również w nawoływaniach do organizowania modlitw za zwycięstwo. „Łódzcy księża i zakonnice modlą się o szczęśliwy przebieg Euro i uczciwą rywalizację. Ale mogą też westchnąć do Boga w intencji polskiej drużyny”³⁴. Na marginesie warto odnotować, że w ciągu całej fazy grupowej prasa nieustannie dawała wyraz swojej głębokiej i niezachwianej wierze w to, że Polacy awansują do ćwierćfinału.

32 Leszczyńska J. (2012), *Podajmy się dziś wielkim, dobrym emocjom*, „Polska. Dziennik Łódzki”, no.132, p. 2.

33 Vide: *Księża z misją ewangelizacyjną wśród kibiców na Euro 2012* [online], [dostęp: 2012.06.19]. Dostępne w internecie: <http://wiadomosci.wp.pl/kat,1342,title,Ksiez-a-z-misja-ewangelizacyjna-wsrod-kibicow-na-Euro-2012,wid,14473255,wiadomosc.html?tid=1f3e3>.

34 Witkowska M. (2012), *Boże, miej w opiece polskich piłkarzy*, „Polska. Dziennik Łódzki”, no. 132, p. 5.

30 [brak autora] (2012), *Lewy! Prowadź na mistrza*, „Fakt”, no. 132, p.1.

31 Stec R., *To nie sen...*, op. cit., p. 1.

Z kolei myślenie magiczne dało o sobie znać np. w przypadku publikowania wypowiedzi jasnowidzów, którzy rzecz jasna zazwyczaj przepowiadali to, że Polska wyjdzie z grupy. W gazecie „Polska. Dziennik Łódzki” opublikowano przepowiednię znanego ze współpracy z policją jasnowidza Krzysztofa Jackowskiego: „Według Jackowskiego Polacy zwyciężą w pierwszym meczu. Czyli pokonają Greków. Z Rosjanami pójdzie nam dużo gorzej, możemy minimalnie przegrać. Gra z reprezentacją Czech może skończyć się remisem. Pozwoli to jednak naszej drużynie narodowej na rozegranie kolejnego meczu”³⁵. Jasnowidz w tym samym dniu podzielił się swoją przepowiednią także z czytelnikami dziennika „Super Express”. Zgodnie ze specyficzną wyrazistością tekstów pojawiających się w tej gazecie i tu dziennikarze pozwolili sobie na własną, dość odważną interpretację jego przepowiedni: „[...] my potrafimy wyciągnąć z tych przepowiedni prosty wniosek – Polska nie tylko zmażdży Grecję, ale też triumfalnie wyjdzie z grupy!”³⁶. W przepowiedni zaangażowano nie tylko ludzi, lecz także – zgodnie ze światowym trendem – zwierzęta: „Grecy drżycie! Nie mamy już żadnych wątpliwości – zwycięstwo w dzisiejszym meczu na Stadionie Narodowym przypadnie Polakom! Tak wynika z przepowiedni małpki Angie, podopiecznej polskiej Angeliny Jolie”³⁷. Jak widać, wszystkie znaki na niebie i ziemi, sprawnie odczytywane dla potrzeb mediów przez naukowców, duchownych

35 Abramowicz D. (2012), *Zdaniem jasnowidza: wyjdziemy z grupy!*, „Polska. Dziennik Łódzki”, no. 132, p. 15. Na marginesie warto odnotować, że ten sam jasnowidz również przewiduje w tym samym tekście, że po mistrzostwach czekają Polskę bardzo poważne problemy gospodarcze. Trzeba mieć nadzieję, że to proroctwo spełni się tak samo, jak to dotyczące reprezentacji, choć w tym przypadku jednak może być nieco inaczej.

36 ZW (2012), *Jasnowidz Krzysztof Jackowski przepowiada: rozgromimy Grecję!*, „Super Express”, no. 132, p. 2.

37 ZW (2012), *Małpka wybrała Polskę*, „Fakt”, no. 132, p. 2.

i jasnowidzów (a także zwierzęta), zapowiadały wielkie uroczyste święto okraszone sportowym sukcesem.

Oddziaływanie społeczne

Pragmatyczny wymiar wydarzenia medialnego dotyczy natomiast oddziaływania na ogromną publiczność. Dayan i Katz, omawiając tę kwestię, koncentrują się przede wszystkim na sposobach przeżywania wydarzenia medialnego przed telewizorem. W tym przypadku niemal wszyscy komentatorzy byli zgodni w swoich ocenach oddziaływania mistrzostw i szacunkach dotyczących rozmiarów publiczności, którą one zgromadzą: „Trudno nie mieć tremy: będą nas oglądać tysiące dziennikarzy, setki tysięcy przyjezdnych kibiców, z miliard ludzi przy telewizorach”³⁸. To właśnie ten spodziewany „miliard ludzi przy telewizorach” jest tym, co wyróżnia wydarzenie medialne na tle innych audycji telewizyjnych³⁹.

Wydaje się jednak, że dziś trzeba także uwzględnić oddziaływanie pozatelewizyjne. Po pierwsze, współczesność przyniosła nowy wynalazek związany z rozgrywaniem wielkich imprez sportowych

38 Baczyński J., *1:0 przed meczem*, op. cit., p. 6.

39 Pamiętając, że mistrzostwa były imprezą, której publiczność składała się nie tylko z polskich widzów, warto jednak odnotować wyniki badań oglądalności TVP publikowane w polskiej prasie. Jak donosiła np. „Rzeczpospolita”: „Sobotni mecz Polska–Czechy, po którym nasza reprezentacja pożegnała się z Euro 2012, oglądało na trzech antenach publicznej telewizji średnio 14,7 mln widzów. W pewnym momencie spotkanie oglądało nawet 15,6 mln widzów. To drugie po meczu Polska–Rosja (13,7 mln) widowisko, które zgromadziło rekordową liczbę kibiców. I pewnie ostatnie, bo pozostałe mecze nie budzą już takiego zainteresowania polskich kibiców”, Baranowska K. (2012), *Futbol nie wygrał z Małyszem*, „Rzeczpospolita”, no. 140, p. 4. Co ciekawe i do pewnego stopnia zaskakujące, żaden z meczów polskiej reprezentacji i tak nie zdołał przebić wyników oglądalności zawodów, w których udział brał Adam Małysz: na szczycie rankingu maksymalnej oglądalności znajdują się bowiem zimowe igrzyska olimpijskie z 2002 roku i mistrzostwa świata w narciarstwie klasycznym z roku 2003, podczas których srebrne i złote medale zdobywał Adam Małysz.

– tym wynalazkiem są tzw. strefy kibica, które lokują się gdzieś pomiędzy oglądaniem meczu na stadionie a obserwowaniem telewizyjnej transmisji w domowym zaciszu. Na specjalnie przygotowanych wielkich placach tysiące osób oglądają na wielkich telebimach zmagania swojej drużyny⁴⁰. Mamy zatem do czynienia z budowaniem atmosfery stadionowej w miejscu od stadionu oddalonym. W pewnym sensie zatem stwarza się widzom okazję oglądania meczu przed telewizorem, tyle tylko, że jest to ogromny telewizor ustawiony na dużym placu, a wokół są tysiące innych osób. Takie wspólne oglądanie bardziej, rzecz jasna, przypomina kibicowanie na stadionie niż samotne oglądanie telewizji w domu. W ten sposób tę formę uczestnictwa zachwalali np. dziennikarze „Super Expressu”: „Ci wszyscy, którym nie udało się zdobyć biletów na stadiony, nie mają powodów do żartów! Miasta gospodarze Euro 2012 przygotowały strefy kibica. Są to miejsca, w których każdego dnia mistrzostw całkowicie za darmo będzie można nie tylko obejrzeć wszystkie mecze na wielkich ekranach, ale też najeść się, napić, a przede wszystkim świetnie bawić”⁴¹.

Oddziaływanie społeczne nie jest związane tylko z przeżywaniem wydarzenia przed telewizorem lub telebimem. Równie istotne jest to, jak wydarzenie medialne wpływa na codzienne życie i zachowania społeczeństwa. Odwracając bowiem na chwilę wzrok od mediów i spoglądając na polskie ulice na kilka dni przed mistrzostwami, również można było odnieść wrażenie, że oto dzieje się coś szczególnego. Samochody z biało-czerwonymi cho-

ragiewkami, flagi w oknach i na balkonach, ludzie w biało-czerwonych czapkach i szalikach – to były widoki w czasie Euro 2012 częste. Konieczne jest także uwzględnienie faktu, że mistrzostwa Europy niewątpliwie należą do specyficznych wydarzeń medialnych – trwają dłuży czas, zatem w ich trakcie można obserwować zmiany zachodzące w zachowaniach społeczeństwa. Czynnikiem determinującym był w tym przypadku przede wszystkim wynik meczów reprezentacji Polski. Warto zatem zapytać, jak tę atmosferę opisywały media na krótko przed rozpoczęciem mistrzostw – na jakie zjawiska zwracały uwagę, jakie zaś starały się pominąć przed rozpoczęciem imprezy.

Jeżeli chodzi o konstruowanie obrazu Polski i Polaków, można było zaobserwować dwa stanowiska różniące się odmiennym rozłożeniem akcentów. Z jednej strony podkreślano, że na czas mistrzostw Polska stanie się „biało-czerwona”, z drugiej zaś strony sugerowano, że Polska pokaże swoje „uśmiechnięte”, czy też „fajne” oblicze. Wbrew pozorom nie była to różnica drobna. W okresie poprzedzającym mistrzostwa pomiędzy tymi dwoma punktami widzenia nie było wprawdzie wyraźnej sprzeczności, ale dało się zaobserwować pewne napięcie związane z tym, że u ich podstaw leżały dwa przeciwstawne wyobrażenia na temat tego, na czym powinien polegać patriotyzm i jak wpływa on na sposób kibicowania. Autorzy reprezentujący te dwa punkty widzenia na co dzień pozostają wobec siebie w opozycji i dało się to odczuć w ich komentarzach. Z jednej zatem strony dostrzegano, że wbrew „lewicującym elitom” przed rozpoczęciem mistrzostw w Polsce zaczęło pojawiać się coraz więcej symboli narodowych. Zwraca na to uwagę dziennikarz „Rzeczpospolitej”, podkreślając, że „[...] kilka dni przed Euro 2012 samochody, tramwaje, autobusy,

40 Według doniesień prasowych warszawska strefa kibica mogła pomieścić nawet 100 tysięcy osób.

41 ZW (2012), *Baw się jak na stadionie*, „Super Express”, no. 132, p. 8.

balkony i okna domów w niemal wszystkich miastach Polski mienia się biało-czerwonymi flagami narodowymi⁴². Z drugiej zaś strony podkreślano, że wbrew „postromantycznym miłośnikom Polski zawsze przegranej” Polacy w radosny sposób manifestują swój patriotyzm. Ten aspekt obrazu społeczeństwa polskiego dostrzegał np. redaktor naczelny tygodnika „Newsweek”: „Nos podpowiada mi, że w nadchodzących kilku tygodniach Polacy zobaczą w lustrze fajne społeczeństwo fajnych ludzi, radosnych, roześmianych, czasem złych, ogólnie dobrych⁴³. Wydaje się zatem, że nawet w atmosferze oczekiwania na ważne wydarzenie nie obyło się bez typowych dla naszej sfery publicznej prób zdyskredytowania przedstawicieli odmiennych poglądów (do tego wątku wracam w końcowych częściach artykułu).

Podsumowując ten wątek, warto podkreślić związek między powyższymi wypowiedziami a pewnymi koncepcjami odnoszącymi się do roli, jaką sport odgrywa w życiu społecznym. Susan Birrell i John W. Loy stwierdzają, że do najważniejszych funkcji sportu należą cztery podstawowe: informacyjna, integracyjna, pobudzająca i eskapistyczna⁴⁴. Wydaje się, że w opiniach i komentarzach publikowanych przed rozpoczęciem mistrzostw dominowało akcentowanie funkcji integracyjnej, związanej z wzbudzaniem poczucia wspólnoty wśród kibiców. Jest to zresztą zgodne z ideą wydarzenia medialnego opisywaną przez Dayana i Katza: podstawową funkcją jest bowiem w tym przypadku tworzenie wielkiej wspólnoty

42 Wybranowski W., *Dumni z Polski...*, op. cit., p. 6.

43 Lis T., *Teraz Polska...*, op. cit., p. 2.

44 Birrell S., Loy J.W. (2003), *Sport w mediach: gorący i zimny* [in:] Gwóźdź A. (ed.), *Media – eros – przemoc. Sport w czasach popkultury*, Kraków, p. 229–252.

zaangażowanej w przeżywanie widowiska sportowego. Wspólnota ta manifestuje się rzecz jasna na stadionach podczas meczów, ale obecna jest także w strefach kibica, przed telewizorami w domach, pubach, a nawet kinach, a także na ulicach i w innych miejscach publicznych. Problem polega tylko na tym, że publicyści konstruowali w swoich wypowiedziach dwie odmienne wspólnoty i starali się je sobie przeciwstawić.

Dalsze kierunki rozwoju dyskursu wokół Euro 2012

Na koniec warto zasygnalizować, że już w okresie poprzedzającym mistrzostwa pojawiały się – choć, jak to już wspominałem, nie były w stanie przebić się do głównego nurtu – komentarze bardziej krytyczne wobec zbliżającej się imprezy. Odwołując się do kategorii zaproponowanych przez Stuarta Halla, można powiedzieć, że komentatorzy wypowiadający się krytycznie posługiwali się kodem opozycyjnym⁴⁵. Chodziło zatem o jakąś formę przeciwstawienia się dominującym formom konstruowania obrazu nadchodzących mistrzostw jako wielkiego święta. Wśród tych prób zaprezentowania alternatywnej interpretacji można wyróżnić kilka wariantów.

Jednym ze sposobów krytycznego prezentowania mistrzostw było zwracanie uwagi na wysokie koszty organizacji tej imprezy i skonfrontowanie tego z wielkością funduszy, które w konsekwencji nie zostały przeznaczone na inne cele. Krytyka skierowana była w tym przypadku wobec wszystkich przedstawicieli elit, którzy starają się zbagatelizować kwestie związane z wysokimi kosztami tej imprezy. Oto kilka takich krytycznych głosów:

45 Hall S. (1987), *Kodowanie i dekodowanie*, „Przekazy Opinii”, no. 1/2, p. 58–72.

„Neoliberalni spece od dyscypliny finansowej, tak chętnie walczący z zadłużeniem, gdy idzie o teatry, szkoły i szpitale, jakoś tracą zdolności rachowania, gdy idzie o stadiony”⁴⁶. „Od czasu wybuchu kryzysu polskie władze zaciągają miliardowe kredyty na poczet organizacji Euro 2012. W najbliższych latach trzeba będzie je spłacić”⁴⁷. „Zgodnie ze staropolską zasadą «zastaw się a postaw się» samorządy zapożyczyły się na budowę stadionów, urządzenie stref kibica i nowe fontanny. Tną więc wydatki na szkoły, żłobki, lokale komunalne, komunikację miejską i pomoc społeczną”⁴⁸.

Poza tym podkreślano także „oszukańczy charakter Euro”. Dostrzegane z tej perspektywy propagandowe oszustwo miałyby polegać na tym, że „Euro 2012 jest zabawą zadekretowaną, reżyserowaną i w pełni poddaną kontroli władzy. VIP-pasy na ulicach, nadzór policji, patriotyczne szantaże i akcje wspólnego odśpiewywania hymnu [...]”⁴⁹. Celem władzy jest w tym przypadku „zagospodarowywanie zasobów ludzkich”, polegające na zagonieniu już po wszystkich „otumanionych” kibiców do pracy i zniechęceniu do jakiegokolwiek myślenia o prawdziwej wspólnotcie. Ten głos przywołujący skojarzenia z rozważaniami przedstawicieli szkoły frankfurckiej, krytykującymi oddziaływanie przemysłu kulturalnego, nie miał jednak żadnych szans na przebicie się do głównego nurtu dyskursu wokół Euro⁵⁰. Jak można przypuszczać, pogląd ten

46 Laskowski P. (2012), *Wygrajmy wspólne*, „Przekrój”, no. 23, p. 8.

47 Król K. (2012), *Po co nam igrzyska?*, „Przekrój”, no. 23, p. 10.

48 Musioł Ł. et al. (2012), *Euro u bram – miasta toną w długach*, „Przekrój”, no. 23, p. 12–14.

49 Laskowski P., *Wygrajmy wspólne*, op. cit., p. 9.

50 Na temat krytyki przemysłu kulturalnego vide: Horkheimer M., Adorno T. (2010), *Dialektyka oświecenia*, Warszawa (szczególnie rozdział *Przemysł kulturalny. Oświecenie jako masowe oszustwo*).

będzie zyskiwał na znaczeniu dopiero po zakończeniu mistrzostw.

Te głosy uzupełniane były krytyką odnoszącą się także do niektórych mediów i nasuwały nieodparte skojarzenia z innymi sporami toczącymi się w sferze publicznej od katastrofy smoleńskiej. Publicyści i dziennikarze jeszcze przed Euro 2012 zaczęli sięgać do repertuaru argumentów wypracowanych w trakcie coraz bardziej gwałtownego sporu toczącego się wokół wyjaśniania przyczyn katastrofy smoleńskiej i zarzucali sobie nawzajem uprawianie propagandy i działania szkodliwe dla Polski. Z jednej zatem strony pojawiała się np. krytyka tych mediów, które służą rządowi, z drugiej zaś krytykowano tych, którzy wszędzie doszukują się spisków.

Publicystka „Gazety Polskiej” zwraca uwagę na to, że „rząd i establishmentowe media wprowadzają Polaków w trans – jest fajnie, jest OK”⁵¹. Mamy w końcu piękne stadiony, świetną drużynę, szerokie autostrady aż po horyzont i «wszyscy jesteście gospodarzami». Premier pouczył już naczelnych głównych mediów, by «żaden drobiazg nie zepsuł» mistrzostw. Dla ludu władza ma dziś igrzyska”⁵². Mamy tu do czynienia z wyrazistą retoryczną

Na temat krytyki telewizji jako medium kreującego iluzję wspólnoty vide: Adorno T. W. (1990), *Sztuka i sztuki. Wybór esejów*, Warszawa (szczególnie rozdziały: *Prolog do telewizji*, *Telewizja jako ideologia*).

51 To jest aluzja do akcji prowadzonej przez dwa tygodniki: „Newsweek” zainicjował akcję „Fajna Polska”, natomiast „Wprost” przekonywał, że „Polska jest OK”. Oba tygodniki dołączyły do swoich wydań naklejki przedstawiające podobne do siebie uśmiechnięte białoczerwone bużki. Warto dodać, że sprawa podobieństwa owych akcji będzie miała swój finał w sądzie, gdyż „Newsweek” i Tomasz Lis oskarżyli „Wprost” o kradzież tego pomysłu. Vide: „Newsweek” oskarża „Wprost” o kradzież pomysłu akcji społecznej [online] [dostęp: 2012.09.27]. Dostępny w internecie: <http://www.wirtualnemedia.pl/artukul/newsweek-oskarza-wprost-o-kradziez-pomyslu-akcji-spoecznej>.

52 Lichocka J. (2012), *Nie ma chleba, są igrzyska*, „Gazeta Polska”, no. 23, p. 22.

konstrukcją działań drugiej strony, do której – tak samo jak w przypadku sporu o katastrofę smoleńską – zaliczony został rząd i „establishmentowe media”. Publicystka oskarża przedstawicieli tej strony o realizację działań propagandowych, których celem jest ukrycie przed społeczeństwem rzeczywistych kosztów całej imprezy i tego, kto na niej zarabia.

W podobnym tonie o swoich adwersarzach wypowiadali się przedstawiciele strony oskarżanej jako „establishmentowa”. Tomasz Lis pisze np.: „Kilkanaście dni po smoleńskiej katastrofie zacząłem się bać. Miałem poczucie, że oto postromantyczni miłośnicy Polski zawsze ofiarnej, zawsze przegranej, zawsze upokarzanej i bitej zabierają nam flagę. Że to oni definiują, czym jest patriotyzm, kto patriotą, a kto nie. Czynią to, pozostawiając na marginesie jakieś trzy czwarte Polaków”; dalej pisze jeszcze: „Fajna Polska dorosłeje. W swej zdecydowanej większości jest odporna na gigantyczny czarny PR fundowany nam i Polsce przez niektórych naszych polityków. Słyszeliśmy, że niepodległa Polska to nie nasze państwo, lecz Rywinland, że to nie niepodległa Rzeczpospolita, ale kondominium. Narzędziem walki o władzę w Polsce stał się pędzel, którym Polskę malowano w czarnych barwach”⁵³. Okazuje się zatem, że nawet Euro może być okazją do konstruowania i umacniania podziałów społecznych. Zestawienie takich zdarzeń jak katastrofa smoleńska i mistrzostwa Europy jako dwóch momentów krystalizowania się odmiennych patriotyzmów i dwóch obrazów Polski – „zawsze przegranej” i „fajnej” – wydaje się zabiegiem retorycznym, charakterystycznym dla sporu od dawna toczącego się w polskiej sferze publicznej.

53 Lis T., *Teraz Polska...*, op. cit., p. 2.

Definiowanie tożsamości przeciwnika poprzez przypisywanie mu negatywnych cech i kontrastowanie ich z pozytywnymi cechami przypisywanymi sobie jest istotnym elementem dyskursu publicznego. Co więcej, możemy tu obserwować pogłębianie się rozbieżności pomiędzy autodefinicjami i definicjami tworzonymi przez adwersarzy. To, co dla Tomasza Lisa jest przejawem „fajnej Polski”, dla Joanny Lichockiej staje się efektem działań propagandowych, zaś same hasła „fajna Polska” (lansowane przez „Newsweek”) czy też „Polska jest OK” (propagowane przez „Wprost”) są dla niej ewidentnymi przejawami propagandy. Z drugiej strony to, co dla Lichockiej jest krytycznym dziennikarstwem, dla naczelnego „Newsweeka” staje się przejawem odmalowywania Polski w czarnych barwach. Obie strony zatem zarzucają sobie nawzajem działania propagandowe, polegające na zakłamaniu rzeczywistości – z jednej strony mamy do czynienia z przekonaniem, że Polska jest „fajna” i „OK”, zaś ci, którzy twierdzą inaczej, zafałszowują rzeczywistość; z drugiej zaś strony mamy obraz stojącej niemal u progu bankructwa Polski, w której na mistrzostwach Europy zarabiają firmy powiązane z rządem, zaś inne ogłaszają upadłość, a towarzyszy temu propaganda sukcesu ochoczo realizowana przez prorządowe media.

Kończąc ten wątek, warto odnotować pewien istotny szczegół. Mianowicie w obu powyżej analizowanych tekstach pojawiło się nawiązanie do spotkania premiera z przedstawicielami niektórych mediów, jakie odbyło się przed mistrzostwami. Lis pisze o nim następująco: „Kilka dni temu Donald Tusk zaprosił na śniadanie w kancelarii premiera redaktorów naczelnych najważniejszych polskich mediów. Spotkanie było off the record, czyli żadnych detali nie będzie. Ale nie popełnię chyba

nadużycia, pisząc, że premier Tusk boi się o jakąś PR-owską porażkę, incydent, który przesłoniłby cały obraz. Rozumiem go”⁵⁴. To samo spotkanie zupełnie inaczej przedstawia Lichočka: „Premier pouczył już naczelnych głównych mediów, by «żaden drobiazg nie zepsuł» mistrzostw. Dla ludu władza ma dziś igrzyska”⁵⁵. Ta rozbieżność wiele mówi o istocie sporu, którym zdominował dziś polską sferę publiczną.

Wszystko wskazuje na to, że po opadnięciu wszystkich emocji związanych ze sportową stroną mistrzostw tym, co nam pozostanie, będzie dalszy ciąg gwałtownego sporu politycznego, który rozwija się w polskiej sferze publicznej od katastrofy smoleńskiej. Pojawią się zapewne nowe kwestie związane z problemami, które zostawi po sobie to wielkie „sportowe święto”, ale schemat kontrowersji polegający na coraz wyraźniejszej polaryzacji przeciwstawnych stanowisk pozostanie prawdopodobnie bez zmian. W tej sytuacji konieczna jest zatem zdystansowana i krytyczna analiza opisywanego tu wydarzenia i rozmaitych jego konsekwencji. Przewidywania tych, którzy spodziewali się, że przygoda polskiej reprezentacji piłkarskiej na Euro będzie krótka i zakończy się szukaniem winnych, już się sprawdziły. Teraz pojawia się pytanie, na ile sprawdzą się prognozy tych wszystkich, do których zalicza się również autor niniejszego artykułu, a którzy przewidują dalszą eskalację sporu toczącego się w polskiej sferze publicznej. ■

54 Lis T., *Teraz Polska...*, op. cit., p. 2.

55 Lichočka J., *Nie ma chleba...*, op. cit., p. 22.

Paweł Ciołkiewicz

Lodz, Poland

pciolkiewicz@gmail.com

Keywords: Euro 2012, media event

Euro 2012 as an example of media event. Contribution to the analysis

Abstract

The final tournament of European Football Championship in 2012 was hosted by Poland and Ukraine. Before and during this sport event, usually referred to as UEFA Euro 2012, Polish media systematically constructed picture of the tournament as the great national celebration. Newspapers, radio and TV channels informed about everything which was connected with the tournament with nearly religious adoration and reverence. The following article contains the results of the preliminary analysis of newspaper coverage relating to Euro 2012. To explore this issue the author employs theory of media events created by Daniel Dayan and Elihu Katz. Initially, the author presents general description of media events focusing on its three main dimensions: syntactic (interruption of routine), semantic (ceremonial reverence) and pragmatic (affection on large audience). In the subsequent passage the author analyses media coverage referred to these dimensions. This analysis shows that Euro 2012 was presented by the media as a very important event for whole Polish society. In the conclusion the author tries to answer the question about expected development of further discussion about consequences of Euro 2012.

Paweł Ciołkiewicz, PhD, Pedagogical Academy in Lodz.
Interests: discourse analysis, social and cultural role of the media, popular culture.

Elektroniczne instrumenty klawiszowe jako narzędzie wspomagające proces nauczania muzyki

Adam Rosiński

Gdańsk, Polska

adammuzyk@gmail.com

Słowa kluczowe: elektroniczne instrumenty klawiszowe w nauczaniu muzyki, wykorzystanie nowych technologii w edukacji muzycznej, nowe metody nauczania muzyki, nowatorskie kształcenie nauczycieli muzyki

Wstęp

Od kilkunastu lat można zauważyć szybko postępujący proces cyfryzacji i informatyzacji niemal każdej dziedziny życia. Dzięki rozwojowi technologii cyfrowych w muzyce elektroniczne instrumentarium jest produkowane w bardzo wielu egzemplarzach, a lepsza jakość reprodukcji dźwięku sprawia, że dźwięk imitowany przez technologię cyfrową staje się często trudny do odróżnienia od pierwowzoru akustycznego.

Proces cyfryzacji nie powinien być pomijany przez nauczycieli muzyki w szkolnictwie ogólnym. Świadome stosowanie technologii cyfrowej w muzyce i kształcenie się nauczyciela w tej dziedzinie to bardzo cenna wiedza i umiejętność. Wspomniany sposób kształcenia przygotowuje przyszłych nauczycieli do podejmowania nowych wyzwań,

Adam Rosiński, mgr – pracownik Akademii Sztuk Pięknych w Gdańsku; związany z międzynarodowymi organizacjami zajmującymi się badaniami akustycznymi oraz zrzeczeniami producentów audio.

które niosą ze sobą technologia i zmieniające się społeczeństwo.

Na początku niniejszej pracy rozważono zastosowanie nowej technologii podczas prowadzenia zajęć muzycznych, w ramach których każdy pedagog-muzyk może użyć instrumentów elektronicznych jako narzędzia efektywnie wspomagającego proces nauczania i pobudzania zainteresowań muzycznych u dziecka¹. Społeczeństwo w dobie technologii informatycznej nieustannie się zmienia, w tej sytuacji nie należy zapominać o uczniach, którzy zdobywają wiedzę w inny, bardziej nowoczesny sposób, niż działo się to przed laty (wykorzystanie komputera, internetu itp.)².

Ograniczenie dostępu do cyfrowych źródeł wiedzy podczas zajęć muzycznych spowodowane jest często przez samego pedagoga. Negatywne i konserwatywne nastawienie nauczycieli muzyki, kształcenie według przestarzałych zasad i przyzwyczajzeń sprawia, że na zajęciach muzycznych nie stosuje się nowoczesnych technologii³.

Elektroniczne instrumenty klawiszowe mogą stanowić substytut instrumentu tradycyjnego i być powszechnie używane podczas nauki muzyki

1 Kubiczek B. (2006), *Metody aktywizujące. Jak nauczyć uczniów uczenia się?*, Opole, p. 5–15.

2 Krzysztofek K. (2002) *Polska w drodze do globalnego społeczeństwa informacyjnego. Raport o rozwoju społecznym*, Warszawa, p. 15–16.

3 Tadeusiewicz R. (2001), *O potrzebie naukowej refleksji nad rozwojem społeczeństwa informacyjnego* [in:] Haber L. (ed.), *Mikrosoczeństwo informacyjna na przykładzie miasteczka internetowego AGH*, Kraków, p. 15–20.

w szkołach. Należy pamiętać, że wspomniane instrumenty mogą jednocześnie zastąpić wiele instrumentów tradycyjnych, gdyż są w stanie emulować brzmienie szeregu instrumentów, takich jak: trąbka, kontrabas, perkusja, flet, skrzypce, fagot, obój oraz wielu innych. Dzięki nim możliwe jest odtwarzanie cyfrowych plików, w których usłyszymy brzmienie tradycyjnej orkiestry symfonicznej. Technologia cyfrowa szybko się rozwija, stąd też w kolejnych latach można obserwować coraz to dokładniejsze emulacje instrumentów tradycyjnych, które często tak dobrze imitują dźwięk instrumentu rzeczywistego, że odróżnienie pierwowzoru akustycznego od naśladowczego brzmienia cyfrowego staje się bardzo trudne⁴.

Badania własne

W celu pogłębienia i zweryfikowania pewnych twierdzeń w niniejszej pracy posłużono się metodą sondażu diagnostycznego, a spośród jej wielu technik wybrano ankietę. Zapewnia ona pozyskanie konkretnych, pełnych i rzeczowych odpowiedzi udzielanych przez respondentów.

Należy dodać, że sposób przeprowadzenia badania został tak zaplanowany, aby nie otrzymać błędnego lub niekompletnego wyniku. Wykluczono ewentualność, że uczniowie którejkolwiek z klas będą zmęczeni, ponieważ zajęcia uszeregowano w taki sposób, aby przeprowadzić badanie bez najmniejszych wpływów zewnętrznych (zajęcia następowały po sobie).

Celem prowadzonych badań było sprawdzenie, czy nauczyciele muzyki korzystają w procesie kształcenia dzieci i młodzieży z elektronicznych instrumentów klawiszowych, wspomagając proces twórczy wychowanków, a także, czy mają wiedzę z zakresu obsługi dostępnych instrumentów oraz czy ją pogłębiają,

Ważnym etapem pracy naukowej jest dobór próby osób badanych, czyli „wyselekcjonowanie dla celów badawczych pewnej ich liczby spośród określonej zbiorowości ludzi, którymi badacz jest zainteresowany. Zbiorowość tę nazywa się w metodologii populacją lub zbiorowością generalną albo populacją generalną, a osoby wyselekcjonowane próbą lub próbką”⁵. Należy pamiętać, że wyboru próby dokonać można na dwa sposoby – poprzez dobór losowy lub celowy. Losowy polega na wybraniu osób z danej populacji w sposób przypadkowy, a nie przemyślany, zaplanowany. Celowy dobór badanych wiąże się z wyselekcjonowaniem osób z określonej populacji przez samego badacza⁶. Ponieważ badanie nie zakładało selekcji osób badanych, dobór próby był losowy.

Do badań zaproszono grupę 33 osób w wieku 24–61 lat z wykształceniem wyższym o specjalności edukacja muzyczna (magistrowie). Respondenci to nauczyciele muzyki w klasach podstawowych i gimnazjalnych szkół ogólnokształcących zlokalizowanych w Trójmieście.

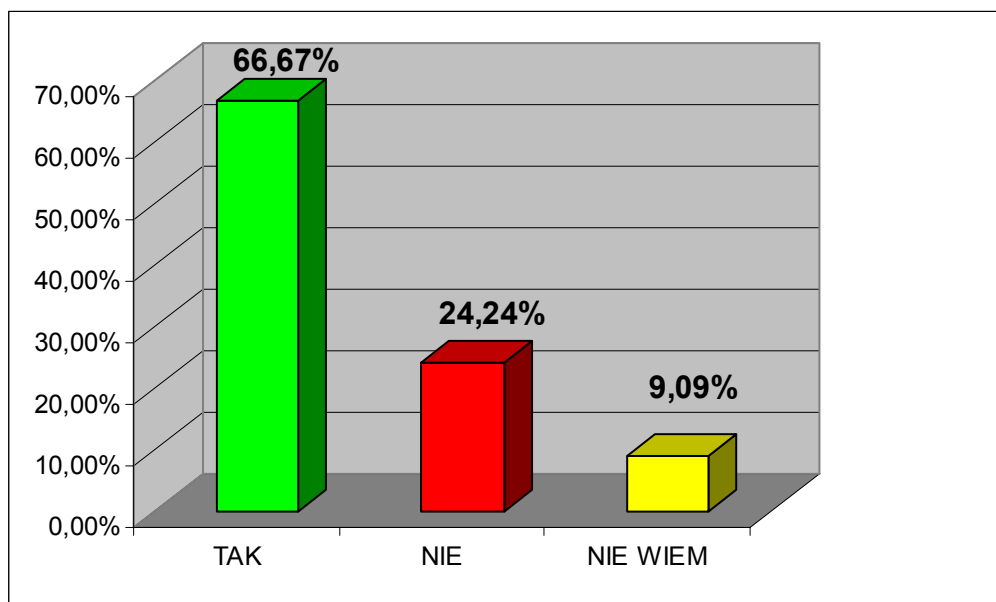
Pierwszy wykres wyraźnie wskazuje, że respondenci w większej części (66,67%) odpowiedzieli pozytywnie na pytanie dotyczące możliwości zastosowania elektronicznych instrumentów

4 Rosiński A. (2009), *Elektroniczne instrumenty klawiszowe jako narzędzie do kompozycji i aranżacji muzycznej w pracy pedagoga*. Praca licencjacka, Akademia Pomorska w Słupsku, Słupsk, kps, przechowywany w Bibliotece Akademii Pomorskiej w Słupsku.

5 Łobocki M. (2004), *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków, p. 40.

6 Ibidem.

Wykres 1. Rozkład odpowiedzi na pytanie: „Czy według Pana/i można zastosować w nauce muzyki elektroniczne instrumenty klawiszowe?”



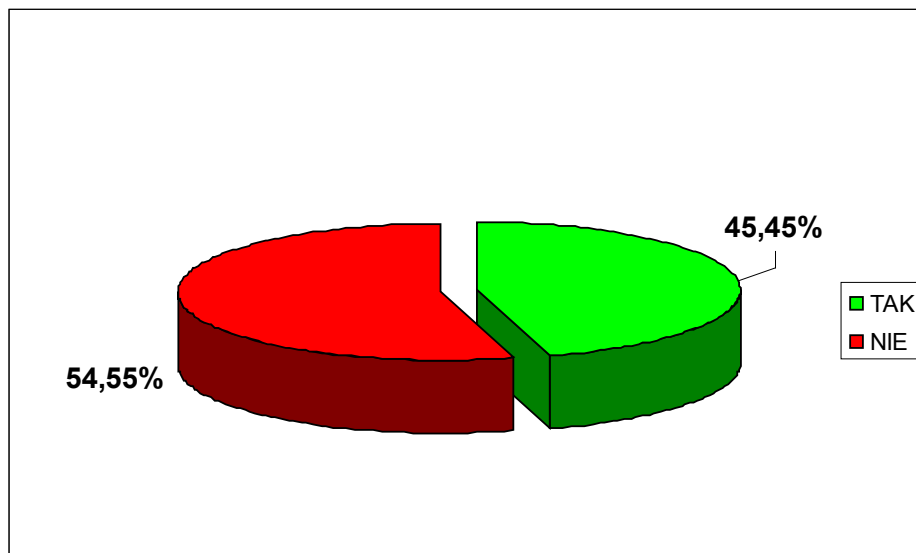
klawiszowych w edukacji muzycznej. Natomiast 24,24% badanych nie widzi większego sensu w wykorzystywaniu cyfrowych instrumentów na lekcjach muzyki. Nieco ponad 9% respondentów w tym przypadku nie ma określonego zdania i zaznaczyło odpowiedź „nie wiem”. Badani w swoich komentarzach wskazywali, że dokładnie nie wiedzą, w jaki sposób można byłoby przystosować instrumenty cyfrowe do warunków szkolnych na lekcjach muzyki. Według nauczycieli pianino jako instrument tradycyjny może być bardziej pomocne w prowadzeniu zajęć muzycznych niż instrumenty elektroniczne.

Na następne pytanie (wykres 2) opiniodawcy w większej części (54,55%) odpowiadali, że elektroniczne instrumenty klawiszowe nie mogą stanowić substytutu instrumentu tradycyjnego, natomiast 45,45% badanych mówi o szybkim rozwoju technologii, który sprawia, że instrumenty nowoczesne stają się konkurencyjne w stosunku do tradycyjnych. Warto podkreślić, że badani,

którzy odpowiedzieli negatywnie na pytanie, nie znali keyboardów i nie wiedzieli, w jaki sposób można je wykorzystać podczas zajęć muzycznych. W tym przypadku widoczne jest uprzedzenie i nieprzychylny stosunek wobec nowych dostępnych technologii, właśnie z powodu niezajomości współczesnych instrumentów cyfrowych (wiedza ich kończy się na starych, nieprodukowanych już, źle brzmiących instrumentach cyfrowych).

Trzecie pytanie (wykres 3) dotyczyło częstotliwości, z jaką nauczyciele muzyki korzystają z instrumentów elektronicznych w procesie edukacyjnym. Na samym początku należy podkreślić, że odpowiedzi „zawsze” i „bardzo często” nie padły ani razu, a 30,30% respondentów w ogóle nie używa elektronicznych instrumentów klawiszowych podczas swoich zajęć muzycznych. Odpowiedzi „bardzo rzadko” udzieliło 24,24% pytanych, dodatkowo w załączonych komentarzach informowali oni, że używają instrumentów cyfrowych kilka razy w roku – podczas występów

Wykres 2. Rozkład odpowiedzi na pytanie: „Czy według Pana/i elektroniczne instrumenty klawiszowe mogą stanowić substytut instrumentu akustycznego?”

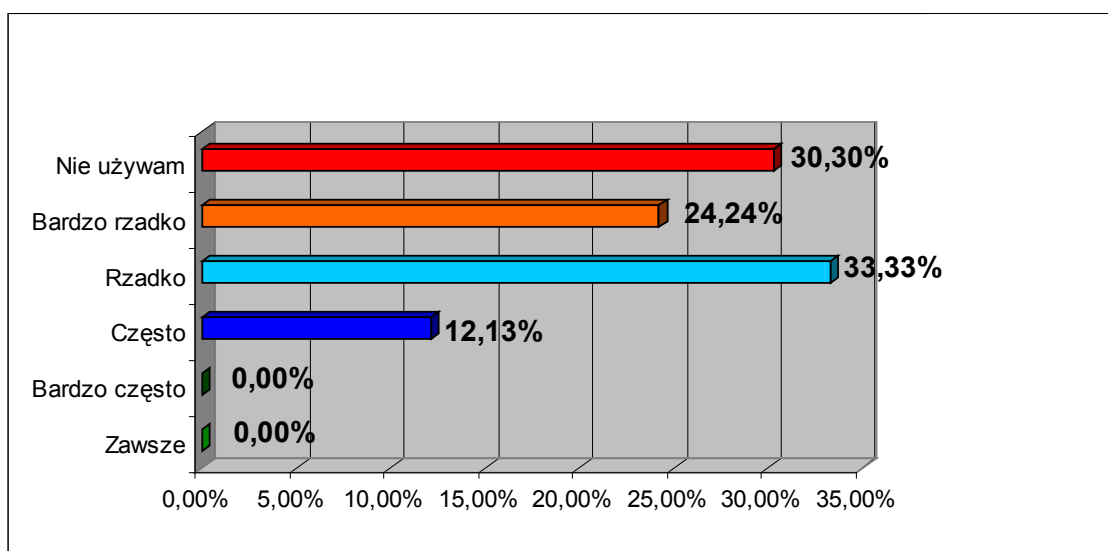


Źródło: Opracowanie własne.

chóru szkolnego, uroczystości szkolnych, gdy nie ma możliwości przeniesienia tradycyjnego pianina do innych pomieszczeń. Badani mówili również o tym, że szkoły wyposażone są w stare instrumenty elektroniczne, które brzmią bardzo źle, stąd nie mogą konkurować z technologią dostępną dzisiaj. 33,33% pedagogów rzadko uży-

wa wspomnianych instrumentów podczas lekcji muzyki, robi to tylko w celu zaprezentowania uczniom różnego rodzaju zabaw. Instrumentów cyfrowych często używa około 13% nauczycieli muzyki. W dodatkowych komentarzach pojawiały się odpowiedzi „raz w miesiącu” oraz „podczas zajęć dodatkowych”.

Wykres 3. Rozkład odpowiedzi na pytanie: „Jak często korzysta Pan/i z elektronicznych instrumentów klawiszowych w procesie dydaktycznym?”



Źródło: Opracowanie własne.

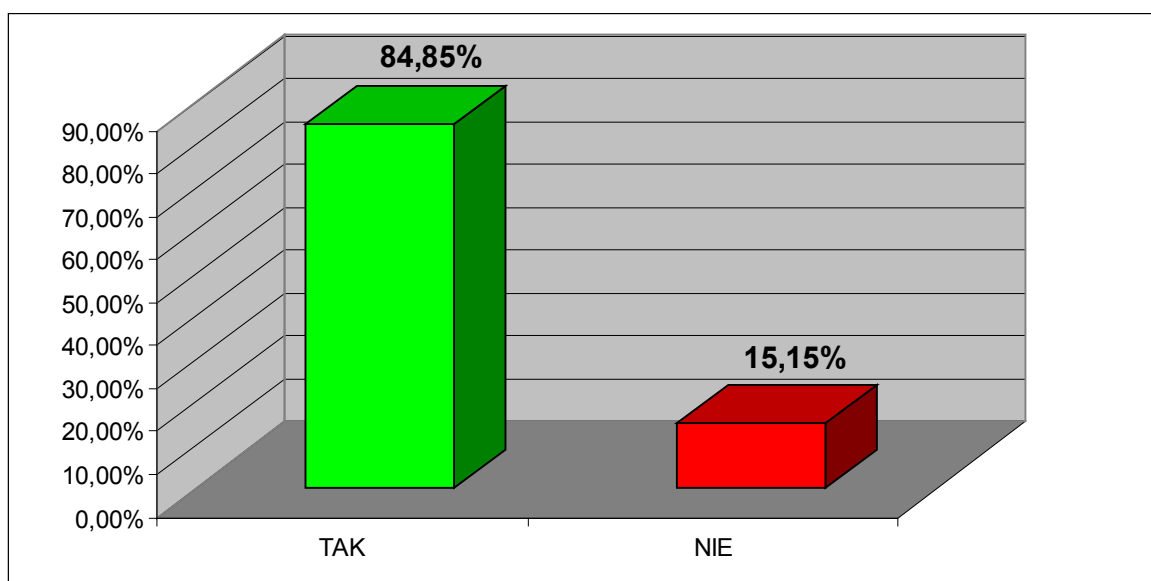
W przypadku kolejnego pytania – „W jaki sposób wykorzystuje Pan/-i elektroniczne instrumenty klawiszowe na zajęciach muzyki? Proszę o podanie przykładów” – pojawiały się poniższe odpowiedzi:

- nauka piosenki szkolnej,
- akompaniament do piosenki szkolnej,
- zajęcia pozalekcyjne – keyboard,
- nauczanie śpiewania gamy z instrumentem,
- wykonywanie utworów muzycznych przez nauczyciela muzyki,
- jako element pomocniczy podczas prowadzenia chóru szkolnego.

ment tradycyjny, dzięki czemu wychowankowie wykazują większe zainteresowanie przedmiotem. Wskazywano również, że instrumenty cyfrowe są bliższe uczniom, gdyż sami podopieczni są wychowani w świecie wciąż rozwijających się mediów cyfrowych (telewizja, komputery, internet), więc w kontaktach z instrumentem elektronicznym wykazują się dużą swobodą oraz umiejętnością jego obsługi.

Przedostatnie, szóste pytanie miało wykazać, czy nauczyciele muzyki korzystają z funkcji autoakompaniamentów w instrumentach cyfrowych w celu przedstawienia jednego tematu muzycznego w różnej instrumentacji bądź różnych aranżacjach (wykres 5). Zdecydowana większość

Wykres 4. Rozkład odpowiedzi na pytanie: „Czy wykorzystanie takich środków dydaktycznych wpływa na uatrakcyjnienie zajęć dydaktycznych?”



Źródło: Opracowanie własne.

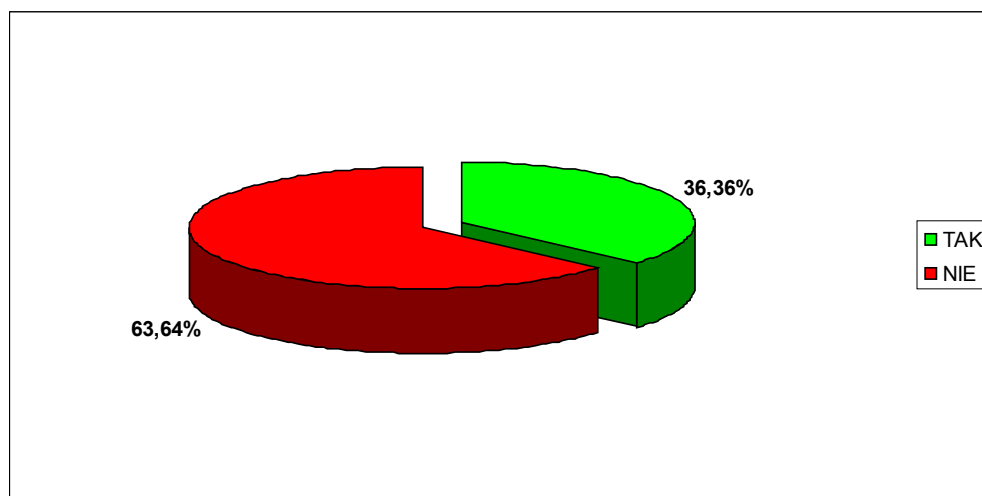
W odpowiedzi na pytanie piąte: „Czy wykorzystanie takich środków dydaktycznych wpływa na uatrakcyjnienie zajęć dydaktycznych?” (wykres 4) większa część osób badanych stwierdziła, że rozważne używanie takich środków w bardzo dużym stopniu uatrakcyjnia zajęcia muzyczne. Wzbudzają one znacznie większą ciekawość ucznia niż instru-

badanych (63,64%) odpowiedziała negatywnie na zadane pytanie. Respondenci wskazywali, że nie potrafią używać autoakompaniamentów i grają zazwyczaj na keyboardzie tak, jak na tradycyjnym pianinie, często rozkładając akordy w lewej ręce jako akompaniament. Natomiast 36,36% badanych stwierdziło, że używanie gotowych wzorców aran-

zacyjnych w instrumentach cyfrowych usprawnia pracę nauczyciela muzyki. Respondenci w swych komentarzach zwracali uwagę na to, że umiejętne zaprezentowanie jednego tematu muzycznego w wielu różnych wariacjach stylistycznych wzbudza zainteresowanie słuchaczy nie tylko samą muzyką, ale również kompozycją i aranżacją. Wychowankowie znacznie częściej zgłaszają się do odpowiedzi i chcą poznać reguły samej kompozycji i aranżacji materiału muzycznego, aby zrozumieć partie instrumentalne, wykonane w danej aranżacji, oraz poznać prawidła rządzące budową strukturalną utworu muzycznego.

się i odmiennymi metodami. Natomiast 66,67% ankietowanych stwierdziło, że wspomniane instrumenty mogą pobudzać aktywność uczniów i rozwijać ich muzykalność pod warunkiem świadomego i zamierzonego działania nauczyciela, zmierzającego w tym kierunku. Podkreślano, że nauczyciel w tym przypadku powinien posiadać szeroką wiedzę muzyczną, kompozytorską, jak również techniczną, aby móc przedstawić swoje pomysły podopiecznym oraz w przejrzysty sposób wytłumaczyć wszelkie zawiłe kwestie, co wymaga od niego również wielkiego talentu pedagogicznego w przekazywaniu wiedzy.

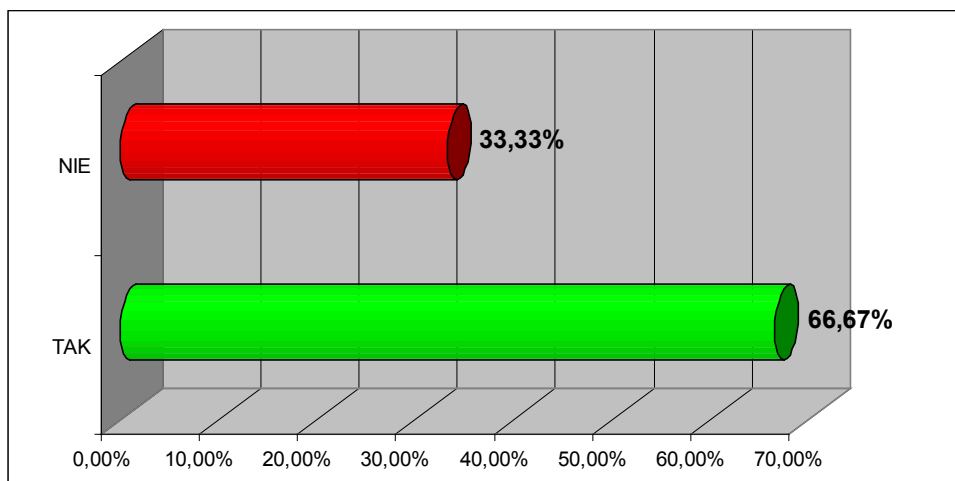
Wykres 5. Rozkład odpowiedzi na pytanie: „Czy korzysta Pan/i z funkcji przedstawienia jednego utworu w wielu aranżacjach, poprzez wbudowane autoakompaniamenty?”



Ostatnie, siódme pytanie dotyczyło opinii nauczycieli muzyki na temat wartości ukazania jednego utworu muzycznego w różnych wariacjach stylistycznych i ich wpływu na rozwój muzykalności uczniów. Należy podkreślić, że 33,33% badanych było negatywnie nastawionych do opisanego wcześniej narzędzia i wskazywało, że rozumiane jest ono przez nich jako ciekawostka, nie jako efektywny środek rozwijania muzykalności, gdyż muzykalność tę pobudza się w innym zakre-

Niniejsza praca powstała nie tylko w oparciu o wyniki ankiety, ale również na podstawie obserwacji własnych, dotyczących możliwości zastosowania nowoczesnych środków dydaktycznych przez nauczycieli muzyki. Należy dodać, że badania zostały przeprowadzone w jednej z gdańskich szkół podstawowych o profilu kształcenia ogólnego w czasie jednego semestru szkolnego. Porównywano klasy, w których nauczano muzyki z wykorzystaniem pianina tradycyjnego oraz

Wykres 6. Rozkład odpowiedzi na pytanie: „Czy uważa Pan/-i, że korzystne jest ukazywanie jednego utworu w wielu wariacjach stylistycznych i że rozwija to muzykalność uczniów?”



Zródło: Opracowanie własne.

elektronicznych instrumentów klawiszowych. Łatwo było zauważyć i wywnioskować, w jakich klasach użytkowany był sprzęt elektroniczny – przełożyło się to na większe zainteresowanie przedmiotem oraz zdobytą wiedzę, zarówno techniczną, jak i muzyczną. Stwierdzić można było również większą otwartość i zaufanie podopiecznych wobec nauczyciela, ponieważ ten potrafił wejść w ich świat, świat społeczeństwa multimedialnego, i przekazywać wiedzę nie tylko za pomocą metod tradycyjnych, ale również nowoczesnych. Uczniowie przede wszystkim sami pytali, kiedy zostanie „skomponowana” kolejna piosenka bądź jaki instrument dzisiaj usłyszą. Ogromne zainteresowanie budziło przedstawianie jednego tematu melodycznego w różnych aranżacjach muzycznych wraz z możliwością edycji instrumentów wchodzących w skład danej aranżacji. Wychowankowie przyswajali w taki sposób większy zasób wiedzy niż ich rówieśnicy z innej klasy, w której stosowano tradycyjne metody i pianino akustyczne. Przede wszystkim zauważono,

że dzieci są chętne do pracy i nad wyraz aktywne przy zastosowaniu środków cyfrowych.

Wnioski

Badania przeprowadzone na potrzeby niniejszej pracy wyraźnie wskazały, że zdecydowana większość respondentów widzi sens użycia elektronicznych instrumentów klawiszowych w edukacji muzycznej podopiecznych, ponieważ wzbudza to ich większe zainteresowanie. Istnieje również pewna grupa nauczycieli, która chętnie stosuje elektroniczne instrumentarium na lekcjach muzyki i która zauważyła, że stosowanie takich środków przynosi wymierne rezultaty. Badani wskazywali, że chcieliby nauczyć się korzystania z nowoczesnych środków dydaktycznych, które wpłynęłyby na uatrakcyjnienie lekcji. Badania wykazały, że instrumenty cyfrowe mogą być z powodzeniem stosowane również na zajęciach pozalekcyjnych w celu rozbudzania zamiłowania do muzyki, jak również do wspólnego muzykowania. Wspomniane instrumenty w znacznym zakresie mogą stać się substytutem instrumentów tradycyjnych, wzbogacając tok lekcji. Należy

również wspomnieć, że istnieje wielkie zainteresowanie badanych możliwością wykorzystania instrumentów cyfrowych na gruncie szkolnej dydaktyki w różnych aspektach kształcenia muzycznego dzieci.

Badania również wykazały, że stan wiedzy nauczycieli muzyki dotyczący elektronicznych instrumentów klawiszowych i ich zastosowania w toku edukacji muzycznej jest niewystarczający. Należy zwrócić uwagę, że odpowiedzi w tym przypadku nie były skorelowane z wiekiem respondentów, co wskazuje, że potencjał tkwiący w postępie technologicznym dotyczącym edukacji muzycznej został przez tę grupę zawodową niezauważony. Wielu badanych wskazywało, że bardzo chciałoby posiąść tę cenną wiedzę, która w znacznym stopniu wpływa na jakość edukacji, lecz niestety brakuje fachowej literatury, np. poradnika, który mógłby krok po kroku przeprowadzić nauczyciela muzyki przez temat multimedialnych w nauczaniu. Wielu badanych przyznawało się do własnych uprzedzeń wobec zastosowania nowych technologii w procesie nauczania, przy czym ta grupa wyraźnie wskazywała, że nie potrafi korzystać z elektronicznych instrumentów klawiszowych podczas nauczania muzyki. Wielu ankietowanych wyraźnie podkreślało, że technologia cyfrowa bardzo szybko się zmienia i większość osób nie nadąża za nowinkami technologicznymi. Stąd, zdaniem wielu respondentów, świetnym pomysłem byłoby organizowanie specjalnych kursów, gdzie nauczyciele muzyki mogliby zdobyć dodatkowe umiejętności i kompetencje w zakresie obsługi urządzeń multimedialnych.

W przeprowadzonych na potrzeby niniejszej pracy badaniach zaobserwowano większe zainteresowanie uczniów danym przedmiotem, gdy

nauczyciel używał podczas zajęć najnowszych dostępnych środków dydaktycznych, dlatego też nasuwa się wniosek, iż technologia cyfrowa może doskonale sprawdzać się jako element zachęcający do nauki. Elektroniczne instrumenty klawiszowe w rękach wykwalifikowanego nauczyciela muzyki mogą stanowić bardzo ważny element łączący pedagoga z wychowankiem i zachęcający uczniów do większego zaangażowania podczas zajęć lekcyjnych. Stosowanie elektronicznych instrumentów klawiszowych nie ma na celu wyłączenia dziecka z analizy muzycznej i podawania mu wiedzy w ułatwiony sposób, bez jego aktywności, lecz pobudzanie wyobraźni i aktywności umysłowej ucznia⁷. Ogromne możliwości tych instrumentów przyciągają uwagę dzieci, co wiąże się z szybszym przyswajaniem materiału muzycznego. Wspomniane wyżej czynniki wpływają również na poszerzanie i rozwijanie zarówno zdolności muzycznych, jak i wrażliwości muzycznej uczniów⁸.

Wielu pedagogów jest, niestety, zamkniętych na wszelkie nowinki technologiczne i nie chce stosować ich na zajęciach dydaktycznych. Należy na ten temat spojrzeć hermeneutycznie i wielopłaszczyznowo, ponieważ nowe technologie przede wszystkim przyciągają uwagę ucznia i mają wspomagać szeroko pojętą edukację muzyczną, a nie ją zaburzać. Stąd też elektroniczne instrumenty muzyczne nie powinny być głównym motorem napędzającym tok lekcji, lecz elementem wyłącznie wspomagającym edukację dzieci i młodzieży. Kwestią dodatkową jest to, że pedagog, jako osoba kompetentna, musi zadbać o swój wieloletni

7 Frołowicz E. (2011), *Konsonanse i dysonanse wczesnoszkolnej edukacji muzycznej*, Gdańsk, p. 42.

8 Lewandowska K. (1978), *Rozwój zdolności muzycznych u dzieci w wieku szkolnym*, Warszawa, p. 128.

i wielotorowy rozwój zawodowy, doskonaląc warsztat pracy zarówno pedagogiczny, jak i techniczny. Jednak żeby do tego doszło, nauczyciel musi poznać nowe technologie, aby nie obawiać się nowatorskich rozwiązań również w muzyce.

Liczba i złożoność problemów przedstawionych powyżej spowodowana jest w dużej mierze przez brak na rynku wydawniczym jakichkolwiek pozycji (książek, filmów instruktażowych itp.), które mogłyby nakierować nauczyciela muzyki na to, w jaki sposób powinno się korzystać podczas zajęć lekcyjnych z pomocy dydaktycznych, jakimi są elektroniczne instrumenty klawiszowe, które ułatwiają zdobycie wiedzy i utrwalają posiadane umiejętności. Widoczny i niepokojący stan rzeczy, dotyczący niedostatecznych umiejętności nauczycieli muzyki w czerpaniu z możliwości elektronicznych instrumentów muzycznych na lekcjach powoduje, że wspomniane narzędzia są z góry odrzucane. Dlatego też poniżej przedstawiono kilka przykładów zastosowania elektronicznych instrumentów klawiszowych na lekcjach muzyki, co pomoże nauczycielom tego przedmiotu w umiejętnym wykorzystaniu nowoczesnych zdobyczy technologii.

Wybrane propozycje i przykłady zastosowania elektronicznych instrumentów klawiszowych w nauczaniu muzyki

Jednym ze sposobów praktycznego wykorzystania elektronicznych instrumentów klawiszowych jest odpowiednie użycie funkcji autoakompaniamentu do przedstawiania jednego utworu w różnych aranżacjach oraz właściwe zaprezentowanie jednego utworu w wielu wariacjach stylistycznych. Nauczyciel muzyki powinien przygotować utwory muzyczne z zakresu szkolnej

literatury muzycznej, które będą poddawane zmianom instrumentacyjnym oraz aranżacyjnym (zostaną zaprezentowane przez pedagoga w stylu znanego tematu muzycznego, np. pop, rock, latino, dance, swing, jazz, hip-hop). Przy umiejętnym wsparciu nauczyciela oraz elektronicznego instrumentarium uczniowie sami chcą tworzyć utwory muzyczne, a także są zainteresowani prawidłami, jakimi rządzi się muzyka oraz sposobem produkcji nagrań muzycznych⁹. Korzyści płynące z tego rodzaju działań:

- zapoznanie uczniów z różnymi wariacjami stylistycznymi znanych utworów;
- interesujące zaprezentowanie tematu muzycznego powoduje zainteresowanie dziecka muzyką w szerokim ujęciu, także w zakresie kompozycji, jak i aranżacji utworu muzycznego;
- pobudzenie wyobraźni i wrażliwości muzycznej u uczniów;
- zapoznanie uczniów z prawidłami dotyczącymi ogólnego rozpoznania instrumentów;
- zapoznanie uczniów z brzmieniem różnych składów instrumentalnych.

Kolejnym praktycznym sposobem wykorzystania instrumentów cyfrowych podczas zajęć jest tworzenie różnego rodzaju ostinato rytmicznych, melodycznych oraz melodyczno-rytmicznych. Tworzenie nowych rytmów przy pomocy instrumentów perkusyjnych europejskich, amerykańskich i orientalnych umożliwi uczniom wysłuchanie brzmienia każdego z tych wchodzących w skład ostinato oraz poznanie instrumentarium innych krajów. Jeżeli uczniowie ułożyli pewien układ

⁹ Rosiński A., *Elektroniczne instrumenty...*, op. cit.

dźwięków, należy w instrumencie włączyć funkcję zapętlenia, aby ostinato było ciągle powtarzane. W przypadku ostinat rytmicznych podczas ich odtwarzania nauczyciel może prezentować rytmy, które należy wyklaskać na planie odtwarzanego ostinato (ostinata przedstawione przez nauczyciela są odmienne od tych, które odtwarzane są przez instrument). Jest to na początku bardzo trudne, ale podopieczni uczą się słuchania wewnętrznych podziałów rytmicznych, które należy wykonać, oraz zewnętrznych, które odtwarza aktualnie instrument. Korzyści płynące z tego rodzaju działań:

- zapoznanie uczniów z instrumentarium perkusyjnym różnych regionów i krajów, między innymi orientalnym, europejskim i amerykańskim;
- rozwinięcie ogólnego poczucia rytmu i pulsu;
- stymulacja ogólna koncentracji ucznia;
- rozwijanie wyobraźni wewnętrznych podziałów rytmicznych, które uczeń wykonuje, oraz zewnętrznych, które słyszy;
- rozwój słuchu rytmicznego¹⁰.

Ostinato melodyczno-rytmiczne można wykorzystywać w zupełnie inny sposób. Gdy uczniowie przy pomocy nauczyciela stworzą schemat melodyczno-rytmiczny, który nadaje się do zapętlenia, używają funkcji automatycznego akompaniamentu, aby uzyskać odmienne wariacje stylistyczne tego samego ostinata. Podczas odtwarzania przez instrument nowego wzorca uczniowie improwizują wokalnie na sylabie „la”, tworząc własne melo-

die wokalne do podanych aranżacji muzycznych. W tym przypadku nauczyciel muzyki powinien zdawać sobie sprawę z tego, że aktywne tworzenie muzyki podczas improwizacji daje dużą radość uczniom. Ważne jest to, że każdy może zaśpiewać w całkiem inny sposób, tworząc ciągle niepowtarzalne utwory muzyczne. Należy pamiętać, że uczniowie w początkowej fazie improwizacji mogą czuć dyskomfort, lęk przed czymś, co jest nowe. Obowiązkiem nauczyciela jest zaprezentowanie dzieciom, w jaki sposób należy improwizować. Ciekawostką jest to, że dzieci odczuwają ośrodek tonalny w utworze, dlatego, wprawione, nie fałszują, znając elementy improwizacji. Korzyści płynące z tego rodzaju działań:

- rozwój słuchu tembrowego (barwowego);
- rozwój poczucia tonalności;
- stymulacja słuchu harmonicznego;
- nabywanie umiejętności improwizacji wokalne do podanych przebiegów harmonicznym;
- kształcenie poprawnej intonacji.

Duża część elektronicznych instrumentów klawiszowych pozwala na odtwarzanie plików cyfrowych w formacie MIDI¹¹ (to utwory muzyczne, które zapisane są w formacie zgodnym ze standardem instrumentów cyfrowych). Funkcję tę również można wykorzystywać na lekcjach muzyki. Internet jako źródło darmowych utworów w formie MIDI pozwala nauczycielowi na przygotowanie ciekawych lekcji muzyki. Pliki w formacie MIDI można poddawać szybkiej edycji, między innymi poprzez zmianę tempa utworu (co

10 Kozłowska-Lewna A. (2006), *Innowacyjna strategia kształcenia słuchu muzycznego u dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Gdańsk, p. 112.

11 Stępień M. (2002), *MIDI. Cyfrowy interfejs instrumentów muzycznych*, Gliwice, p. 15.

jest przydatne w szkole przy nauce nowego materiału), zmianę tonacji, aby utwór był łatwiejszy do zaśpiewania przez uczniów. Przydatna jest także funkcja wyświetlania nut i słów piosenek na podłączonym do instrumentu rzutniku. Tekst piosenek wyświetlany jest w trybie karaoke – automatycznie podświetlane są słowa, które należy w danym czasie zaśpiewać. Korzyść płynąca z tego rodzaju działań to wzbudzanie odpowiedzialności za wspólnie wykonane przez klasę dzieło.

Instrumenty elektroniczne znajdują swoje zastosowanie w nauczaniu rozpoznawania barwy instrumentu bądź grupy instrumentów. Uczniowie mogą dowiedzieć się, jak zabrzmiał dany instrument solo lub w orkiestrze, jak brzmią jego różne rejestry. Dzięki takiemu zastosowaniu technologii cyfrowej uczniowie nabywają wiedzę o podstawach instrumentoznawstwa¹². Potrafią wiele powiedzieć o instrumentach, tym bardziej że mogli usłyszeć różne przykłady muzyczne w różnych rejestrach, tempach, aranżacjach i instrumentacjach. Takie zaprezentowanie podopiecznym brzmienia instrumentów tradycyjnych w formie nowatorskiej rodzi do nich zamiłowanie, często zdarza się, że wychowankom podoba się barwa, jak i wygląd zewnętrzny danego instrumentu, co z kolei może zaowocować podjęciem nauki gry na nim. Zauważalne jest wielkie zaciekawienie uczniów nie tyle technologią cyfrową, co możliwością usłyszenia poszczególnych dźwięków instrumentów akustycznych, które zostały zdigitalizowane. Dzięki temu dziecko może poznać barwę i brzmienie dźwięków pojedynczych instrumentów, różnych współbrzmień, nie mając na co dzień z takimi

instrumentami styczności¹³. Korzyści płynące z tego rodzaju działań:

- nauczanie rozpoznawania instrumentów muzycznych ze względu na barwę i rejestr;
- rozwój słuchu barwowego;
- kształcenie wyobraźni muzycznej.

W cyfrowych instrumentach dostępny jest szereg schematów melodyczno-rytmicznych, które można ze sobą łączyć na różne sposoby. Nauczyciel w tym przypadku prezentuje, które połączenia ze sobą w ogóle nie korelują i które nie sprawdzają się w muzyce. Pedagog przedstawia, jak można tworzyć proste utwory muzyczne, wykorzystując tonikę, subdominantę i dominantę w różnych tonacjach. Uczniowie starają się połączyć odpowiednie rytmy, brzmienia i pasaże w jedno nagranie przypominające utwór muzyczny; łączą schematy w jednej stylistyce muzycznej, aby otrzymać pełnowartościową piosenkę szkolną. Dzięki takim zabiegom i wykorzystaniu w taki sposób instrumentów cyfrowych nawet osoby nieznające nut mogą poczuć się niczym „kompozytor muzyki”. Korzyści płynące z tego rodzaju działań:

- tworzenie muzyki;
- rozwój zarówno zdolności muzycznych, jak i słuchu;
- nauka technicznych i artystycznych aspektów łączenia w jedną całość różnych schematów melodyczno-rytmicznych;
- zastosowanie podstaw instrumentacji w tworzeniu kompozycji muzycznych.

Korzystanie z elektronicznych instrumentów klawiszowych w nauce muzyki prowadzi

¹² Kozłowska-Lewna A. (2006), *Innowacyjna strategia...*, op. cit., p. 134.

¹³ Rosiński A., *Elektroniczne instrumenty...*, op. cit.

do szybszego przyswajania treści muzycznych. Zastosowanie ich nie jest ograniczone tylko do lekcji, można stosować je na zajęciach pozaszkolnych oraz umuzykalniających. Służyć mogą one także dyrygentowi, który przeważnie pracuje bez akompaniatora w szkolnym chórze. Warto uświadomić sobie fakt, że dyrygent wcale nie musi być pianistą, stąd może mieć problemy, aby samodzielnie prowadzić chór oraz grać na instrumencie klawiszowym. W tym przypadku prowadzący może wspomagać się instrumentami klawiszowymi w nauczaniu nowych utworów chóralskich, gdyż ma możliwość odtwarzania nagranych wcześniej partii poszczególnych głosów, może również regulować natężenie dźwięku reszty głosów, pozostawiając tylko jeden. Jest to niezmiernie ważne, gdyż dzięki temu można zaobserwować szybsze przyswajanie materiału przez uczniów, np. istnieje możliwość zmiany tempa, co jest szczególnie istotne przy nauczaniu nowego utworu, gdzie jego tempo powinno być wolniejsze¹⁴.

Ciągły postęp technologiczny powoduje, że elektroniczne instrumentarium staje się coraz tańsze, dzięki czemu każda szkoła może zakupić cyfrowe instrumenty w przystępnej cenie.

Elektroniczne instrumenty klawiszowe mają wiele funkcji i oferują wiele możliwości, które jednak są niedoceniane przez pedagogów. Wyżej wymienionych instrumentów nie trzeba stroić, jak np. tradycyjnego pianina. Ich mechanika klawiszowa jest dość niezawodna i nie wymaga ciągłej kontroli specjalisty, jak w przypadku młotków i mechanizmu klawiaturowego, występującego w pianinach i fortepianach. Należy podkreślić

również walor portatywności omawianych instrumentów, niezwykle ważny w warunkach zespołów koncertujących w różnych salach (znajdujące się w nich instrumenty akustyczne są najczęściej rozstrojone).

Elektroniczne instrumentarium ma wiele walorów brzmieniowych, nieustępujących współczesnym komputerom. Należy nadmienić również, że dopiero od pewnego czasu instrumenty te mogą być realnym konkurentem dla instrumentu tradycyjnego ze względu na szybki postęp technologiczny, który zaciera różnicę brzmieniową pomiędzy instrumentem cyfrowym a tradycyjnym¹⁵.

Brzmienia instrumentalne w elektronicznych instrumentach klawiszowych, które emulują dźwięki instrumentów tradycyjnych, powstały na bazie sampli, wczytywanych do pamięci ROM (jest to pamięć nieulotna, przeznaczona wyłącznie do odczytu, której nie można skasować)¹⁶. Warto wyjaśnić, że sample to krótkie nagrania poszczególnych dźwięków różnych instrumentów muzycznych, dokonywane za pomocą różnych mikrofonów i różnych sposobów ich ustawienia w odmiennych warunkach akustycznych. Często w instrumentarium elektroniczne implementowane są sample wielowarstwowe, które aktywowane są w zależności od siły nacisku na dany klawisz. Dzięki takiemu zastosowaniu technologii otrzymujemy brzmienie wierne oryginałowi (instrumentowi tradycyjnemu). Takie rozwiązanie umożliwia na przykład grę na cyfrowym odpowiedniku trąbki z naturalnymi glissandami, z efektami przedęcia i charakterystycznego syku powietrza, z efektem pobierania powietrza przez

14 Rosiński A., *Elektroniczne instrumenty...*, op. cit.

15 Ibidem.

16 Mathur C. (2011), *Microprocessor 8086. Architecture, Programming and Interfacing*, New Delhi, p. 353.

grającego oraz *con sordino*. Obecnie już większa część barw instrumentalnych odwzorowywana jest z taką dokładnością, jak ukazana w przykładzie realizacja brzmienia trąbki przez instrumenty cyfrowe¹⁷.

Stosowanie takich środków dydaktycznych podczas zajęć nie tylko wzbogaca lekcje o nowe treści, ale powoduje szerokie zainteresowanie uczniów przedmiotem. Odpowiednie zastosowanie elektronicznych instrumentów klawiszowych na zajęciach dydaktycznych skutkuje przełamaniem barier pomiędzy uczniem a nauczycielem – przełamaniem braku aktywności na lekcji, strachu przed rozmową z pedagogiem na tematy związane z muzyką na forum klasy. Uczeń staje się bardziej otwarty przy stosowaniu takich środków dydaktycznych. Instrumenty te pozwalają w prosty i intuicyjny sposób wejść w krainę dźwięków i współbrzmień, ale przede wszystkim rozwijają słuch muzyczny dziecka¹⁸.

Dzięki elektronicznym instrumentom klawiszowym możliwe jest także nagrywanie, edytowanie i różnorakie przetwarzanie materiału muzycznego. Instrumenty takie mogą być wykorzystywane w edukacji muzycznej przede wszystkim jako narzędzie dotarcia do celu, a nie jako cel sam w sobie. Umożliwiają one doskonalenie warsztatu muzycznego ucznia, rozwijając jego wyobraźnię muzyczną¹⁹.

Ponadto elektroniczne instrumenty klawiszowe można wykorzystać w innych aspektach, np.:

- w chórze szkolnym prowadzonym przez dyrygenta (możliwość wyciszania bądź włączania poszczególnych ścieżek w nauczaniu poszczególnych partii chóralnych);
- w nauczaniu piosenek szkolnych (elektroniczne instrumenty umożliwiają płynną zmianę tonacji oraz tempa odtwarzanego materiału, co jest niezmiernie ważne przy nauczaniu nowej piosenki, kiedy jej melodyka nie została do końca opanowana przez wychowanków);
- w nauce gry na instrumencie;
- w zabawach muzycznych typu: „jaki instrument zagrał daną partię muzyczną?” – włączając różne barwy instrumentalne;
- w akompaniamencie do piosenki;
- w przygotowywaniu aranżacji piosenek szkolnych w formie półplaybacku;
- w zespołach wokalnych, instrumentalnych oraz wokально-instrumentalnych;
- podczas zajęć korekcyjnych, umuzykalniających i rytmicznych,
- w prawidłowym rozumieniu muzyki (poprzez możliwość wniknięcia we wszystkie niuanse muzyczne dzięki funkcjom zwalniania tempa oraz włączania bądź wyłączania poszczególnych partii instrumentalnych).

Elektroniczne instrumenty klawiszowe mogą być z powodzeniem stosowane w szkołach podstawowych i gimnazjalnych do nauki muzyki. Prawidłowe użycie wyżej wzmiankowanych instrumentów zgodnie z celami i założeniami teorii i metodyki edukacji muzycznej sprawia, że w du-

17 McGuire S., Pritts R. (2008), *Audio Sampling. A practical guide*, Amsterdam–Boston, p. 1–11.

18 Rosiński A., *Elektroniczne instrumenty...*, op. cit.

19 Frołowicz E., *Konsonanse i dysonanse...*, op. cit., p. 38.

żym stopniu instrumenty cyfrowe rozbudzają muzykalność uczniów.

Zakończenie

Nowe technologie, które ciągle ewoluują, na pewno nie zastąpią tradycyjnych i wypróbowanych metod edukacji muzycznej, będą im raczej towarzyszyły, w dużym stopniu dopełniając je. Rozwój elektroniki, a co za tym idzie – cyfrowych instrumentów, powoduje powstanie nowych standardów edukacyjnych, które mogą zostać stosunkowo łatwo wdrożone. W związku z tym nauczyciel muzyki musi być osobą wszechstronnie wykształconą, ponieważ jako wychowawca powinien znać techniczne podstawy muzyki i informatyki w celu zapewnienia uczniom wyższej jakości usług edukacyjnych. Dlatego też nauczyciel muzyki winien zdobywać dodatkowe kwalifikacje, umożliwiające mu interdyscyplinarne poruszanie się po świecie sztuki, nie tylko muzycznej.

Nowości technologiczne używane z rozwagą przez nauczyciela muzyki powodują, że zajęcia muzyczne stają się atrakcyjniejsze, a dostęp do nowych technologii wydatnie wspomaga proces nauczania. Okazuje się, że dzieci potrzebują i chcą uczęszczać na takie lekcje muzyki, gdzie jest wykorzystywany sprzęt elektroniczny.

Gdy stosowano elektroniczne instrumenty klawiszowe, zaobserwowano częstsze zgłaszanie się uczniów na lekcjach, dzieci chętniej wykonywały prace domowe, które można było odsłuchać na elektronicznym instrumencie klawiszowym (np. układanie gamy – do odsłuchu włączano różne instrumenty). Uczniowie zadeklarowali, że woliliby, aby na każdych zajęciach muzyki, zamiast tradycyjnego pianina, stosować elektroniczne instrumenty klawiszowe.

Dostępność technologii elektronicznej w muzyce otwiera wiele możliwości aranżerskich i kompozytorskich, które mogą być stosowane praktycznie na każdych zajęciach muzycznych i umuzykalniających, a co za tym idzie, można używać ich na wszystkich szczeblach edukacyjnych. Elektroniczne instrumentarium staje się coraz tańsze, a dzięki temu bardziej powszechne, przez co może być z powodzeniem stosowane w szkołach. Tradycyjne instrumenty nie budzą już tak dużego zainteresowania uczniów jak przed laty. Na zajęciach coraz popularniejsza staje się najnowsza dostępna technologia, w tym instrumenty elektroniczne. Ich obsługa jest niezwykle prosta, dzięki czemu można szybko ją opanować, a ich stosowanie uatrakcyjnia zajęcia, co w dużym stopniu przekłada się na większą aktywność uczniów. Wyżej wymienione instrumenty wzbudzają ciekawość u dziecka, które niejednokrotnie samo próbuje na nich zagrać. Zarówno dzieci, jak i młodzież szybciej opanowują dany materiał muzyczny, jeśli tradycyjne instrumenty zastąpimy elektronicznymi. Świadczy to o potrzebie stosowania takich środków w edukacji muzycznej²⁰.

Wspomniane instrumenty są świetnym materiałem dydaktycznym, który pobudza aktywność, wyobraźnię i wrażliwość muzyczną, co w rezultacie składa się na rozwój ogólnych zdolności muzycznych ucznia. Szeroki wachlarz możliwości instrumentów pozwala stosować je zarówno na lekcjach, jak i zajęciach dodatkowych²¹.

Należy podkreślić, że doskonalenie zawodowe nauczycieli niezbędne jest do zmniejszenia

20 Rosiński A., *Elektroniczne instrumenty...*, op. cit.

21 Frołowicz E., *Konsonanse i dysonanse...*, op. cit., p. 41.

dysproporcji pomiędzy niskimi technicznymi kompetencjami nauczyciela w zakresie obsługi elektronicznych instrumentów klawiszowych a doskonałymi umiejętnościami ucznia w tym zakresie. Nauczyciel muzyki, który chce zwiększyć wydajność swojej pracy, a także dba o rozwój uczniów, musi podążać za nowinkami technologicznymi z dziedziny muzyki i pedagogiki.

Pamiętać należy, że w dzisiejszej praktyce dydaktycznej uczniowie mają dostęp do nowych technologii tylko na lekcjach informatyki (niestety dostęp wyłącznie na potrzeby kształcenia informatycznego). Nauczyciel jako osoba o szerokich horyzontach powinien szybko niwelować różnice w przygotowaniu z zakresu nowoczesnych technologii występujące pomiędzy nim a uczniem, a także dobrze znać aktualne trendy technologiczne, aby w przystępny sposób przekazywać wiedzę podopiecznym i nawiązywać lepszy kontakt z wychowankami.

Nauczyciele, którzy mają umysł otwarty na nowinki technologiczne, wykwalifikowana kadra korzystająca z nowych rozwiązań, tworzą obraz nowoczesnej szkoły. Wdrażanie nowatorskich technologii w edukacji, nie tylko muzycznej, zawsze stanowiło źródło wielu sporów, ponieważ często związane jest to z łamaniem stereotypów i podążaniem za nową, jeszcze niezwyfikowaną w naukowy sposób jakością. Praktyka wykazuje, że warto zajmować się nowymi technologiami w edukacji i nie odrzucać ich założeń ze względu na ich nieznaną jakością. Praktyka wykazuje, że warto zajmować się nowymi technologiami w edukacji i nie odrzucać ich założeń ze względu na ich nieznaną jakością. Wszystkie nowinki ze świata mediów cyfrowych oraz tradycyjne metody nauczania składają się na warsztat nauczyciela. Należy pamiętać, że coś, co kilkanaście lat temu zadziwiało i wydawało się wręcz nieosiągalne oraz kojarzyło się z wielkim postępem naukowym, dzi-

siaj jest na porządku dziennym. Nie zapominajmy zatem, że to, co jest aktualnie tworzone, często zadziwiające czy trudne do zaakceptowania, może mieć również niebagatelny wpływ na przyszłą edukację muzyczną dzieci i młodzieży.

Należy zwrócić szczególną uwagę na to, że szkoła staje przed nowymi wyzwaniami, które dotyczą również nauczycieli muzyki organizujących proces edukacji muzycznej ucznia. To oni powinni znać metody, które określają porządek w edukacji muzycznej, oraz rozumieć kolejne cele – podrzędne, które należy wprowadzić do podstaw programowych po to, aby osiągnąć cel główny – nadrzędny, jakim jest pełne przeżycie dzieła muzycznego poprzez zrozumienie muzyki przez ucznia. Nauczyciele muzyki muszą zwracać uwagę na świadomy dobór celów, ponieważ to one nadają sens procesowi nauczania – uczenia się muzyki. Zastosowanie odpowiedniej metodyki prowadzenia zajęć muzyki jest bardzo istotne, metodyka ta musi opierać się na odpowiednio dobranych narzędziach, które należy wykorzystać świadomie, aby uczniowie mogli osiągnąć obrane przez nauczyciela cele. Nauczyciel jest zobowiązany do posiadania wiedzy dotyczącej sposobu nauczania, czyli techniki nauczania, która również odnosi się do różnego rodzaju pomocy dydaktycznych, dzięki którym uczniowie mogą gromadzić doświadczenia muzyczne również drogą własnej aktywności. Wykorzystywanie nowego rodzaju pomocy dydaktycznych, w tym technologii cyfrowej, w procesie dydaktycznym będzie miało sens, jeżeli uczniowie opanują umiejętność korzystania z instrumentów elektronicznych oraz pod warunkiem, że nauczyciele muzyki będą potrafili odpowiedzieć na główne i zarazem podstawowe pytania dotyczące sensu dydaktycz-

nego muzyki: Po co uczyć muzyki? Czego i w jaki sposób należy uczyć oraz w jaki sposób to robić? W tym przypadku elektroniczne instrumenty klawiszowe staną się narzędziem wspomagającym i uzupełniającym proces nauczania muzyki oraz nie przesłonią głównych celów nauczania.

Badania, które zostały wykonane na potrzeby niniejszej pracy, uwidaczniają wagę i aktualność problemu, wynikającego z niedostosowania programu kształcenia muzycznego do prężnego rozwoju technologicznego współczesnego świata. Na ten temat można by jeszcze długo dyskutować, ale niezmiennym pozostaje fakt odpowiedzialności samego nauczyciela za przekazanie wiedzy podopiecznym na należytych poziomach. Zastosowanie szerokiego spektrum nowoczesnych technologii daje nauczycielowi możliwość najbardziej racjonalnego sposobu przekazania wiedzy uczniowi²².

Niniejszy artykuł jest odpowiedzią na rodzące się potrzeby, standardy i wyzwania w szeroko pojętej edukacji muzycznej. Dynamiczny proces informatyzacji i cyfryzacji społeczeństwa stał się impulsem do nowego spojrzenia na kształcenie młodego pokolenia nauczycieli, ukazując nowe możliwości.

Autor wyraża nadzieję, że zwiększająca się świadomość nauczycieli muzyki dotycząca stosowania cyfrowych środków edukacyjnych pozwoli w przyszłości na wymianę doświadczeń, sugestii oraz nowych pomysłów, na wspólne muzykowanie i – co ważne – przekazywanie wiedzy w prosty sposób – taki, który rozwinię ogólną muzykalność i wyobraźnię muzyczną podopiecznych.

²² Krzyżewska J. (2000), *Aktywizujące metody i techniki w edukacji*, Suwałki, vol. 2, p. 16.

Adam Rosiński

Gdańsk, Poland

adammuzyk@gmail.com

Keywords: electronic keyboard instruments in teaching music, usage of new technology in music education, new methods of teaching music, innovative music teachers education

Electronic keyboard instruments as a helping tool in the process of teaching music

Abstract

The following article shows the usage of new technology in the widely understood music teaching in schools of general profile. Innovative usage of electronic keyboard instruments in music lessons on a significant level expands children's and teenagers' musicality and music sensitivity, which was proven with research and observations. The usage of new tools by an educator will influence the quality of performed service so that they can meet the criteria that support the course of lesson. Children's and teenagers' music education process needs to be expanded with multimedia and their practical application in music lessons, which is the result of the changes in the young multimedia society. Afterwards the author of this article will reveal methods of working with the digital instruments and methods of their usage by music teachers during didactical lessons. The article also brings up the problem issues concerning theory of interrelations and music education methodology, digital music instruments and methods of their adaptation during music lessons.

Adam Rosiński, master of arts, lecturer in Fine Arts Academy in Gdańsk; connected with the international organizations that deals with acoustic research, and audio producers association.

Recenzja z książki Ervinga Goffmana *Analiza ramowa. Esej z organizacji doświadczenia*

Zakład Wydawniczy „Nomos”, tłumaczenie Stanisław Burdziej, Kraków. (recenzja)

Krzysztof T. Konecki

Łódź, Polska

konecki@uni.lodz.pl

Słowa kluczowe: socjologia interakcji, analiza ramowa, Erving Goffman, tłumaczenie

Erving Goffman jest z pewnością jednym z najważniejszych socjologów tworzących w XX wieku. Wywarł olbrzymi wpływ na rozwój socjologii, a w szczególności socjologii interakcjonistycznej. Jest twórcą koncepcji dramaturgicznej, zgodnie z którą przy pomocy pojęć i metafor z obszaru teatru ukazuje kondycję natury ludzkiej, wplątanej w ciągłą autoprezentację i uwikłania sytuacyjne. Po raz pierwszy w historii socjologii w takim stopniu zwątpiono w koncepcję tożsamości jednostki. Dramaturgizm stał się klasyką w teorii socjologicznej i wywarł wpływ także na całą humanistyczną myśl inspirowaną socjologicznie.

E. Goffman jest też twórcą koncepcji rytuału interakcyjnego. Ona z kolei otworzyła możliwości formalnej analizy interakcji w powiązaniu z uwarunkowaniami społecznymi. Goffman kontynuuje tutaj tradycję socjologii formalnej G. Simmla i socjologizmu E. Durkheima. Powitania, pożegnania,

Krzysztof T. Konecki, Profesor, kierownik Katedry Socjologii Organizacji i Zarządzania Uniwersytetu Łódzkiego. Członek Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Socjologicznego oraz Prezydium Komitetu Socjologii Polskiej Akademii Nauk.

przeprosiny mają swoją strukturę i pełnią określoną funkcję w utrzymywaniu ładu interakcyjnego. Koncepcja ta pogłębia jeszcze zwątpienie w sens poszukiwania i analizy „tożsamości” jednostki, przekierowując zainteresowania teoretyczne na analizę „twarzy”, to jest pewnej społecznej wartości, podlegającej ocenom innych, bronionej i chronionej przez jednostkę oraz innych partnerów interakcji w celu jej zachowania, ale także i zachowania ładu interakcyjnego.

Omawiana tutaj książka *Frame Analysis*¹, która została przetłumaczona na język polski, jest najważniejszą pracą wybitnego kanadyjskiego socjologa. Jest to pogłębiona analiza ludzkiego doświadczenia w powiązaniu z uczestnictwem w interakcjach. Praca jest niezwykle obszerna, liczy około 600 stron w oryginale i 465 w wydaniu polskim, zawiera czternaście rozdziałów wraz z konkluzjami oraz indeksem. Praca ta zajmuje się podstawowymi zagadnieniami socjologii, np. odpowiedzią na pytania, jak powstaje „definicja sytuacji” i czego jest wynikiem. Dobrze się stało, że została ona przetłumaczona na język polski, należy bowiem do kanonu socjologicznego, jest kwintesencją dorobku teoretycznego Ervinga Goffmana, klasyka socjologii.

W oryginale nie czyta się tej książki łatwo – tym bardziej należy podziwiać tłumacza, który podjął się przekładu tak obszernej pracy. Można mieć

¹ Oryginalne wydanie: Goffman E. (1974), *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*, New York.

oczywiście pewne wątpliwości co do tłumaczenia pewnych terminów na język polski (np. *keying* – transpozycja, *design* – wzór), tym niemniej ich oryginalny sens został w pełni oddany. Inne terminy wydają się być przetłumaczone poprawnie (np. *fabrications* – fabrykacje, *keys* – klucze), choć do przekładu pewnych słów czy zwrotów można mieć wątpliwości, o czym w dalszej części recenzji. Nie są to jednak błędy tłumaczeniowe, ale pewne nieścisłości.

W Polsce obserwujemy ostatnio przyspieszoną lekcję socjologii goffmanowskiej. Tłumaczy się jego prace, które uzupełniają poważną lukę literaturową klasyki światowej nieprzełożonej jeszcze na język polski. Praca *Analiza ramowa* jest znakomitą kontynuacją tych przedsięwzięć, bowiem – podkreślam to raz jeszcze – jest najważniejszą teoretyczną pracą Ervinga Goffmana.

W omawianej książce Goffman teoretyzuje, inspirując się klasyką socjologiczną, a szczególnie socjologią E. Durkheima. Doświadczenie świata ma podstawę społeczną. Ludzie interpretują wydarzenia za pomocą pewnych kategorii, ujmują je w pewną ramę. Ramy pierwotne konkretnej grupy społecznej stanowią o jej kulturze, ponieważ klasyfikacje i relacje pomiędzy tymi klasyfikacjami umożliwiają interpretację świata. Mimo że rama nie jest wyraźnie zdefiniowana przez Goffmana, to jej metaforyczne odniesienia pozwalają nam zrozumieć schemat, przy pomocy którego definiujemy sytuacje. Rama jest „obwódka” pewnego pasma doświadczenia zdarzeń. Ramy pozwalają nam rozumieć doświadczenia, jest ich wiele, choć kilka z nich ma podstawowe znaczenie. Tak jak ramy obrazów malarskich pozwalają nam koncentrować się na tym, co wewnątrz obrazu, tak

ramy doświadczenia pozwalają nam je rozumieć i organizować.

Poniżej przedstawię w wielkim skrócie koncepcję analizy ramowej zaproponowanej w omawianej pracy. Ma ona nie tylko implikacje socjologiczne czy antropologiczne, ale również filozoficzne, bowiem dotyczy sposobu poznawania świata.

Goffman wyróżnił ramy pierwotne, które są podstawowe dla naszego doświadczenia świata. Nie ma nic wcześniejszego od nich, nie są one poprzedzone kulturowymi konstruktami. Ludzie rozróżniają w tym kontekście ramy naturalne i ramy społeczne. Ramy naturalne są zakotwiczone w fizycznych obiektach, takich jak ciało, środowisko naturalne, obiekty, zdarzenia naturalne, np. katastrofy przyrodnicze. Natomiast ramy społeczne są zakotwiczone w środowisku społecznym i są pochodną planowych działań człowieka. Ramy mają swoje reguły wyznaczające to, co jest wewnątrz ramy, oraz to, co jest z niej wykluczone. Jednak ludzie nie działają w konkretnej sytuacji, używając tylko jednej ramy, stosują ich wiele, co powoduje olbrzymią komplikację ludzkiego doświadczenia, ale również skłania do badań i analizy tego zjawiska.

Goffmana interesuje mikrosocjologiczny wymiar definiowania sytuacji, choć ramy mają pochodzenie społeczne i są społecznie sankcjonowane. Ludzie manipulują zdarzeniami, definicjami sytuacji, stosując określone ramy i zabiegi na nich. Ramy są permanentnie przekształcane. Może być to wykonane przy pomocy tzw. kluczy, a zjawisko to Goffman nazywa „przykładaniem klucza” (rozdz. 3 – *Klucze i transpozycje*, w oryginale – *Keys and Keyings*, zatem w tłumaczeniu powinno być raczej *Klucze i przykładanie klucza*, co jest bliższe znaczeniowo temu działaniu). Klucz jest to zbiór reguł, przy pomocy których określone działanie, pozostające

w ramie pierwotnej, zostaje przekształcone w inne na podobieństwo pierwszej interpretacji, lecz już jest widziane przez uczestników interakcji jako coś zupełnie odmiennego. Na przykład przedstawienie teatralne o rodzinie może być przyłożeniem klucza do życia prawdziwej rodziny, aktywność sportowa może być kluczem przyłożonym do pierwotnych działań, takich jak bieganie, walka itp. Postrzegamy ramy pierwotne jako bardziej prawdziwe od tych przekształconych i to „kontinuum prawdziwości” zmierza w kierunku wielkiego zwątpienia na samym końcu przekształceń, gdy jesteśmy już bardzo daleko od ramy pierwotnej, którą mogliśmy wielokrotnie przeobrazić. „Obwódka” ramy przypomina nam jednak ciągle o podstawowym znaczeniu/definicji sytuacji danego zdarzenia. Ciągłe przykładanie nowych kluczy powoduje „nawarstwianie” doświadczeń. Definicja sytuacji jest zatem niejednorodna i skomplikowana, jest często wynikiem nałożonych na siebie wielu ram.

Następnym sposobem przekształcania ram są „fabrykacje” (rozdz. 4 – *Wzory i fabrykacje*). Chodzi tutaj o sfabrykowanie wrażenia, że to, co się dzieje, ma inne znaczenie, niż faktycznie jest mu przypisywane przez autorów fabrykacji. Są to zazwyczaj manipulacje i „kierowanie wrażeniami” w taki sposób, by odbiorcę komunikatów wprowadzić w błąd. Istnieje zatem ukryta rama, która jest przykryta ramą formalnie i w otwartym kontekście świadomości realizowaną i unaocznianą publiczności.

Doświadczenie ludzkie jest zatem pochodną ram pierwotnych nakładanych przez jednostki na dane interakcje, ale także kolejnego i wielokrotnego przykładania kluczy, których pochodną są „nawarstwienia”, oraz ostatecznie manipulacji wrażeniami, czyli „fabrykacji”. To, co tutaj jest

niezwykle ważną refleksją teoretyczną Ervinga Goffmana, to stwierdzenie, że można przykładać nieskończenie wiele kluczy do ramy pierwotnej, że można przekształcać rzeczywistość wielokrotnie. Dlatego też jest ona w doświadczeniu jednostki tak skomplikowana, choć jest przez nią właśnie konstruowana.

Kiedy rzeczywistość jest już wielokrotnie przekształcona i z trudem rozpoznajemy ramę pierwotną, istnieje możliwość powrotu do jej źródeł. Jednostki mogą pracować w interakcji nad przywróceniem ramy pierwotnej i anulowaniem nawarstwień, które w interakcji się pojawiły. Jeśli jednostki żartowały, mogą w pewnym momencie stwierdzić: „A teraz porozmawiajmy poważnie”, by w ten sposób wrócić do ramy pierwotnej. Nie wyklucza to naturalnie możliwości zwrócenia się znowu w stronę przyłożenia klucza do wspomnianej ramy pierwotnej i rozpoczęcia procesu przekształceń od nowa.

Często jednostki funkcjonują w interakcji w „fałszywej ramie”, np. kiedy nie znają się na jakimś zagadnieniu, popełniły błąd w rozpoznaniu jakiejś wskazówki bądź w wyniku negocjacji zostały do czegoś przekonane. Fałszywa rama może być podstawą interakcji, nawet długotrwałych. Po pewnym czasie może jednak dojść do „oczyszczenia ramy” i partnerzy interakcji starają się wtedy wskazać na niewłaściwe odczytanie wskazówek dotyczących aktualnie podtrzymywanej ramy. Jednostki są podatne na przyjęcie fałszywej ramy, bowiem przejawiają chęć nawiązania i podtrzymania interakcji za wszelką cenę. Podstawą zbudowania interakcji jest zaufanie, dlatego też musi być ono często założone, by interakcja miała szanse dojścia do skutku (zob. rozdz. 12 – *Wrażliwość doświadczenia*).

Goffman, oprócz „ramowego” doświadczenia rzeczywistości przez jednostkę, pokazuje także to, co dzieje się poza ramą, jak również sytuację, kiedy nieoczekiwanie rama zostaje rozbita (rozdz. 7 – *Czynności pozaramowe*, w oryginale – *Out-of-frame activity*, zatem w tłumaczeniu powinno być raczej *Działanie pozaramowe*, bowiem chodzi tutaj o pewne świadome działanie, np. lekceważenie czy dystansowanie się; rozdz. 10 – *Rozbicie ramy*, w oryginale mamy *Breaking frame* – raczej chodzi tutaj o „rozbijanie ramy”, a zatem o proces, a nie o sam fakt rozbicia). Jego koncepcja analizy ramowej jest rozbudowana i wszelkie ścieżki logicznie z niej wywiedzione są opracowane i zintegrowane.

Olbrymim osiągnięciem teoretycznym Ervinga Goffmana w omawianej pracy jest pokazanie procesu zwanego „nakładaniem ramy”. Wyjaśnia on nam, w jaki sposób jest organizowane doświadczenie ludzkie w interakcjach. Goffman pokazuje, iż ramy są przez ludzi już zastane i „otrzymane” od kultury i społeczeństwa, natomiast sama organizacja ich wykorzystania jest konstruowana w procesie interakcji i w zasadzie nie podlega ograniczeniom, choć pewne strukturalne uwarunkowania istnieją. Pokazanie tej komplikacji organizowania ludzkiego doświadczenia jest bez precedensu w literaturze socjologicznej i antropologicznej.

Praca i koncepcja „analizy ramowej” otworzyła nowy kierunek badań i analiz w socjologii i antropologii, a także psychologii społecznej. Sytuacyjny obraz jednostki ludzkiej jako determinowanej w swym działaniu warunkami sytuacji zostaje przewyżniony koncepcją ramy, która ma pochodzenie społeczne i kulturowe.

Książka ta uzupełnia znacząco lukę w literaturze socjologicznej i antropologicznej. Koncepcja analizy ramowej wydaje się niezbędna

w studiowaniu przedmiotu „współczesne teorie socjologiczne”. Ponadto tam, gdzie niezbędne jest studiowanie i wyjaśnianie zjawisk dwuznacznych i wieloznacznych interpretacji rzeczywistości, praca ta dostarcza znakomitych narzędzi analizy. Książka może być z powodzeniem potraktowana jako podręcznik pomocniczy do studiowania socjologii, etnologii, psychologii społecznej, kryminologii i pedagogiki. ■

Krzysztof T. Konecki

Lodz, Poland

konecki@uni.lodz.pl

Keywords: sociology of interaction, frame analysis, Erving Goffman, translation

Erving Goffman (2010), *Frame Analysis. Essay on organisation of experience, Nomos*, translation by Stanisław Burdziej, Cracow (review)

Abstract

The reviewed book, „Frame Analysis” by Erving Goffman, which has been translated into Polish, is the most important work of an outstanding Canadian sociologist. It is a thorough analysis of the human experience in connection with their participation in the interaction.

The work is extremely broad, so it shows the enormity of the work on the project, which has had a translator. It does not read easy in English, the more we should enjoy the translation. The review expresses also some doubts about the translation of certain terms into Polish.

Krzysztof T. Konecki, Professor of Sociology, chair of Organizational and Management Sociology Department, Lodz University. Member of the Board of Polish Sociological Association and the member of Executive Board of Sociology Committee of Polish Academy of Science.

Wykaz publikacji z zakresu nauk społecznych, które ukazały się nakładem wybranych polskich wydawnictw naukowych w pierwszym półroczu 2012 roku

Aleksandra Marciniak (opracowanie)

Polska, Łódź

aleksandra.marciniak@wsp.lodz.pl

Andrzejewski M. (red.) (2012), *Prawa dziecka. Konteksty prawne i pedagogiczne*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
ISBN: 978-83-232-2403-7

Baczała D. (2012), *Niepełnosprawność intelektualna a kompetencje społeczne*, Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
ISBN: 978-83-231-2776-5

Bauman Z. (2012), *Kultura jako praxis*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
ISBN: 978-83-01-16910-7

Bauman Z. (2012), *Straty uboczne. Nierówności społeczne w epoce globalizacji*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
ISBN: 978-83-233-3306-7

Bąbel P., Ostaszewski P., Suchowierska M. (2012), *Terapia behawioralna dzieci z autyzmem. Teoria, badania i praktyka stosowanej analizy zachowania*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
ISBN: 978-83-7489-386-2

Aleksandra Marciniak, mgr,
dyrektor biblioteki Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi.

Bielski J. (2012), *Podstawowe problemy teorii wychowania fizycznego*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
ISBN: 978-83-7587-015-2

Boczkowska M., Tymoszek E., Zielińska P. (red.) (2012), *Wychowanie. Profilaktyka. Terapia. Szanse i zagrożenia*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
ISBN: 978-83-7587-990-2

Bogunia-Borowska M. (2012), *Fenomen telewizji. Interpretacje socjologiczne i kulturowe*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
ISBN: 978-83-233-3337-1

Briggs M. (2012), *Telewizja i jej odbiorcy w życiu codziennym*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
ISBN: 978-83-233-3201-5

Bugajska B. (2012), *Tożsamość człowieka w starości. Studium socjopedagogiczne*, Szczecin, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
ISBN: 978-83-7241-455-7

Całusińska M., Malinowski W. (2012), *Trening umiejętności wychowawczych. Dla rodziców i specjalistów. Praktyczny przewodnik*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
ISBN: 978-83-7489-384-8

Chmielewski A., Dudzikowa M., Grobler A. (red.) (2012), *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
ISBN: 978-83-7587-958-2

Chodkiewicz J. (2012), *Odbić się od dna? Rola jakości życia w przebiegu i efektach terapii osób uzależnionych od alkoholu*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

ISBN: 978-83-7525-721-2

Chuchra M., Jęczeń J. (red.) (2012), *Przemoc w małżeństwie i w rodzinie*, Lublin, Katolicki Uniwersytet Lubelski.

ISBN: 978-83-7702-383-9

Cybal-Michalska A., Wierzbę P. (red.) (2012), *Dyskursy kultury popularnej w społeczeństwie współczesnym*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.

ISBN: 978-83-7587-950-6

Cyrański B. (2012), *Aksjologiczne podstawy pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej. Przykład zastosowania interpretacji hermeneutycznej*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

ISBN: 978-83-7525-663-5

Deary I. J. (2012), *Inteligencja*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

ISBN: 978-83-7489-382-4

Dejna D. (2012), *Amisze. Fenomen wychowania endemicznego*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.

ISBN: 978-83-7780-209-0

Dmochowska M. (2012), *Nowe wspólnoty w Polsce na przełomie XX i XXI wieku. Między Platonem, Amwayem a trollami*, Warszawa, Wydawnictwo IFiS PAN.

ISBN: 978-83-7683-048-3

Doliński D., Maciuszek J., Polczyk R. (red.) (2012), *Wokół wpływu społecznego*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

ISBN: 978-83-233-3335-7

Drogosz M., Bilewicz M., Kofta M. (red.) (2012), *Poza stereotypy: dehumanizacja i esencjalizm w postrzeganiu grup społecznych*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.

ISBN: 978-83-7383-492-7

Fiała E., Piekarski I. (red.) (2012), *Psychoanalityczne interpretacje literatury*, Lublin, Katolicki Uniwersytet Lubelski.

ISBN: 978-83-7702-401-0

Fudali R. (2012), *Nauczyciele w biegu życia 1945–2010. Perspektywa trzech pokoleń*, Zielona Góra, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.

ISBN: 978-83-7482-000-2

Gdula M., Sadura P. (red.) (2012), *Style życia i porządek klasowy w Polsce*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.

ISBN: 978-83-7383-562-7

Głodkowska J. (2012), *Konstruowanie umysłowej reprezentacji świata. Diagnoza, możliwości rozwojowe i edukacyjne dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną w aspekcie stałości i zmienności w pedagogice specjalnej*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.

ISBN: 978-83-7587-993-3

Górnicka-Kalinowska J. (2012), *Tożsamość, wola, działania moralne*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Semper.

ISBN: 978-83-7507-123-8

Gray M., Webb S. A. (2012), *Praca socjalna. Teorie i metody*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

ISBN: 978-83-01-16711-0

Guedes Bailey O., Cammaerts B., Carpentier N. (2012), *Media alternatywne*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

ISBN: 978-83-233-3241-1

Harbanowicz J., Janiak A. (red.) (2012), *Prze-strzeń zgiełku. Przestrzenie wizualne i akustyczne człowieka. Antropologia audiowizualna jako przedmiot i metoda badań*, Wrocław, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

ISBN: 978-83-62302-47-5

Hudzik J., Celiński P. (red.) (2012), *Kultura wiedzy*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

ISBN: 978-83-233-3310-4

Izdebski Z. (red.) (2012), *Zagrożenia okresu dorastania*, Wyd. 2 poprawione, Zielona Góra, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.

ISBN: 978-83-7482-004-0

Janiszewska-Nieścioruk Z. (red.) (2012), *Edukacja integracyjna i włączająca w doświadczeniach pedagogów i nauczycieli*, Zielona Góra, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.

ISBN: 978-83-7481-399-0

Jemieliński D. (red.) (2012), *Badania jakościowe. Podejścia i teorie*, t. 1 i t. 2, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

ISBN: 978-83-01-16945-9, ISBN: 978-83-01-16946-6

Jodłowska B. (2012), *Pedagogika sokratejska*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.

ISBN: 978-83-7587-706-9

Kargul J. (2012), *Upowszechnianie, animacja, komercjalizacja kultury. Historia, idee, praktyki. Podręcznik akademicki*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

ISBN: 978-83-01-16970-1

Kierczak U. (2012), *Metoda projektów w pracy nauczyciela wychowania fizycznego* *Praktyczny przewodnik*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.

ISBN: 978-83-7587-965-0

Klimkowska K., Dudak A. (2012), *Studenci pedagogiki o swoich studiach*, Białystok, Wydawnictwo Niepaństwowego Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku.

ISBN: 978-83-61612-13-1

Klus-Stańska D., Bronk D., Malenda A. (red.) (2012), *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.

ISBN: 978-83-62015-40-5

Komadowska A. (red.) (2012), *Przestępczość wśród młodzieży. Zagrożenia, sposoby przeciwdziałania*, Lublin, Katolicki Uniwersytet Lubelski.

ISBN: 978-83-7702-375-4

Kossakowska-Jarosz K., Nocoń J. (red.) (2012), *Filologiczny widnokrąg. Obrazy stare i nowe*, Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

ISBN: 978-83-7395-498-4

Kot S. M. (2012), *Ku stochastycznemu paradygmatowi ekonomii dobrobytu*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.

ISBN: 978-83-7587-656-7

Kowalewska-Borys E. (red.) (2012), *Problematyka przemocy w rodzinie. Podstawowe środki prawne ochrony osób pokrzywdzonych*, Warszawa, Wydawnictwo Difin.

ISBN: 978-83-7641-694-6

Kozak S. (2012), *Patologia analfabetyzmu emocjonalnego. Przyczyny i skutki braku empatii*

w rodzinie i w środowisku pracy, Warszawa, Wydawnictwo Difin.

ISBN: 978-83-7641-656-4

Kron F. W. (2012), *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia. Podręcznik akademicki. Pojęcia, procesy, modele*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

ISBN: 978-83-7489-193-6

Kruk-Lasocka J. (2012), *Dostrzec dziecko. Z perspektywy edukacji włączającej*, Wrocław, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

ISBN: 978-83-62-302-44-4

Kruszelnicki W. (2012), *Zwrot refleksyjny w antropologii kulturowej*. Wrocław, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

ISBN: 978-83-62-302-42-0

Krzysztof Gąsior (2012), *Funkcjonowanie noo-psychospołeczne i problemy psychiczne dorosłych dzieci alkoholików*, Warszawa, Wydawnictwo Difin.

ISBN: 978-83-7641-702-8

Kupisiewicz C. (2012), *Dydaktyka. Podręcznik akademicki*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.

ISBN: 978-83-7587-922-3

Kupisiewicz C. (2012), *Z dziejów teorii i praktyki wychowania. Podręcznik akademicki*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.

ISBN: 978-83-7587-898-1

Kurantowicz E., Nizińska A. (2012), *Trajektorie uczenia się w instytucjach kształcenia ustawicznego*, Wrocław, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

ISBN: 978-83-62302-45-1

Kurzeja A. (red.) (2012), *Uzależnienie od narkotyków. Od teorii do praktyki terapeutycznej*, Warszawa, Wydawnictwo Difin.

ISBN: 978-83-7641-598-7

Lewowicki T., Suchodolska J. (2012), *Dzieci i młodzież w procesie kształtowania postaw kulturowych. Przewodnik po ścieżkach edukacji regionalnej, wielo- i międzykulturowej (materiały dla nauczycieli gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych)*, Cieszyn – Warszawa – Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.

ISBN: 978-83-7587-531-7

Lipoński W. (2012), *Historia sportu. Na tle rozwoju kultury fizycznej*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

ISBN: 978-83-01-17002-8

Lorenc I., Salwa M., Schollenberger P. (2012), *Fenomen i przedstawienie. Francuska estetyka fenomenologiczna. Założenia/Zastosowania/Konteksty*, Warszawa, Wydawnictwo IFiS PAN.

ISBN: 978-83-6783-049-0

Makuch M., Moroń D. (red.) (2012), *Młode pokolenie. Problemy teraźniejszości, wyzwania przyszłości*, Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

ISBN: 978-83-229-3271-1

Mandes S. (2012), *Świat przeżywany w socjologii*, Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

ISBN: 978-83-235-0986-8

Marcos A. (2012), *Filozofia nauki. Nowe wymiary*, Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

ISBN: 978-83-231-2812-0

Meller K. (2012), *Słowa jak ziarna. Reformacyjne idee, książki, spory*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.

ISBN: 978-83-232-2420-4

Miczyńska-Kowalska M. (2012), *Socjalizacja w społeczeństwie ponowoczesnym*, Lublin, Katolicki Uniwersytet Lubelski.

ISBN: 978-83-7702-429-4

Milewski S., Kaczorowska-Bray K. (red.) (2012), *Logopedia. Wybrane aspekty historii, teorii i praktyki*, Gdańsk, Harmonia Universalis, Polskie Towarzystwo Logopedyczne.

ISBN: 978-83-7744-017-9

Nalaskowski A., Przyborowska B. (red.) (2012), *Wokół udanych inicjatyw edukacyjnych*. Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

ISBN: 978-83-231-2870-0

Nawrocka J. (2012), *O aktywnościach, zagrożeniach i krzepiącym myśleniu ludzi starych*, Białystok, Wydawnictwo Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku.

ISBN: 978-83-61612-15-5

Nowak M. (2012), *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu. Studium z odniesieniami do pedagogiki pielęgniarstwa*, Lublin, Katolicki Uniwersytet Lubelski.

ISBN: 978-83-7702-195-8

Nowak-Dziemianowicz M. (2012), *Edukacja i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.

ISBN: 978-83-7587-880-6

Olechnowicz H., Wiktorowicz R. (2012), *Dziecko z autyzmem. Wyzwalanie potencjału rozwojowego*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

ISBN: 978-83-01-16957-2

Ostasz L. (2012), *Pojęcie bytu. Zarys ontologii. Składniki bytu – bytu w ogóle i bytu ludzkiego*, Łódź, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi.

ISBN: 978-83-62684-44-1

Otto W. (2012), *Obrazy niepełnosprawności w polskim filmie*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.

ISBN: 978-83-232-2383-2

Parzyszek M. (2012), *Rodzina w nauczaniu kardynała Stefana Wyszyńskiego. Aspekt pedagogiczny*, Lublin, Katolicki Uniwersytet Lubelski.

ISBN: 978-83-7702-408-9

Paszkievicz A. (2012), *Kariera szkolna uczniów z ADHD*. Warszawa, Wydawnictwo Difin.

ISBN: 978-83-7641-642-7

Pawlik J. (red.) (2012), *Psychodrama i techniki niewerbalne*, Warszawa, Wydawnictwo Eneteia.

ISBN: 978-83-61538-45-5

Piechowiak M., Turowski T. (2012), *Szkice o godności człowieka*. Zielona Góra, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.

ISBN 978-83-7481-481-2

Pisula E. (2012), *Autyzm. Od badań mózgu do praktyki psychologicznej*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

ISBN: 978-83-7489-385-5

Pisula E. (2012), *Rodzice dzieci z autyzmem*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

ISBN: 978-83-01-16940-4

Podgórska-Jachnik D. (red.) (2012), *Dobre praktyki pedagogiczne szansą innowacyjnej edukacji*, Łódź, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi.

ISBN: 978-83-62684-28-1

Porankiewicz-Żukowska A. (2012), *Między jednostką a strukturą społeczną. Tożsamość, rola i struktura społeczna w teorii Sheldona Strykera i Petera J. Burke'a*, Warszawa, Wydawnictwo IFiS PAN.

ISBN: 978-83-7683-047-6

Preißmann C. (2012), *Zespół Aspergera. Jak z nim żyć. Jak pomagać. Jak prowadzić terapię*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

ISBN: 978-83-7489-389-3

Pręgowski M. P. (2012), *Zarys aksjologii internetu. Netykieta jako system norm i wartości sieci*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.

ISBN: 978-83-7780-118-5

Pyżalski J. (red.) (2012), *Cyberbullying – zjawisko, konteksty, przeciwdziałanie*, Łódź, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi.

ISBN: 978-83-62684-24-3

Ramik-Mażewska I. (2012), *Jakość życia absolwentów zasadniczych szkół zawodowych dla młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie*, Szczecin, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.

ISBN: 978-83-7241-791-6

Roguska A. (2012), *Media globalne – media lokalne. Zagadnienia z obszaru pedagogiki medialnej i edukacji regionalnej*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.

ISBN: 978-83-7850-042-1

Rojek M., Sztobryn S., Wasilewski M. (red.) (2012), *Pedagogika Filozoficzna, T. 4, Metamorfozy filozofii wychowania. Od antyku po współczesność*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

ISBN: 978-83-7525-690-1

Rosalska M., Wawrzonek A. (2012), *Między szkołą a rynkiem pracy. Doradztwo zawodowe w szkołach zawodowych*, Warszawa, Wydawnictwo Difin.

ISBN: 978-83-7641-601-4

Rypel A. (2012), *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego na przykładzie podręczników języka polskiego z lat 1918–2010*, Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

ISBN: 978-83-7096-857-1

Segiet W. (2012), *Edukacja – stratyfikacja społeczna – tożsamość młodzieży. Studium z pedagogiki porównawczej i socjologii edukacji*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.

ISBN: 978-83-232-2406-8

Sekułowicz M., Oleniacz M. (red.) (2012), *Niesamodzielność. Studia z pedagogiki specjalnej*, Wrocław, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

ISBN: 978-83-62302-46-8

Serafin T. (2012), *Wybrane aspekty dotyczące możliwości prowadzenia działań wspierających rozwój małych dzieci zagrożonych niepełnosprawnością lub niepełnosprawnych oraz ich rodziny*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.

ISBN: 978-83-7587-995-7

Smykowski B. (2012), *Psychologia kryzysów w kulturowym rozwoju dzieci i młodzieży*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.

ISBN: 978-83-232-2407-5

Stankiewicz S., Tomczak K. (2012), *Psychodrama w psychoterapii. Ujęcie poznawczo-behawioralno-społeczne*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

ISBN: 978-83-7489-383-1

Steciąg M., Bugajski M. (red.) (2012), *Świadomość językowa w komunikowaniu*, Zielona

Góra, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.

ISBN: 978-83-7842-029-3

Tomaszewska H. (2012), *Młodość, rówieśnicy i nowe media. Społeczne funkcje technologii komunikacyjnych w życiu nastolatków*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.

ISBN: 978-83-62015-38-2

Truszkowska-Wojtkowiak M. (2012), *Fenomen czasu wolnego*, Gdańsk, Wydawnictwo Harmonia.

ISBN: 978-83-7744-023-0

Urban B. (2012), *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

ISBN: 978-83-01-16918-3

Uzar K. (2012), *Wychowanie w perspektywie starości. Personalistyczne podstawy geragogiki*, Lublin, Katolicki Uniwersytet Lubelski.

ISBN: 978-83-7702-348-8

Wejbert-Wąsiewicz E. (2012), *Aborcja w dyskursie publicznym. Monografia zjawiska*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

ISBN: 978-83-7525-684-0

Wilk S. i in. (red.) (2012), *Drogowskazy wychowania*, Lublin, Katolicki Uniwersytet Lubelski.

ISBN: 978-83-7702-403-4

Włosiński M. (red.) (2012), *Pedagogiczna edukacja*, Włocławek, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku.

ISBN: 978-83-61609-27-8

Włosiński M. (red.) (2012), *Zadania pedagogicznej progresji*, Włocławek, Wydawnictwo

Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku.

ISBN: 978-83-61609-23-0

Wolny B. (2012), *Szkolna edukacja zdrowotna ukierunkowana na doskonalenie jakości życia uczniów*, Lublin, Katolicki Uniwersytet Lubelski.

ISBN: 978-83-7702-398-3

Woźniak J. (2012), *Ocenianie efektów szkolenia, czyli metody i problemy ewaluacji*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

ISBN: 978-83-7489-388-6

Wysocka E. (red.) (2012), *Dzieci i młodzież w niegościnnym świecie. Zagrożenia rozwojowe i społeczne*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.

ISBN: 978-83-62015-44-3

im. Julka Cyperlinga
konkurs
na najlepszy reportaż
w roku akademickim **2011/2012**
świat w zbliżeniu.
ukryte w szufladzie



Uchylając szufladę

Nawet jeśli nie miał początku i nie będzie miał końca, to wciąż wart jest odkrywania na nowo! Konkurs imienia Julka Cyperlinga z hasłem: „Świat w zbliżeniu. Ukryte w szufladzie” jest takim właśnie odkrywaniem świata we wszelkich wymiarach.

Pięć edycji dowiodło, że w tej symbolicznej szufladzie są wielkie radości, wspaniałe podróże, miłość, która pozwoliła odzyskać wiarę w siebie i innych. Ale jest też walka - z chorobą, lęk o życie własne i bliskich. Są dramaty związane z przemocą w rodzinie, skutkami narkomanii czy anoreksji. Jest także historia, powrót do korzeni. Jest smak i klimat miejsc, które zostały w szufladzie pamięci.

*„Świat w zbliżeniu...” to reportaże, fotoopowieści, filmy.
Z każdym rokiem ich przybywa (w ostatniej edycji było ponad 130).*

Prace nadsyłają gimnazjaliści z Milejówka i studenci z Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Udział w tym konkursie to spotkania z sobą, mierzenie się z własną wrażliwością, mocą słowa, zatrzymanego w kadrze obrazu.

Szuflady są po to, by choć czasem je otwierać. Przynajmniej warto je uchylić!

Czekając na kolejne, odkrywane światy”, w imieniu jurorów konkursu

Renata Sas

członek jury konkursu
redaktor działu kulturalnego
„Expressu Ilustrowanego”



Wywiad z Piotrem Marciniakiem, laureatem nagrody głównej V edycji Konkursu im. Julka Cyperlinga

I miejsce w konkursie
im. Julka Cyperlinga
na Najlepszy Reportaż w Roku Akademickim
2011/2012

autor: Piotr Marciniak

Red. Włodzisław Kuzitowicz: Panie Piotrze, proszę nam opowiedzieć coś o sobie. Gdzie są Pana korzenie?

Piotr Marciniak: Od urodzenia mieszkam w Łodzi, na Karolewie. Po szkole podstawowej kontynuowałem naukę najpierw w gimnazjum, a później w Liceum Salezjańskim przy ulicy Wodnej. Po maturze, niedaleko od tamtego adresu, bo przy ulicy Targowej, podjąłem naukę w Państwowej Wyższej Szkole Filmowej, Telewizyjnej i Teatralnej im. Leona Schillera na 5-letnich studiach magisterskich o specjalizacji fotografia.

Skąd wzięło się u Pana zainteresowanie akurat takim tematem?

Piotr Marciniak
student III roku fotografii Państwowej Wyższej Szkoły
Filmowej, Telewizyjnej i Teatralnej im. Leona Schillera w Łodzi.

Generalnie interesuje mnie przede wszystkim człowiek. Poszukuję tego, czego, normalnie patrząc, nie widzimy. Zrobiłem już wcześniej fotoreportaże o osobach dorosłych, także niepełnosprawnych intelektualnie. Chciałem pokazać ludzi, którzy są tacy sami jak my, ale których różni od nas „to coś”, co niezależnie od nich, często już z chwilą urodzenia, sprawiło, że muszą żyć ze swoją ułomnością.

Fotografował Pan osoby niepełnosprawne umysłowo, także niepełnoletnie. Czy uzyskał Pan prawo wykorzystywania ich wizerunku?

Tak. Wszyscy bohaterowie moich fotografii nie mają osobowości prawnej, dlatego musiałem uzyskać zgodę od ich opiekunów prawnych. Dodam, że już po skończeniu tego fotoreportażu zaprezentowałem go pracownikom Ośrodka i pozostawiłem go w placówce w formie specjalnie przygotowanego albumu.

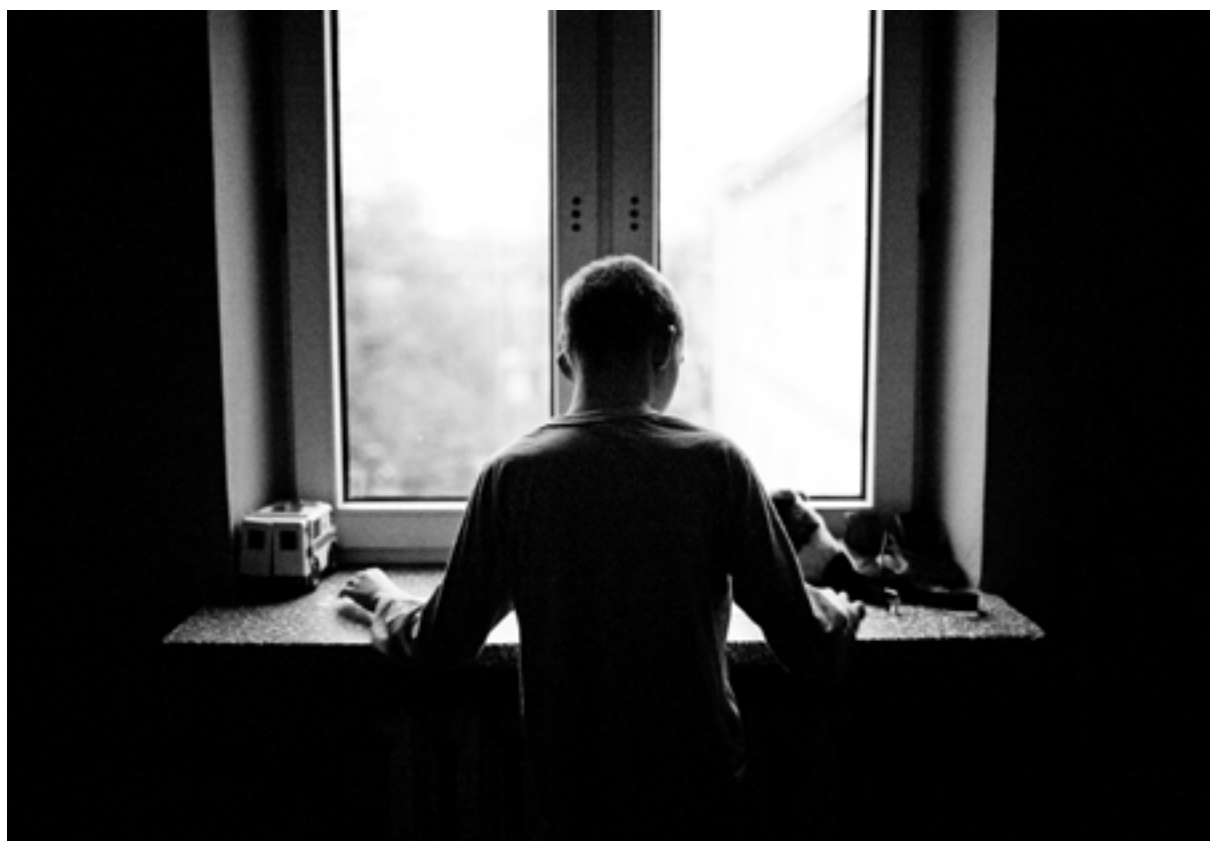
Na zakończenie wróćmy jeszcze do korzeni. Interesuje mnie, które z Pana środowisk, w których Pan wzrastał, miało – Pana zdaniem – wpływ na ukształtowanie się takiej wrażliwości społecznej? Rodzina, szkoły salezjańskie, inne czynniki?

Jak pamiętam, ja zawsze byłem wrażliwy na krzywdę czy odmiennosc... Myślę jednak, że największy wpływ na ukształtowanie się takich postaw mieli moi rodzice. To oni mnie ukierunkowali, jak należy odnosić się do bliźnich. Zapewne fakt, że uczyłem się przez tyle lat w szkołach salezjańskich, też nie pozostał bez śladu, jednak nie to miało decydujący wpływ na moją wrażliwość na sprawy innych ludzi.

Dziękuję bardzo.

Ośrodek







Powyżej: wybrane fotografie laureata nagrody głównej Piotra Marciniaka. Pełen fotoreportaż dostępny na:
<http://www.wsp.lodz.pl/news-432.html>

Wrócisz do mnie?

II miejsce *ex aequo* w konkursie
im. Julka Cyperlinga
na Najlepszy Reportaż w Roku Akademickim
2011/2012
autorka: Martyna Jaroń

*Wieczność jest czekaniem,
lecz nikt nie chce sam
trwać w wieczności.*

1. Córeczka

Ludzie powiadają, że takie historie się nie zdarzają.
(Później milkną i tylko...).

Ludzie nie mówią, tylko głodnymi oczyma cudzych
wrażeń patrzą. Jak on śpiesznie podążyła za nią,
w dłoni dzierżąc siekierę, palce zaciskając... Jak
ona rzuca w niego szklankami, jak dzieci wyją, bo
tu już za późno na krzyk: mamo, tato. Wtedy ludzie
tylko patrzą. Przechodzą od niechcenia, nasłuchując

Martyna Jaroń
studentka II roku pedagogiki w Wyższej Szkole
Zarządzania i Nauk Społecznych w Tychach.

niby mimochodem, w oddali, by nie oberwać tym
jednym, drobnuteńkim okruczem tej szklanki, która
w sekundę może zmienić całe życie.

Mamo, na całe życie podarowałaś mi te szklanki.

Tato, codziennie tłukłeś jedną z nich w moim sercu.

Pani Nasza, Matko Bezgranicznych Słów, nie
potrafię Cię nienawidzić, mimo że nie raz i nie dwa
próbowałam. Ty jesteś opiekunką naszego domowego
ogniska, więc czemu to matak nienawidzić pragniemy,
które nie odeszły w porę od mężów wariatów? A ojców
naszych chleb powszedni z łez dających wystawiamy
na piedestał? Spalmy więc dom nieistniejący, ojców
i dzieci zapomnianych pragnień, spalmy też siebie,
bo po co żyjemy? Prochami bliskich czyścimy scho-
dy, które wiecznie brudne nigdy nie wzniosą nas na
szczyty. Szczyty, których wzniesienia do pięt nam
nie dorastają, a pięt nigdy nasze oczy nie widziały.
Spalmy wszystko, co wspólne, spalmy! Niech pali się
ogień naszych zmarnowanych szans.

Mamo, pamiętasz, jak rzuciłam się z balkonu, żeby
odwrócić Twoją uwagę od pijanego ojca? Broniałam go,
kiedy tłukłaś szklanki, wzywałaś policję i mówiłaś im,
że on rzucał nimi w Ciebie. Milczałam. Krzyczałam.
Płakałam. Musiałam Was pilnować, czuwać nad
Wami, jak anioł. Mamo, pamiętasz, jak złapałam nóż,
którym tata w Ciebie rzucił? Nie powinno mnie tam
być o pierwszej w nocy, lecz dzielnie trwałam. Ty
broniałaś siebie, nieważne jak, odważyłaś się. Tak jak
ja odważyłam się rzucić z okna, a innym razem zjeść
mnóstwo tabletek i napisać pożegnalny list. Cięłam

sobie żyły i płacząc, popijałam każdą tabletkę od zawsze nielubianym mlekiem. I wiesz, wtedy przez chwilę polubiłam mleko bez dodatku kakao. To była tylko chwila.

W szpitalu krzyczałaś.

– Nie miałaś prawa mi tego zrobić. Nosiłam Cię w brzuchu dziewięć miesięcy, w bólu urodziłam, a Ty mi się tak odwdzięczasz?

„Nie rozumiem tego, skoro tak mocno mnie kochasz, dlaczego krzyczysz?”, myślałam.

Wiem. Za każdym razem próbowałam uciekać. Od siebie. Od tego wszystkiego. Od tego, co będzie dalej. Nie było warto. To tylko odwlekało coś, co za moment stawało się monstrualną lawiną, a zgliszcza obezwładniały moje życie tak mocno, że nie potrafiłam się pozbierać. Pomyśleć, że mogłam oberwać tylko kamykiem, otrzeć się z kurzu i pójść dalej. Zamiast tego wciąż leżałam wśród kamieni, nikt nie mógł mi już pomóc. Serce już nie oddychało: tylko czekało, tętniąc przeszłością.

– Przede wszystkim ratuj siebie. Ratownik, który sam stał się ofiarą, nigdy nie był dobrym ratownikiem lub chciał wykrzesać z siebie zbyt wiele dla innych. Zbyt wiele... To możliwe? – myślałam.

To nie jest normalne, gdy nie masz dokąd wracać.

Mój dom był wszędzie tam, gdzie ja byłam. Nie precyzowałam. Nie dążyłam. Nie tęskniłam. Zawsze czekałam. To zabija. Zabiera najpierw rozum, potem ciało. Rozkłada tkanki i komórki na części brzydkie, na końcu zabiera serce, najlepiej z hollywoodzkim rozpędem efektów specjalnych: śmierć wtedy najlepiej smakuje, lecz to takie antybohaterskie – wywalczyć coś, czego już nie ma i nie będzie.

Życia nie wrócisz, życia nie odbierzesz. Życie nie poczeka, aż Ty będziesz gotowy żyć.

W dniu, w którym dom nie był już naszym domem, strach nie był już naszą wspólną myślą, a miłość przepłataną nadzieją nie kołysała naszych serc, straciłam ostatnie minuty, by zyskać wszystko. To było piekło. Wiem, to moja wina, bowiem niczego nie musiałam czuć jak Ty, mój kochany Ojcie pierdolonych nadziei, który Ojcem być nigdy nie chciałeś. Tatusiu Ty mój. Jedyny, który zdążyłeś życiem się zachłysnąć. Ja, zmarła dzisiejszego dnia, oświadczam, że wierzę w Ciebie. Ojcie mój jedyny. Prawdziwy. Jeszcze żywy, tato.

– Tu nie ma rodziny, proszę księdza, ale proszę! Proszę wejść! Ależ oczywiście, proszę poświęcić dom! Ja się nie zgadzam? Absolutnie, tylko twierdę, że co to za dom? Tutaj rodzina umarła, więc po co święcić przed złem?! Miłość. Zła miłość tu już wszystko zniszczyła.

– W Boga nie wierzysz, stąd wasze problemy.

– Kiedy on zaczął wierzyć, że Bóg go uratował, zdradził nas. Opuścił własną rodzinę dla kochanki, spalił nasz dom, zniszczył nam życie, ale proszę, tu pozostała cała reszta! Proszę się nie krępować i polać wodą święconą te zgliszcza!

Po wizycie księdza biegałam, do nieprzytomności. Po czym rzuciłam się w śnieg, wyłam, zanosząc się łzami. Marzyłam o tym, by śnieg zmiótł mnie z powierzchni, aby dostać natychmiastowego zapalenia płuc i zginąć na miejscu, byle kolejny raz nie wracać.

Patrzyłeś z okna.

Tylko patrzyłeś.

Nigdy nie wierzyłam, że można za życia umrzeć w czyimś sercu. Ty potrafiłeś tego dokonać.

Mieliśmy wszystko, o czym niejeden mógłby tylko pomarzyć. Z braku marzeń wszystko potrafiliśmy stracić. Sypało się jedno za drugim. Drobiazg ciągnął za sobą kolejny, wielkie emocje budziły małe

problemy, bez wytchnienia skupiając się jedynie na tym, co może i zdarzy się na pewno. Nie myśleliśmy o niczym. Nie planowaliśmy niczego. W tej nicości urwał się nasz świat, a my, zamiast ratować co się da, porwaliśmy to, co pozostało, na strzępy, by nie pamiętać, by nie bać się kolejnych dni i łudzić się tym, że zawsze można stworzyć wszystko na nowo, lecz nigdy nic nie wróci, żadna emocja, człowiek, rozkosz i ból. Nigdy nie zdarzy się już nic.

– O! Panu Bogu trzeba dziękować, o! Panu Bogu... O, babcia idzie – pluje – o, babka rabatka – pluje. Wolę pić. Kocham pić. Jestem w tym cudowny! Córeczko, najważniejsze to osiągnąć mistrzostwo, być w wybranej przez siebie dziedzinie mistrzem, mieć cudowne poczucie spełnienia. Ja kocham, córeczko, pić.

– Wszystko przez to tracisz.

– Już dawno straciłem. Tracąc siebie, już o niczym nie decydujesz, tylko płyniesz z nurtem rzeki, która cię porwała. Jestem w tym naprawdę dobry, naprawdę dobry.

2. Mama

Zawsze próbowałam go usprawiedliwiać. Za nałogi, za ból, za każdy cios w twarz. Było warto, bo nikt nie może mi zarzucić, że nie walczyłam o niego, o siebie, o nas. Naprawdę wierzyłam w to, że uda się inaczej. Zbudował dom, od fundamentów, by zniszczyć go do gołych ścian, zgnilizny i tego smrodu utraty. Najgorsze, że mieliśmy wszystko. Domek z ogrodem. Byliśmy razem. Dzieci biegały wokół domu, miały swoje sprawy, a my tworzyliśmy to, co miało trwać zawsze, w szczęściu, zdrowiu i miłości. Teraz, byle nam zdrowia wystarczyło na walkę między sobą. Czy warto jest tak się spalać? Już nie potrafimy inaczej. Człowiek szybko przyzwyczaja się do tego, co ma. I nieważne, czy to coś złego, czy dobrego. Przyzwyczaja się równie mocno do

dobrobytu, jak i do krzywdy czynionej sobie i innym, kiedy tak się napędza codziennością, już nic innego się nie liczy. Rodzice nie namawiali nas do ślubu. Uważali, że oboje jesteśmy zbyt uparci, aby być razem. Dziś rozumiem, o co im chodziło. Wychowywali nas w tradycyjnych, wielopokoleniowych rodzinach, w których ważne było to, by być blisko, by trwać ze sobą, mimo wszystko. Od razu oddzieliliśmy się, idąc na swoje, nie podejrzewając, że możemy poczuć się samotni, a samotność doprowadzi do tylu krzywd. Nie potrafiliśmy ze sobą rozmawiać.

Interesowała go polityka, sprawy gospodarcze, dużo czytał. Lubił prace w ogrodzie, sadił drzewa, kosił trawę, ja plewiłam chwasty między kwiatami. Jeśli coś robiliśmy razem, było dobrze. To nas scalało. Kiedy zaszłam w ciążę, on podjął pracę na kopalni, by zarobić na rodzinę. Zrobił to dla mnie, lecz nigdy nie pogodził się z tym. Traktował to jako osobistą porażkę. Wiedział, że teraz rodzina jest najważniejsza, ale zawsze chciał czegoś więcej, chciał być gdzieś wyżej. Poczucie niespełnienia zawsze jest początkiem końca. I tak było z nami. Nawarstwiały się sprawy konieczne, które powinny być najważniejsze, bo rodzina, bo dziecko, bo dom. Coraz częściej zapominaliśmy o tym, czego my chcemy. Nie pytaliśmy, czy to, co tworzymy, jest na pewno tym, czego pragnęliśmy. I to był błąd, który kosztował tak drogo.

3. Syn

– Czy twój tatuś jest w domu?

– Nie, nie ma go! – Tatuś jest pijany jak świnia, nie może z nikim rozmawiać. Trzeba go ukryć! – myślałam, a myśli przeradzałam w działanie, bo w końcu Tatuś nigdy nie jest pijany, nawet gdy jest, to mi się tylko wydaje.

Bo Tatuś...

Tatuś jest niedobry, kiedy się złości, dlatego chodzimy obok niego na paluszkach, aby go nie rozłościć:

„Bo tatuś jest chory, o tatusia trzeba dbać”, powtarzała nam mama. To nieważne, że tatuś nas nie kocha. Tatuś nie może kochać swoich dzieci, bo tatuś kocha wódkę, a tylko wódka kocha tatusia, bo nawet sam tatuś siebie nie kocha. Mama mówi, że nie kochamy mocno tatusia, skoro pije, bo gdybyśmy potrafili mocniej go kochać, to tatuś nie piłby. Tatuś ciągle rzyga, ciekawe, czy można wyrzygać wszystkie wnętrzności? Tatuś na pewno potrafiłby. Tatuś potrafi wszystko. To tatuś pomaga nam w lekcjach. Tatuś gotuje obiad. Tatuś chce, żebyśmy we wszystkim byli najlepsi, dlatego kiedy już śpię, to on pisze moje wypracowania, a rano mnie budzi i każe mi je przepisywać. Tatuś nie lubi, jak ja je piszę sam, bo ja nie potrafię, bo ja nie umiem, bo ja nie mam talentu. A tatuś talent ma, dlatego mnie budzi o czwartej rano i każe mi przepisywać te durne wypracowania, i ja wtedy dostaję szóstki, wszyscy mnie chwala, a ja nie czuję tego, że zrobiłem coś wielkiego. To przecież tatuś! Ale ja nie mogę przyznać się, że to on, bo wtedy to byłoby niesprawiedliwe wobec innych dzieci. Czyli jak się nie przyznam, to wtedy jest to sprawiedliwe? Tatuś mówi, że tak, ale ja nie jestem tego pewien, bo mnie nie cieszą te szóstki. Za to tatusia cieszą. A kiedy cieszą tatusia, to wtedy mam spokój. Zawsze mówił, że chciał zostać dziennikarzem. To oczywiście nie jego wina, że nim nie został. Dokumenty na uczelnię miał złożyć jego brat, a to były ciężkie czasy i zepsuł się w drodze pociąg, wtedy nie kursowały żadne inne pociągi, przez to tatuś nie został dziennikarzem. A na pewno byłby najlepszym dziennikarzem na całym świecie! Tylko dlaczego on sam nie pojechał złożyć tych dokumentów? Mamusia mówi, że wolał pić. Myślę, że to możliwe, bo tatuś najbardziej w świecie lubi pić. Jednak nie wiem, czy mamusia może mieć rację, bo mamusi prawie nie ma w moim życiu, ponieważ tatuś mówi, że mamusia jest kurwą i mamy z nią nie rozmawiać. Ale ja kocham mamusię, tylko że tatuś...

„Tatusiu, a co oznacza słowo: kurwa?”

Siostra mi powiedziała, że mamusia jak jest zła na tatusia, to go rozbiera i dynda jego śmiesznym dzwoneczkiem. On się wtedy śmieje i woła: „Ty kurwo mocniej, no mocniej”. Wtedy mamusia bardzo krzyczy i rzuca w niego czymś, co ma pod ręką, a potem zawsze dzwoni na policję. Oni czasem do nas przyjeżdżają. Wtedy bardzo się boję, że zabiorą nam tatusia i nie będziemy mieli gdzie mieszkać, bo tatuś na to wszystko pracuje, nawet jak nie pracuje, to przecież dostaje pieniądze, bo tatuś wszystko potrafi załatwić, żeby mieć czas na picie. Nic dla niego nie jest tak ważne, jak właśnie picie, dlatego bardzo mocno się stara, by znaleźć czas i pieniądze. Mówi nam, że jego życie byłoby nudne bez tej coca-coli, którą pije. My też pijemy colę, tylko nie wiem, dlaczego tatuś zawsze po coli jest radośniejszy od nas. Poza tym tatuś jest najmądrzejszym człowiekiem, jakiego znam, zawsze zna odpowiedź na każde pytanie, ech, naprawdę nie rozumiem, dlaczego mamusia tak cały czas krzyczy na tatusia... No nie wiem, ale czy jak się jest czymś tatusiem, to wtedy niemożliwe jest robienie złych rzeczy?

Bo przecież to są złe rzeczy.

Kiedy jesteśmy chorzy, to opiekuje się nami tatuś: parzy nam herbatkę, przynosi lekarstwa, nawet chodzi z nami do przychodni i tam panie pielęgniarki i inne mamusie chwala go: „Jak pięknie widzieć mężczyznę z dziećmi u lekarza, to cudowne wyręczać małżonkę! Skarb!”. Nie jestem pewien, czy mamusia wie, co to jest skarb, ale panie pielęgniarki zawsze tak mówią. Za to pani lekarka mówi, że jestem dzielnym chłopcem, ale ja nie wiem, dlaczego ona tak mówi i dlaczego tak mocno nie lubi mojego tatusia.

„Tatusiu, nie krzycz, proszę”. Ale tatuś zawsze krzychał. Po dziesięciu latach krzychał tak na panią ze sklepu, panią na spacerze z psem i pewnie

krzyczałby tak na wszystkie kobiety, gdyby nie to, że trafiła mu się córka, na dodatek tylko jedna, jedyna, wyczekana. Oj, los mojej siostry był zapisany co najmniej w jakimś ściemnianym tarocie, skoro nagle jako ostatnia z kochanych przez niego kobiet naprawdę stała się kobietą (czytaj: kurwą, szmatą i zajebaną dziwką). Każde jego słowo bolało mocniej. Po pewnym czasie było mi bez różnicy, co do niej mówił, wszystko brzmiało równie prostacko. To jak wylizanka, jak wierszyk na dobranoc: „Ty kurwo, Ty szmato, Ty zajebana dziwko”.

– Tatusiu! Kocham Cię, wiesz? Ty, codziennie Ty... – mówiła.

Nie rozumiałem. Po paru latach nic nie mówił. Ona też milczała.

Chciałem, żeby umarł. Codziennie wyobrażałem sobie, co wtedy zrobię. Nareszcie zrozumiałem, że nie był wart tego, by rozważać, co byłoby gdyby... Nie zdarzyło się nic poza to, co wydarzyć się musiało. I tak nie istniał. O nigdy nieistniejących nie myśli się w dobry sposób, w najgorszy też nie, bo i po co. Po prostu nie myśli się w ogóle, dla nich jest to najboleśniejszą śmiercią. Mogą wiele lat nie istnieć, ale gdy umierają, lubią, gdy się o nich mówi, gdy się ich odwiedza z czekoladą i sokiem owocowym w szpitalu, gdy płaci się za dom opieki, w którym mają luksusowy apartament. Lubią, gdy inni mają poczucie, że jeszcze tak wiele mogą dla nich zrobić, że są temu wszystkiemu winni, że za mało się starali, że w ogóle się nie starali, bo uciekli, bo nie chcieli pójść na dno, bo wrócili i osiągnęli dno spojrzenia oprawcy w oczy, słysząc jego prześmiewczy głos:

– Mówiłem, że wróćisz. I wracasz. Zabierasz jego rzeczy, jak szczenię skomlesz: „Tato, jak mogłeś!”, tak pretensjonalnie i głupio, szyderczo umniejszasz jego wyższość, pospolicie mówiąc: „jak mogłeś”.

Gdyby mógł, byłby przy Tobie, ale nie chciał. Zawsze miał inne zajęcia, właściwie zawsze zapijał to, że tych zajęć mu brakowało. On nie potrafił rozmawiać z ludźmi, potrafił manipulować, jeśli nie miał celu, nie przyjaźnił się z tą osobą. Człowiek był dla niego celem, by coś zdobyć, najczęściej pieniądze i władzę. Jakże to dziecinne proste. Szkoda tylko, iż tak trudno wytłumaczyć to dziecku.

Kiedy usłyszałeś od niego słowa otuchy?

Kiedy to było, kochanie?

Daj mi. Daj mi. Daj mi. Kurwa. Daj mi żyć, tato.

Moja siostra wciąż powtarzała, że musimy wysłać go na leczenie. Mówiłem, że nigdy się na to nie zgodzi. Tak byłoby, lecz czy on choć raz pytał nas o zgodę, czy chcemy tak żyć? To taka codzienność patrzeć, jak policjanci tłuką go za pyskowanie, to, że będzie wracał przez całe miasto bez butów z izby wytrzeźwień z butelką wódki w ręku. „Przecież to normalne”, mówił i wypijał duszkiem całą piersiówkę. Nie wierzył w nas, nie interesował się tym, co zdarza się i co wydarzy się w naszym życiu. Chyba że mógł nam wytknąć porażki. Oj, to lubił. W końcu tylko on potrafił wszystko najlepiej, tylko on zawsze musiał być w centrum wszystkiego. Dziś myślę, że ktoś, kto nie potrafi być dobry dla siebie, nigdy nie będzie dobry dla innych. Taka osoba zawsze będzie myśleć o sobie. Tak jak on myśli, że miło i przyjemnie jest mieszkać w domu, którego się nie ogrzewa, w którym nie ma ciepłej wody, który gnije i przeistacza się w szybkim czasie w ruinę. Myśli, że miło spać w wilgotnej pościeli, wachać zapach jego porzrzuconych petów i gnijącego jedzenia. Myśli, że miło patrzeć, jak on wydaje trzy tysiące na alkohol, myśląc, że jest Bogiem, bo ma tak wysoką emeryturę. Tylko niewielu może tyle kasy przeznaczyć na tak idiotyczny – dla nas – cel, lecz dla niego to jest jedyny cel w życiu.

Dlaczego więc tak długo chcieliśmy go chronić, raniąc siebie?

Ile razy zakręciliśmy gaz? Za każdym razem nasz dom mógł wylecieć w powietrze dzięki Twoim nocnym powrotom po omacku, z chęcią zapalenia papierosa, bo oczywiście tylko Ty musiałeś być zawsze najważniejszy. Ile razy mieliśmy dość tego czekania na Ciebie, hałasów i wycia karettek. Ile razy mieliśmy dość tego syfu: ciekącego kranu, śladów po błocie, zepsutych sprzętów, które prowizorycznie naprawiałeś: wyłożonej boazerią dziurawej wanny, kranu z węzłem ogrodowym. Można tak wymieniać miliony rzeczy, które obiecałeś zrobić, którymi chwalisz się innym, że zrobiłeś. W pewnym momencie mieliśmy dość siebie w tym domu. Umieraliśmy z bezsilności, zastanawiając się nad tym, czy warto być sobą w nieswoim świecie.

Nie umieliśmy znieść tego zimna.

To, że zgodziliśmy się na wszystko, co daje nam los, obojętnie czy w tę, czy w drugą stronę (bo przecież i tak zdarzy się to, co ma być!) nie jest żadną decyzją. Jest zgodą na nie wybór, na nieróbstwo, na wewnętrzną destrukcję i penetrowaniem szczęścia przez wieczne marudzenie: „Bo można było tak, a nie tak, a siak i srak, a jest jak jest, więc gównu mamy, a myślimy, że tyle robimy”.

– Opisać i wznieść się ponad tym wszystkim, TO wszystko, co może uratować Cię z tego gówna – powiedziała mi, gdy umierała.

Nie oszukuj się alkoholem, nie wybieraj samotności. Okazuj dobre uczucia, bądź bardziej wylewny. Nie tłamś w sobie złości. To zabija powoli. Pamiętasz, jak ojciec naprawił pralkę? Włożył w zepsute miejsce drut, który przy każdym praniu mocno i głośno uderzał o bęben, przy okazji niszcząc ubrania. Gdy pierwszy raz usłyszałam ten terkot druta, rozpłakałam się. To

było zbyt wiele. Pralka. Drut włożony do pralki. Uderzenie drzwiczek o bęben. Kilka lat zbierałam siłą swoje emocje, nie płacząc. Tego dnia już nie potrafiłam.

Wszystko sypało się. Cieszyliśmy się z drobnotek. Dlaczego tak długo? Gdy zepsuł się kran, włożył w jego miejsce ogrodowego węża. Dzięki temu leciała z „kranu” gorąca woda. To było jedno z naszych większych marzeń. Gorąca woda! Ciepło! Cóż to za rarytas. Zaczęłam myć włosy codziennie, mimo że w umywalce, tylko dlatego, że ta gorąca woda parzyła. Czy to coś zmieniło? Nie.

- Kiedyś mnie zabijesz – mówiłam.
- Najpierw zabiję tą kurwę – odpowiadał.
- Czemu siebie nie zabijesz?
- Wszystkich zabiję.

4. W końcu jestem

W dniu, w którym odnalazłem Twoje pamiętniki, nie potrafiłem sobie wyobrazić, co lata wcześniej mogło się wydarzyć. Na co patrzyłem i o czym zapominałem. Biała karta. Zupełny brak świadomości. Czarna dziura. Luka. I Ty. Moja najukochańsza, jedyna siostra, której w tym momencie zabrakło. Mogło zabraknąć jego. Byłem na to gotowy. Jednak nigdy nie możemy przygotować się na to, co się wydarzy. Mądrze to wymyślili na gorze, Ty już wiesz kto.

08.02.1994 r.

Chciałam się zabić. Skończyć to wszystko. Po prostu. Myślałam o sobie, o tym, żebym już nie musiała czuć tego wszystkiego. Odratowali mnie. Wyrzygałam całe swoje życie. Zaprowadzili do psychiatry, dali leki. Położyli, przytulając, wciąż słyszałam: „jak mogłaś, jak mogłaś...”.

22.05.1995 r.

– Czym jest prawda? – powiedz to, o czym pomyślisz, zanim się zastanowisz.

– *Piaskiem uciekającym przez moje dłonie.*
 – *A czym są dłonie? – uparcie pytała mnie pani psycholog.*
 – *Działaniem.*
 – *To musiało się zdarzyć, tak jak rozbicie ulubionej filiżanki, w chwili roztargnienia bądź nieuwagi, gdy pochyleni nad jedną sprawą próbujemy ogarnąć drugą i mimo wielu starań, by wykonać wszystko jak najlepiej, coś nieuchwytnie tracimy. Rzecz jasna filiżanki nie skleisz, jak i życia z kawałków nie stworzysz, lecz możesz uchwycić chwilę. Zaczekać.*

5. Ty

– *Chciałbym.*
 – *Pięknie świeci słońce, prawda?*
 – *Teraz już zawsze będzie.*
 – *Chciałabym.*
 – *Dasz mi szansę.*
 – *Nie ufam.*
 – *Nie spróbowałaś.*
 – *[...] Uwielbiam się do Ciebie uśmiechać.*
 – *Proszę, zamknij oczy.*
 – *Boję się.*
 – *Czego?*
 – *Że jak zamknę oczy...*
 – *Nie bój się, będę już zawsze.*
 – *Wtedy też tak mówiłaś.*
 – *Dobrze, zawsze będę trzymał cię za dłoń.*
 – *Moja dłoń i twoja dłoń...*
 – *Są tym szczęściem, które będzie trwać.*

6. Ja

08.01.2004 r.

Nastąpił dzień, w którym po pobycie u matki musiałam wrócić do domu. A raczej zgłiszcz, które tam pozostały. Posprzątałam, wyplakując wszystkie łzy. Niedługo później sprzedałam dom, by nie myśleć, by nie widzieć Cię we krwi, by nie słyszeć przeraź-

liwego krzyku i Twojego milczenia, by nie widzieć Cię w szpitalu, obandażowanego jak mumię, by nie znaleźć się na cmentarzu, pośród tych fałszywych ludzi, którzy dziwili się, że nie płaczę, by nie znosić tego wszystkiego, co się wydarzyło. (Podczas pożaru zginęło dwoje ludzi, pięcioro zostało poparzonych, w stanie krytycznym przewieziono ofiary do szpitala. Lekarze walczą o ich życie). Najgorzej, gdy wszyscy wokół mówią o tym, co się stało, a Ty już nie zdążyłaś powiedzieć ani słowa.

Stałam jak kamienny posąg, a przed oczyma wiorował obraz Twoich stóp, które jako jedyne nie były obandażowane przed śmiercią. Stopy łączyły mnie z Tobą. Mówiłam do Ciebie, a Ty nimi poruszałaś, mówiąc: tak, kocham, nie. Całowałam, dotykałam, czułam Twoją bliskość, Twoje ciepło. Byłaś przy mnie.

12.03.2004 r.

Coraz częściej jestem zbyt słaba, by przewyciężyć siebie – nie siebie, by wstać z łóżka i po prostu ubrać się, umalować, wyjść z domu, zrobić cokolwiek, choćby pójść na zakupy i kupić chleb. Nie potrafię tego wymusić na sobie. Boję się spojrzeń ludzi, słów pocieszeń. Dręczą mnie natrętne sny, myśli, w których jesteś. By poczuć się bezpiecznie, wyciągam z szafy wielką miskę, do której nalewam gorącej wody, wsypuję sole morskie. Woda parzy moje stopy, oczy wylewają łzy. Czuję się trochę lepiej, gdy czuję ból, oddycham spokojnie, zaciągając się zapachem olejków: wanilii i cynamonu. Stopy są czerwone. Od tego, co złe, nie uciekam – walczę, chcę parzyć stopy, bo to one nie dają mi zapomnieć, aby następnie pocierać je szybko tarką, powoli zdzierać naskórek, piłować paznokcie i do krwi, do ostatniej łzy zdzierać skórę.

Nieudolnie próbuję zedrzeć siebie.

Kiedy zamykam oczy, wciąż widzę Ciebie, mdleję. Zdarza mi się roztluc szklanekę. Drobinki szkła wrzy-

nają się w moją skórę, większe kawałki przecinają ją, wyję z bólu i szczęścia, ponieważ tak mocno jeszcze potrafię czuć. Moja dusza krzyczy, przeraźliwie wyje. Już nic jej nie uspokaja: żadne tabletki ani praktyka jogi, próba samookaleczeń. Wszystko, co robię, świadomie robię źle, by nie kochać siebie i innych, by nienawidzić siebie, by moje stopy nie mogły chodzić po dobrym podłożu, by nie poczuły, czym jest ich piękno, by nienawidzić siebie za to, co robię.

Kochanie, wierzę w to, że istnieje ktoś, kto pojawia się w odpowiednim momencie i po prostu trwa: ramię w ramię, serce w serce, dusza w duszę. Wtedy już nic nie jest takie samo, nic nie jest już tak ważne. Przeszłość nie doskwiera, a przyszłość nie krępuje, liczy się tylko tu i teraz: ramię w ramię, serce w serce...

Tak jest mi źle bez Ciebie.

Li.

22.05.2004 r.

Udało mi się zasnąć. Cały czas wyobrażałam sobie Ciebie, a gdy obudziłam się w otoczeniu ohydnych zielonych kolorów, momentalnie zarzygałam część tej okrutnej, zielonej ściany, która jakimś sposobem nie była już Tobą. Dlaczego odszedłeś?! Podłączyli mi kroplówki i głaskali po czole, mówiąc: „Wszystko będzie dobrze, kochanie”. Nienawidzę, gdy obcy ludzie zwracają się do mnie w ten sposób. To Ty mówiłeś: „Kochanie, przecież wszystko będzie dobrze”, a teraz jakaś obca kobieta mówi, że będzie tak, bez Ciebie.

Wtedy też tak mówili, tak samo głaskali mnie po czole, kiedy umierałeś, odrywali mnie od Ciebie, że bym nie poczuła, jak przenika Cię zimno. Jednak ja chciałam to poczuć, chciałam próbować Cię ogrzać. Wierzyłam. Poczekaś na mnie? Pytam i dręcę się nieustannie. Do siebie klnę. Za sobą tęsknię.

7. My

Ostatni raz, gdy rozmawiałem z nią przez telefon, była szczęśliwa. Mówiła, że znalazła pracę życia, faceta, którego kocha i który kocha ją ponad życie. Wszystko zaczęło się układać. Po dziesięciu latach rozterek, czy warto cokolwiek zaczynać? Po tym wszystkim, co zdarzyło się w domu, odważyła się. Czulem jej uśmiech przez telefon. Promieniowała dobrą energią, mimo że tak długo nie potrafiła zaufać, przekonać się do tego, że warto żyć z kimś, na dobre i na złe. Jest dobrze – szeptała, śmiejąc się i wygłupiając. „Ponad życie, wiesz? On tak mocno mnie kocha!”. Było jak dawniej. Jak wtedy, gdy tata jeszcze nie pił. Gdy bawiliśmy się w słomie w chowanego, gdy graliśmy na czas jabłka z drzewa, gdy graliśmy w chłopka na ulicy, pletliśmy wianki, spaliliśmy pod namiotem.

Szczęście nie trwało długo. W perspektywie przemijającego czasu nie trwało nawet sekundy. Kilka miesięcy po naszej rozmowie zdarzył się wypadek. Pożar. Była w pracy i dzięki temu przeżyła. Jej mąż zginął.

Byłem wtedy za granicą.

Zadzwonili do mnie dopiero gdy umarła.

Cały czas powtarzała, że bym wytrzymał w postanowieniu.

Udało się. Tylko dlaczego nie mogę jej podziękować?

– *Siostrzyczko, w życiu nie warto wątpić.*

– *Nie czuję, że bym żyła.*

– *Oddychasz, smakujesz, czujesz, chodzisz...*

– *Nie ma wokół mnie nikogo, kto kochałby mnie.*

– *Pozwól pokochać siebie! Uwierz, że jesteś cudowna!*

Samotnie czas nie zdoła uleczyć tylu ran.

– *[...]*

– *Nigdy nie sam czas, kochana.*

Wołanie przez ciszę, czyli krótka historia o życiu

II miejsce *ex aequo* w konkursie

im. Julka Cyperlinga

na Najlepsy Reportaż w Roku Akademickim

2011/2012

autorka: Karolina Woszczewska

*Boję się świata bez wartości, bez wrażliwości,
bez myślenia. Świata, w którym wszystko jest możliwe.
Ponieważ wówczas najbardziej możliwe jest zło.*

R. Kapuściński

Są takie mieszkania, które wymuszają ciszę i spokój. Po wejściu do nich nie można się śmiać, krzyżeć, skakać. Trzeba być, patrzeć szeroko otwartymi oczami i cierpieć. Ból jest w każdej ścianie, w regałach, w rozklekotanych tapczanach, pod wypadającymi oknami. Śmierdzi tam grzybem, moczem i zepsutym jedzeniem. Tynk odpada ze ścian i sypie się na głowy ludzi. Ludzi.

Karolina Woszczewska
uczennica II klasy Liceum Ogólnokształcącego
im. Stefana Czarnieckiego w Chełmie.

Tak, właśnie. Są tam. Udają, że żyją dobrze, tylko biednie.

Idziesz ulicą (jest już dosyć ciemno) i nagle ni stąd, ni zowąd przelatuje ci przed nosem kamień. Co sobie myślisz? Ja na przykład nie myślałam, tylko zaczęłam rozglądać się dookoła. Zobaczyłam trzech chłopców, na oko 10–11 lat, jak tak sobie rzucają kamieniami w ludzi, ukryci za przystankiem. W zasadzie zabawa jak każda inna. Przecież nie musi być od razu mądra, ważne, żeby była śmieszna. Tylko, uprzejmie pytam, gdzie są rodzice? Bo akurat ja, mając 10 lat, musiałam iść spać po Wieczorynce i mowy nie było o wałęsaniu się po mieście o dziesiątej w nocy. Nie miałam pewności, jak dużo amunicji chłopcom zostało, więc skręciłam w boczną uliczkę i wybrałam dłuższą drogę do domu. Tylko jakoś nie mogłam o tym incydencie zapomnieć. No, ale co mogłam zrobić? Zadzwoić po policję? I co dalej? A może wydrzeć się na nich zza jakiejś bezpiecznej barykady i dostarczyć rozrywki? Zrobiłam trochę inaczej. Poszłam do ośrodka pomocy społecznej i usłyszałam od bardzo miłej pani, w odprasowanej na kancik, sztywnej, białej koszuli, że w zasadzie nie ma się czym przejmować. Trzeba było wezwać policję, żeby odstawiła małolatów do domu i po krzyku. Takich przypadków jest w zasadzie bardzo wiele, ale to takie tam szczeniackie wygłupy (Boże, widzisz i nie grzmisz!). Nie przejmować się jednak nie mogłam, no więc – co mogłam? Tego już się nie dowiedziałam.

Poznałam Marysię, kiedy miała 8 lat, tak jak ja. Przyjeżdżała do babci na wieś. Zawsze była smutna i podrapana, posiniaczona. Mówiła, że to tak zawsze, kiedy się bawi na podwórku, przed blokiem. A to spadnie z drzewa, a to się przewróci. Znalazłam ją po latach na Facebooku. Zaprosiłam do siebie, ale nie chciała przyjechać, no to wzięłam walizkę i trzy dni później byłam w jednym z tych mieszkań, w których z każdej ściany słychać nie-me wyznania.

Marysia ma oczy szare, przekrwione i widać, że jest niewyspana. Spod brudnych, podwiniętych dresów wystają poobijane nogi. Ma 17 lat i chorą dwuletnią córeczkę. Mała płacze zawinięta w koc, a jej mamy nie stać nawet na leki. Chce mnie tam i nie chce jednocześnie. Ale jestem. „Agatka ma na imię. Ładnie, nie?”, odzywa się w końcu. „Nie patrz tak! Nie patrz tak, kurwa! Nie wiem, jak ma ojciec na imię. I nie chcę wiedzieć!”. Agata śpi, a ciężki, poobijany, metalowy czajnik z brudną pokrywką gwizdże, zapluwając parą stare okna. Ledwo się trzymają w drewnianych framugach. Manię ojczym zgwałcił po raz pierwszy, kiedy miała 9 lat. „W domu był syf. Melina większa niż teraz. Matka piła i lała mnie jak popadnie, kiedy jej się kończyła wódka. Do domu różni przychodzili. Nie mogłam spać, bo krzyczeli i pili. Bałam się. Jak mnie jeden zgwałcił, to tylko ból czułam. Wtedy jeszcze nie wiedziałam, jak to się nazywa. A później... jakoś mi było wszystko jedno”. Oczy ma teraz duże, wściekłe, cały czas takie smutne. Paznokcie wbija w rękę, tak że aż poczerwieniała, ale mówi dalej: „Chciałam stamtąd uciec, byle gdzie. Nie miałam kasy ani bliskich, którzy by się mną zajęli. Znalazłam sobie faceta. Jeden. Drugi. Dziesiąty. Spałam z każdym, który mi obiecywał, że mnie stąd zabierze. Żaden nie zabrał. Jeden

tylko zrobił dzieciaka i uciekł. Chciałam usunąć, ale nie miałam za co, a jak się znalazł ktoś, kto chciał pomóc, to już było za późno. Matka klęła, że jestem dziwką, wyzywała, pluła. Miałam 15 lat, kiedy urodziłam córeczkę. Nawet będąc w ciąży, pracowałam dorywczo, więc jak już miałam brzuch, to ona się zmieniła. Trzeźwiła, malowała mieszkanie, wracała na noc. Urodziłam. Pomagała mi trochę, ale jak mała miała niecałe pół roku, znów się zaczęło. Alkohol, obcy mężczyźni i tak w kółko. Nie chciałam iść do żadnego domu samotnej matki, bo się bałam, że mi Agatkę zabrają. Sama byłam dzieckiem... Nie gap się tak! Ja nie miałam mamusi i tatusia, co każdej niedzieli pod rękę do kościółka! Ja w domu miałam burdel”. Kupiłam Mańce leki dla dziecka i pojechałam. Jakoś mi się później rzucały w oczy pobite dzieci i nastolatki w ciąży albo z wózkami. Wtedy zaczęłam ich chyba nawet szukać.

Znalazłam Damiana. Ma 18 lat i dużo pieniędzy. Dobrze się uczy, chce iść na prawo. Mieszka z rodzicami, ma niedowład prawej ręki i nie widzi na jedno oko. Poza tym jest przystojnym wysokim szatynem. Problemy z ręką i wzrokiem ma od roku. Wtedy to pobili go „koledzy” ze szkoły. „Hajs dawaj! To zdanie pamiętam chyba najlepiej”, mówi, przygryzając wargę. „Kilku chłopaków pobiegło za mną, zatrzymali mnie. Zawsze oddawałem im pieniądze, ale tego dnia nie miałem. Bałem się ich. Oni to widzieli i wykorzystywali. Było ich czterech, więc jak miałem się postawić? Rodzicom wstydziłem się powiedzieć. Licealista zastraszony przez kilku drugorocznych... Głupio mi było i tyle”. Najpierw Damiana wyzywali, krzyczeli, ale im dłużej powtarzał, że naprawdę nie ma pieniędzy, że przyniesie im jutro, tym bardziej się złościł. Pobili go. Kilka razy dostał kastetem w twarz. Złamali mu nos.

Kopali po głowie, po brzuchu, po plecach. Zabrali mu buty i kurtkę. „Dobrze, że ktoś wtedy wyszedł z psem. Już było późno. Miałem dodatkowe zajęcia i wyszedłem ze szkoły koło siedemnastej, był koniec grudnia, ciemno. Jakiś pan zadzwonił po karetkę. Pamiętam, że mama miała strasznie spuchnięte oczy. Powiedziałem, że nie wiem, kto mi to zrobił. Bałem się jeszcze bardziej. Teraz też się boję”.

Boi się także Ola – ładna, szczupła blondyneczka z długimi nogami, dużymi oczami, małym zadartym noskiem, na który od słońca wypełzają piegi. Od kilku miesięcy nie wychodzi z domu sama. Sukienki pocięła, golfy zakłada nawet kiedy jest ciepło. We wrześniu dwudziestolatkę zgwałciła grupka chłopców w podobnym wieku. Teraz już tam nie mieszka, rodzice zabrali ją najdalej, jak mogli. „Ja nie byłam bogata! Ja nie byłam piękna! Ja tylko nie piłam, nie paliłam, nie ćpałam i uczyłam się trochę. Któregoś dnia poszłam wyrzucić śmieci, rodzice myśleli, że zwyczajnie zagadałam się z jakąś koleżanką. Za śmietnikami siedziało kilku chłopaków z piwami, gwizdali za mną, szłam szybciej, poczułam odór alkoholu, szarpnięcie...” – Ola dławi się własnymi łzami, ale chce mówić. Musi mówić, bo ją to od wewnątrz zabija. Łyk herbaty z wiśniówką. Opowiada dalej: „Zaciągnęli mnie za blok, dwóch trzymało mi ręce, jeden po prostu poszarpał bluzkę, miałam na sobie spódnice. Kiedy oni... Kiedy to... Ja nie krzyczałam. Ja wyłam i charczałam jak zarzynane zwierzę. Szarpałam się, kopałam w ziemię, później ból... raz, drugi, trzeci... Oni zabrali pełne butelki, zapalili i poszli spacerkiem, śmiejąc się na cały głos. Pozbierałam szmaty, które zostały z ubrań.” Wyciąga papierosa (od tego dnia zaczęła palić), ręce jej trzęsą, wyciera łzy. „Pozbierałam to i doczołgałam się do mieszkania. Zamknęłam się w łazience na kilka godzin.

Rodzice tłukli w drzwi i prosili, żebym wyszła, a ja chciałam zedrzeć paznokciami własną skórę”. Olka wypija duszkiem resztę herbaty z delikatnej filiżanki w kwiaty i szepce, że marzy o tym, aby ci mężczyźni zdychali w więzieniu. „Wyjdź. Mam już dosyć. Idź sobie. Powiedziałam ci wszystko”. Wzięłam torebkę, wahałam się, stojąc na progu, ale ona mnie stamtąd wypchnęła. Później słyszałam zgrzyt zamka i płacz. Nic więcej, tylko ten przeraźliwy płacz. Po tej rozmowie poszłam do MOPS-u, tam pracuje moja ciotka. Nie lubi, kiedy przychodzę, ale liczyłam, że pomoże załatwić Oli jakiegoś dobrego psychologa. Z ośrodka wyszłam z adresem, którego długo bałam się najbardziej.

Duży, ładny dom za Lublinem z ogrodem i altanką zupełnie nie pasował do wizerunku Jacka. „Przypakowany dresik” – tak sam o sobie mówi. Ogolona głowa, srebrny łańcuch, sygnet na palcu. Jest po odsiadce w więzieniu i poprawczaku. Za pobicia i rozboje. „Tego starego dziada tośmy złali, bo się czepiał, że śmiecimy i klniemy. Nie chce mieć problemów, niech się ch*** nie wtrąca – tak wtedy myślałem”. Jacek, choć jest już dorosłym mężczyzną, wciąż wspomina dotkliwy brak rodziców. Do domu wracali tylko na noc, a za ciągle przesiadywanie w pracy przepraszali coraz to nowymi, droższymi zabawkami. „Starych nie było w domu prawie nigdy, to sobie znalazłem kolegów. Może nieodpowiednich, ale wtedy nie wiedziałem. Imponowali mi. Pobiliśmy starszego mężczyznę za to, że ośmielił się zwrócić nam uwagę. Wtedy był z nami brat kumpla – Mata. Ze cztery lata miał. Mówiliśmy mu, «no, kopnij go, dajesz, kopnij», mały się śmiał i nas słuchał. Niedaleko domu Zera był taki warzywniak mały. Poszliśmy tam z kijami baseballowymi, postraszyliśmy ekspedientkę, zabraliśmy kasę. Nie żeby nam brakowało, tylko

tak – dla adrenaliny. «Psy» nas zwinęły, kiedy po kilku browarach powybijaliśmy szyby u takiej jednej dziewczyny, bo rzuciła jednego z nas. I wtedy się zaczęło. Matka powiedziała, że jej wstyd, że ją zawiodłem, taki babski trajkot. Ojciec wynajął adwokata. Dostałem 6 lat odsiadki w zawiasach. Wyszedłem przedterminowo, za sprawowanie. Zmieniłem się teraz, nawet bardzo, tylko trochę za późno. Teraz nie mogę znaleźć pracy, bo nie dość, że po wyroku, to jeszcze nie mam matury. Wyrok ogłoszono w dniu moich osiemnastych urodzin. Tam, w więzieniu, też dostałem. Byłem nowy, nie radziłem sobie”. Jacek opowiada mi to bez żadnych emocji, popija sok. Było, minęło – tak chce na to patrzeć. Uważa, że czasem lepiej zapomnieć. Powiedział mi, że może gdyby miał jakieś autorytety, że gdyby rodzice pokazali mu, co to jest moralność, szacunek... On znał tylko strach i wiedział, że lepiej go budzić w innych,

niż odczuwać. Wyrzuty sumienia miał dopiero po dwóch latach odsiadki wyroku.

Kilka dni po spotkaniu z Jackiem w ręce wpadł mi zbiór najciekawszych sentencji. Otworzyłam go akurat na słowach Platona: „Największe zło to tolerować krzywdę”. A więc co możemy zrobić, aby jej nie tolerować? Teoretycznie bardzo dużo, ale jak przychodzi co do czego, to kończy się zwykle na słowach. A przecież są ośrodki, fundacje, placówki, które za cel postawiły sobie walkę z krzywdą ludzi. Skierować do nich może nawet policja albo pogotowie. Działają tzw. telefony zaufania. Tylko nam zawsze jakoś trudno zadziałać, bo w zasadzie lepiej nie wiedzieć albo chociaż udawać, że się nie wie i zwyczajnie nie zawracać sobie głowy innymi. W końcu tyle mamy własnych problemów... ■



Juliusz Cyperling, patron konkursu, był dziennikarzem „Dziennika Łódzkiego”, fotoreporterem, recenzentem teatralnym, założycielem i pomysłodawcą „Gazety Edukacyjnej” (obecnie portal gazeta.edu.pl) oraz współzałożycielem Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi. Zmarł w 2006 r.

Był bardzo dobrym człowiekiem. Był osobą, która z pokorą przyglądała się temu, co ją otaczało. Potrafił znaleźć zrozumienie dla każdej sytuacji, która była trudna. Pięknie obserwował – umiał dostrzegać i wielkie sprawy, i malutkie, które też w naszym życiu znaczą. Wszystko to opisywał, fotografował, ukazując sens bycia, istnienia, oglądania rzeczy pięknych i mniej pięknych – po prostu naszego życia.

Małgorzata Cyperling

Nie jestem sama

wyróżnienie w konkursie
im. Julka Cyperlinga

na Najlepszego Reportaż w Roku Akademickim
2011/2012

autorka: Katarzyna Smyczek

– Anoreksja – kocham ją. Dzięki niej jestem doskonała. Wiem, że mogę przez nią umrzeć. Wiem, że ona mnie zabija, wiem! Ale zrozum. To jest moja przyjaciółka, nie mogę jej porzucić. Nie chcę.

To słowa osiemnastoletniej Sylwii, która od 3 lat choruje na anoreksję. Dziś waży 39 kilogramów. Cierpi na marskość wątroby. Jej organizm „zjada” własny szpik kostny. Przez ciągłe wywoływanie wymiotów i przeczyszczanie ma zniszczony przełyk, żołądek i jelita. Ma żółtaczkę. Od pięciu dni jest na głodówce, bo chce utrzymać swoją wagę.

Katarzyna Smyczek
studentka II roku filologii polskiej
w Uniwersytecie Łódzkim

– Jeszcze siedem dni. Od jutra chyba przestanę pić wodę. Zauważyłam, że mi się odkłada i przez to jestem opuchnięta.

Pokazuje mi swoje „opuchnięte” dłonie. Kości jej palców i nadgarstków wyglądają tak, jakby miały za chwilę przebić skórę. Trzęsie się. Jest jej zimno. Strasznie się poci. Nalewa sobie szklankę przegotowanej wody. Zastrzega, że to „kranówka”, mineralnej nie pije, bo zawiera różne mikro- i makroelementy, a to prawie kalorie.

– Najważniejsza jest samodyscyplina. Jeżeli zaczniesz jeść, nie będziesz mogła skończyć. Wszystko mam pod kontrolą. Dopóki kontrolujesz, wszystko jest w porządku.

– Sylwia, czy ty nie masz wrażenia, że już dawno straciłaś kontrolę? Nie widzisz, że jesteś chora, że ta choroba cię zabija? Mówisz, że ją kochasz... Sylwia, ty nad tym nie panujesz!

– Ja wiem, że jak mówię, że ją kocham, że... Że to jest po prostu głupie, ale ja naprawdę ją kocham – uśmiecha się i rumieni, jakby opowiadała mi o swojej pierwszej randce. – Ona jest ze mną zawsze. Ludzie przychodzą, odchodzą, wszystko się skończy, a ona nigdy mnie nie opuści.

Wstaje i wylewa wodę. Wypiła pół szklanki, więcej nie może. Mówi, że za chwilę pęknie.

– Wiesz, że na ciele pojawiły mi się włoski, taki jakby meszek. Czytałam niedawno „Zdażyć

przed Panem Bogiem”, wiesz, że ludzie w getcie mieli to samo?

– Porównujesz się do mieszkańców getta, naprawdę...

– Och! – przerywa mi. – Jesteś moim gościem, a ja nie zaproponowałam ci niczego do picia ani do jedzenia. Wybacz mi! Życzysz sobie czegoś?
– dodaje, uśmiechając się słodko.

– O tak, umieram z głodu, przegotuj mi trochę wody – odpowiadam, uśmiechając się równie słodko.

– Gdybym cię nie lubiła, już byś stąd wyszła, grubasie!

– Nieprawda, nie wyrzuciłabyś mnie. Ty lubisz, po prostu lubisz o tym mówić. Odkąd się znamy. To jest jedyna rzecz, która tak naprawdę cię interesuje. I dobrze wiesz, jak mnie to irytuje.

– Nie wiesz, jak to jest, nie wiesz, co czuję!
– mówi, uciskając swój nieistniejący brzuch. – Znasz mnie, wiesz o mnie tylko to, co ci pozwolę wiedzieć. Ty nie masz pojęcia! Wszystko jest we mnie brzydkie. Ja to widzę w twoich oczach, naprawdę! Moje ciało... Nie chcę być ciałem, po prostu nie zgadzam się.

Sylwia ciągle boi się, że jest za gruba. Ciągle kontroluje swój wygląd. W jej domu wszędzie są lustra. Wiszą prawie na wszystkich ścianach, stoją na wszystkich półkach, w szafach są lustrzane drzwiczki. Lustra ją osaczają. Każde z nich jest wyrzutem, mówi: „Jesteś słaba, nigdy nie będziesz doskonała, nigdy nie będziesz chuda”.

– Przepraszam, masz rację. Opowiedz mi, chcę zrozumieć dlaczego... Opowiedz, jak to się zaczęło.

– Po prostu, chciałam schudnąć i przestałam jeść.

– Nie, nie mów tego, co mówisz każdemu, powiedz mi...

– Co mam ci powiedzieć? – przerywa mi. – Że mama mnie nie kocha, a tata opuścił, a przedtem się znęcał? Że koledzy w szkole mnie skrzywdzili? Nie! Ja jestem tylko próżną dziewczynką, która chce być piękna. Brzydactwem, z którym nie wiadomo co zrobić, bo nie powinno go być, a jest – wzdycha, spogląda na mnie i krzywi się.
– Jej, wzruszyłaś się? Nie ma powodu. Nie jestem wyjątkowa, my wszystkie jesteśmy takie.

– My wszystkie?

– Na początku było mi strasznie trudno. Nie mogłam się nikomu przyznać. Miałam najwyższą średnią w szkole, wszyscy mi mówili, że jestem taka mądra... Zabawne, nikt nigdy nie powiedział mi, że jestem ładna. Nawet jak trafiłam do szpitala, to mama powtarzała tylko: „Ty, taka mądra dziewczynka, jak mogłaś zrobić coś tak głupiego?”. A gdyby mi tylko powiedziała, że jestem ładna, tylko to, przestałabym... Nieważne. Na początku było trudno. Nie mogłam wytrzymać bez jedzenia. Zaczęłam szukać w internecie sposobów na oszukanie głodu i trafiłam na blog jakiejś anorektyczki, w ogóle w internecie jest dużo takich anorektycznych blogów. Te dziewczyny wydawały mi się wtedy śmieszne z tym swoim: „Będę zwiwna jak motyl, doskonała i chuda, a grubaski będą mi zazdrościć”. Ale potem czytałam codziennie ich wpisy, przeglądałam fora. Ja nie pisałam,

ale samo czytanie pomagało. Wszędzie było to samo: że będziesz piękna i wszyscy będą ci zazdrościć. Powtarzałam to sobie codziennie, rano i wieczorem, jak pacierz. W szufladzie w biurku trzymałam, ukryte w podręczniku do PO... (nikt tam nie zaglądał, to taki głupi przedmiot, naprawdę... Wiesz co, już nie mam ochoty mówić, może kiedy indziej? No dobrze już, nie patrz tak.) Ukryte w podręczniku zdjęcie Kate Moss.

– Po co to zdjęcie? – pytam.

– To był mój wzór. To była ta doskonałość. Taki mój święty obrazek. Nawet go wzięłam na próbną maturę, na szczęście. No, naprawdę.

Sylwia wstaje i podchodzi do biurka. Wyjmuje z szafki książkę, w której jest jej „obrazek”. Pokazuje mi go i czeka na reakcję.

– Wierzę, eee... piękna – mówię bez przekonania. Sylwia tego nie zauważa. – Dobrze, przeglądałaś codziennie strony o anoreksji. Modliłaś się do Kate Moss. Rodzice niczego nie zauważyli?

– Ech, w ogóle nie słuchasz. Zdjęcie było w podręczniku od PO. A jeśli chodzi o internet, mówiłam przecież, że jestem mądrą dziewczynką – usuwałam historię przeglądarki.

– No tak. Ale chyba zauważyli, że nie jadłaś?

– Nie, bo nigdy nie jadłam przy nich. Zawsze sama, u siebie w pokoju. Tam chowałam jedzenie do reklamówki, potem to do plecaka i następnego dnia, jak wychodziłam do szkoły, to wyrzucałam wszystko do śmietnika dwa bloki dalej. Genialne, prawda?

– I co? W ogóle nie jadłaś?

– Jadłam od czasu do czasu. To był dopiero początek drogi. Ale wtedy schudłam najwięcej, w miesiąc z 55 do 40 kilo.

– Nie wierzę. Jak to możliwe, że nikt nie zauważył? Piętnaście kilogramów?

– Mówiłam. Brzydkich kobiet nie ma. Skoro mnie nie ma, to nikt mnie nie widzi. Właściwie to robię przysługę światu. Jest mnie coraz mniej, może w końcu zniknę... Może tak, może nie. Nie ważne. Ty chcesz faktów. Dobrze. Jakoś tak wtedy była impreza na zakończenie roku szkolnego. Tak, to było w pierwszej liceum. Dostałam zaproszenie i postanowiłam iść. Impreza była w domu naszej klasowej miss. Nienawidzę jej. Chciałam wyglądać dobrze, dlatego tydzień przed imprezą nie jadłam i nie piłam. Wiesz jak dobrze się wtedy czułam?! Byłam taka czysta. Przez tydzień żadnego jedzenia, trawienia i innych obrzydliwych rzeczy związanych z przemianą materii – przerywa i uśmiecha się. – To było naprawdę piękne, wszyscy mówili, że jestem taka chuda. Patrzyli na mnie i zazdrościli. Wiem, to żalosne, ale to była najpiękniejsza chwila w moim życiu. Potem ktoś podał mi piwo i urwał mi się film, nawet nie wiem, czy napiłam się tego piwa, czy tylko powąchałam. Obudziłam się w szpitalu, podłączona do kroplówki. Przy łóżku siedzieli moi rodzice, płakali. Ja nie mogłam przestać się śmiać. Byłam szczęśliwa. Tata zaczął na mnie krzyczeć, mówił, że zamknie mnie w szpitalu psychiatrycznym, a ja śmiałam się jak idiotka. Mama płakała... Czasem mi się przypomina jej twarz, wtedy i chcę przestać, ale mam przed oczami zdjęcie z szuflady. I tak walczą w mojej głowie i o moją głowę matka i Kate Moss – śmieje się. – Jakie to wszystko jest głupie. Śmieszne i głupie.

Milczymy. Nie wiem, co powiedzieć. Sylwia dziwnie się uśmiecha. Na szczęście po chwili przerywa ciszę i kontynuuje swoją opowieść.

– Wróciłam do domu. Do domu „Wielkiego Brata”. Rodzice ciągle mnie obserwowali. Nawet drzwi do łazienki nie pozwolili mi zamykać. Musiałam jeść. Tyłam, znowu byłam takim... niczym. To okropne, przez chwilę, wtedy na imprezie, czułam się doskonała. To jest naprawdę okropne poznać to i zaraz potem znów czuć się jak śmieć. Musiałam coś zrobić. Zaczęłam zmuszać się do wymiotów i brać tabletki przeczyszczające, to obrzydliwe, wiem, ale nie miałam innego wyjścia.

– Przecież mówiłaś, że nie wolno ci było zamykać drzwi od łazienki.

– Robiłam to w szkole. W czasie lekcji. Mówiłam, że mi słabo, wychodziłam do toalety, no i wiesz. Tylko byłam nieostrożna, za często po prostu wychodziłam. W końcu się zorientowali, wysłali za mną jedną dziewczynę, ona doniosła

wychowawczyni, ta ojcu i tak trafiłam na oddział zamknięty. Tam tuczyli mnie jak gęś. Dosłownie. Jak nie chciałam jeść, to jedna pielęgniarka trzymała mnie za ręce, druga trzymała moją buzię, a trzecia wpychała mi żarcie prosto do gardła. Jak wróciłam do normalnej wagi, wracałam do domu. W domu waga spadła, znowu trafiałam do szpitala. I tak upłynął mi drugi rok w liceum: waga w górę – do domu, waga w dół – na tuczenie. Wiesz, że ja nawet wolę być w tym szpitalu niż w domu. Tata już nawet na mnie nie patrzy. Kiedy jesteśmy w tym samym pokoju, udaje, że mnie nie ma.

– A mama? Mówiłaś, że ona... Może dzięki niej, dla niej mogłabyś przestać.

– Nie, ja chyba już nie umiem. Nie chcę żadnej pomocy, nie potrzebuję jej. Jest mi dobrze. Nie jestem sama. Mam kogoś. Dzięki niej jestem piękna, jestem doskonała. Jedyna. Dzięki niej jestem motylem. Dzięki niej coś znaczę. ■

6 edycja
konkursu
im. Julka
Cyperlinga
na najlepszy
reportaż
w roku
akademickim

zobacz świat w zbliżeniu.
ukryte w szufladzie.

Celem konkursu jest
promowanie i prezentowanie
dziennikarskiej twórczości
studentów szkół pedagogicznych,
którzy poprzez
swoją aktywność
reporterską opisują
i dokumentują „świat
w zbliżeniu”, który został
nie tylko odkryty przez nich,
ale również
w formie

tematyka konkursu musi
korespondować
z metaforycznym
tytułem konkursu.

**Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi
zaprasza do udziału
w VI edycji Konkursu im. Julka Cyperlinga
na najlepszy Reportaż
w Roku Akademickim 2012/2013
„Świat w zbliżeniu. Ukryte w szufladzie”**



Ostatni żleb przed szczytem

wyróżnienie w konkursie

im. Julka Cyperlinga

na Najlepszy Reportaż w Roku Akademickim

2011/2012

autorka: Anna Piechowska

Jej największym marzeniem są góry, wspinaczka, taternictwo. Jednak piętrzą się przed nią trudności – zarówno obiektywne, jak też te wynikające z jej słabości. Co jest w stanie poświęcić dla snów o niebezpiecznych przygodach? Pieniądze? Zdrowie? Życie? Siebie? Jakie będą tego konsekwencje? I czy będą?

Krok

– Tu jest lawiniasto!

– Spoko! Przetrawersujemy!

Krok w bok. Zanim krzyknęła: „Nie rób tego, śnieg pęka i rusza!”, zdążyła jeszcze tylko pomyśleć: „Przeżyć, nie dać się zasypać, nie uderzyć w głowę, wyha-

mować czekanem”. Spadają we trójkę – ona, Kamyk i Genek, co chwila wpadając na siebie, kotłując, targani po kamieniach jak kukiełki. Teoria o ruchach pływackich w trakcie spadania z lawiną jest do bani. Nie da się walczyć z żywiołem. Masa śniegu obraca, całkowicie pozbawiając kontroli nad ciałem, szorując nim po kamieniach. Pozostają chaotyczne próby wbicia czekana w sypki puch, który spadł tej nocy, i rozpaczliwa walka o życie.

Wspinacze

1997. Nad Morskim Okiem tłok i gwar. Do stawu schodzi rodzina z dwójką dzieci. Turyści – adidasy, czapeczki z daszkiem, miejskie plecaki. Nagle dziewczynka, starsza z rodzeństwa, otwiera ze zdumienia usta: „Mamo, tato, zobaczcie! Tam wysoko, na tym szpicu, są ludzie, oni wiszą! Ja też tak chcę!”.

Ma dopiero dziesięć lat, ale widok wspinaczy na Mnichu na długie lata zostaje w jej pamięci, pobudzając wyobraźnię, zmuszając do działania i do powrotu w góry. Ziarno zostało zasiane.

Czekan

Jedzie na brzuchu, obraca nią do góry nogami. Utrzymuje jednak głowę ponad kamieniami oraz nogi zgięte w kolanach, dzięki czemu nie zaczepia rakami o skały. Wie, że skutkiem zahaczenia rakiem o kamień może być złamanie nogi i wystrzelenie w powietrze jak z katapulty.

Czekan łapie skałę. Gwałtowne szarpnięcie wyrwa go jej z ręki. Krótka, rozpaczliwa myśl: „Kurwa, straciłam czekan!”.

Anna Piechowska
studentka III roku dziennikarstwa i komunikacji społecznej
w Uniwersytecie Papieskim Jana Pawła II w Krakowie.

Sen

2006, październik. Minęło sporo czasu od momentu, gdy zobaczyła taterników na Mnichu i zapragnęła wspinaczki. Nie był to łatwy czas. Przeżywała wzloty i upadki – tych ostatnich było dużo więcej niż sukcesów. Choroba gronkowcowa, ciągłe infekcje, antybiotyki – nieraz przez pół roku – a w efekcie otyłość. Mimo to ma nadzieję, że po wyjeździe na studia do oddalonego o 600 km Krakowa jej los odmieni się, a marzenie o górach zyska szansę na realizację.

Szesnaście dni później stoi na prostej „górcie” – Świstowej Czubie, czując, że sen o taternictwie spełnia się. Pełną piersią wdycha chłodne, październikowe powietrze. Wiatr przewiewa mokrą od potu dresową bluzę. Niestety, jej wycieńczony organizm tego nie wytrzymuje. Po powrocie z gór zaczyna chorować – najpierw zapalenie płuc, a potem szereg innych infekcji. Marzenia muszą poczekać.

Na kolanach

Nie ma już czekana. Na szczęście szarpnięcie było tak mocne, że wyhamowała. Koledzy także zatrzymali się. Żyją. Raki wypięły się jej i, dziwnie poskręcane, sterczą w różne strony, uniemożliwiając stawanie, więc na kolanach zasuwa po czekan, który został wyżej. Gdy już go łapie, turla się w stronę skał, w bezpieczne miejsce. Siada i, drżąc, prostuje raki, zapina je z powrotem. Wtedy też po raz pierwszy czuje ogromny ból w prawym udzie i pod lewym kolanem. – Chyba będę miała krwiaki wielkości śliwki. Nie chcę teraz tego oglądać – decyduje. Schodzi do kolegów. Musi dowiedzieć się, co z nimi.

Żleb

2008. Sądziła, że będzie już wspinaczem po kursie, który zacznie jej pierwsze samodzielne drogi. Nic z tego. Przez dwa lata uparcie walczy z infekcjami,

anginami, zapaleniami, nietrafionymi studiami, otyłością, brakiem pieniędzy i nową atrakcją – chondromalacją, czyli rozmiękaniem chrząstki.

– Chciałam schudnąć, biegając, ale kolana nie wytrzymały masy młodego słonia – żartuje. Lekarz zakazuje chodzenia po górach i biegania. Po dwóch miesiącach takiego życia ma dość. Buntuje się, kupuje kijki, usztywniacze na kolana i rusza.

Jedzie ze znajomymi na Świnicę. Idzie najwolniej ze wszystkich. Szlak jest zalodzony, a tanie buty trekkingowe nie pomagają w utrzymaniu równowagi. Czterdzieści metrów pod szczytem spotyka przeszkodę ponad swoje siły – zalodzony łańcuch nad trzystumetrowym, stromym żlebem. Płacze.

– Nie idę dalej! – krzyczy do Jaśka, towarzysza wędrowki. Przyjaciel podaje jej rękę, asekuje i przeciąga nad żlebem. Stoi na Świnicy – ze łzami w oczach, chłonąc widoki, zachwycając się. Miłość do gór rośnie w niej z każdą sekundą.

TOPR

Jest już przy kolegach. – Jak się czujecie? – pyta.

Kamyk robi krok i skręca się z bólu.

– Chyba złamałem nogę w kostce – duka.

– Uderzyłem się w głowę – bąknął przerażony Genek.

– Wzywamy TOPR? – pyta ich.

– Nie wiem, nie wiem... – chłopcy są wyraźnie skołowani.

– To ja przejmuję dowodzenie i dzwoniemy. Wyciąga z kurtki telefon.

– Halo? TOPR? Mam słaby zasięg. Jesteśmy pod Kozim Wierchem. Zeszła lawina. Jest nas trójka – jeden mężczyzna ma złamaną nogę, drugi uderzył się w głowę. – Ignoruje swój stan. – Ja mam się dobrze.

Pogoda lotna, niewielki wiatr. Dokładnie? Ostatni żleb przed szczytem. Montujecie wyprawę? Jak to? To ja zejść, by pokazać wam dokładnie.

Okazuje się, że helikopter, który jest z jakichś powodów rozkręcony, nie przyleci. Ratownicy idą na piechotę. To potrwa. Informuje kolegę, który jest w schronisku, o lawinie, każe chłopakom sięść razem i przykryć się folią ratunkową. Drżąc ze strachu, zimna i szoku, schodzi.

Różowo

2009. Przełom. Zrywa z chłopakiem, który wyśmiewał jej marzenia, mówiąc, że „z taką wielką dupą nigdy nie będziesz się wspinać”. Chudnie dziesięć kilo, rzuca wkurzające ją studia, zapisuje się na inne. Dostaje serię szczepionek, dzięki którym nabiera odporności. Spędza cudowne lato w Tatrach i Bieszczadach, wspinając się na wszystkie przydrożne drzewa, a na koniec sezonu, w krótki, wrześniowy dzień, zdobywa $\frac{3}{4}$ Orlej Perci. Wytrwale biega, niekiedy zrywa się w środku nocy, by chociaż na jeden dzień pojechać w Tatry, czasami chodzi na ściankę. Przyszłość zaczyna nabierać różowych barw. „To na pewno ten moment! Nareszcie spełnię marzenie o taternictwie!”, myśli. Nie szkodzi, że z tysiąca złotych miesięcznie ciężko odłożyć na jakikolwiek kurs. Na pewno się uda!

Krew

Teraz wszystko dookoła wydaje się niebezpieczne, zdradliwe. Chce jak najszybciej zejść, wskazać drogę ratownikom i znaleźć się w bezpiecznym miejscu. Spotyka kolegów, którzy – zaalarmowani przez kumpla ze schroniska – ruszyli na pomoc. Dodają jej otuchy.

Teren spłaszcza się wreszcie. Siada na chwilę, by odpocząć. Dopiero teraz kamienieje z przeraże-

nia – na potarganym puchu są plamy krwi! Szybko zrzuca spodnie, by przekonać się, że zamiast dwóch sinoczerwonych plam, których się spodziewała, ma dziury zrobione przez raki. Oniemiała, przez chwilę ogląda żywe mięso. Na szczęście jest zimno, co trochę tamuje krwawienie.

Niebezpieczeństwo

2010, wrzesień. Bez gór nie potrafi już żyć. Intensywne treningi zmieniają się w obsesję. Wakacje spędza w Czarnohorze, taszcząc 30-kilogramowy plecak. Na kurs nie odłożyła – za dużo kosztowały ją wyjazdy. Czuje jednak, że wymarzone taternictwo jest naprawdę blisko. Ma wreszcie przyzwoitą formę, zdrowie, a i Tatry zeszła już prawie cała jako turystka. Został już jeden mały zakręt!

Jej problemem jest to, że – zatracona w górach – nie dostrzega granic ryzyka, traci instynkt samozachowawczy. Przez to spotyka ją pierwsza, niebezpieczna przygoda.

Świstówka, mimo swojej „łatwości” w sezonie letnim, pozostaje zimą jednym z bardziej lawiniastych szlaków. Nie zważając na to, dziewczyna brodzi w kopnym śniegu, po całodziennej wędrówce śpiesząc samotnie do schroniska w Dolinie Pięciu Stawów, zwanego Piątką. Noc jest blisko. Nagle zapada się w śniegu aż po lewą pachwinę i siada, przygniatając nogę. Usiłuje wyszarpać się z pułapki tak gwałtownie, że ciężki plecak przeważa ją i świat niespodziewanie zmienia swoją perspektywę o 180 stopni. Próbuje się podnieść, ale wysiłki spelzają na niczym. Zapiera się kijkami. Nic. Zastanawia się, czy nie zrzuci plecaka, aż w końcu udaje się jej uwolnić. Drżąc, schodzi do schroniska.

Następnego dnia trasą jej wędrówki schodzi spora lawina. Było blisko.

Łzy

Spotyka ratownika dyżurnego, który pnie się w górę. Pokazuje mu miejsce, gdzie znajdzie jej kolegów i informuje o swoich ranach. Toprowiec prowizorycznie owija je w bandażu.

Wycieńczona, ostatni raz spogląda na ścianę Kozięgo i zamiera przez chwilę w bezruchu. Sprawdza stan sprzętu. Jej kurtka z Gore-Texu jest całkowicie poszarpana, ze spodni zwisają resztki puchu.

Do schroniska wchodzi, gdy wyprawa rusza po kolegów. Ratownicy nikną za kosówkami, a ona w końcu siada, by napić się herbaty i coś zjeść, choć nic nie chce przejść jej przez gardło. Szlocha. „Prawie straciłam życie”, myśli.

Wspinam się!

2010, październik. Ignoruje Świstówkę i lekcję, którą wtedy dostała.

– Nie pożyczysz długo z takim podejściem – ostrzegają koledzy. – To zbędna brawura.

Ona natomiast uważa, że, będąc tak blisko spełnienia marzeń, musi zrobić wszystko, by je ziszczyć.

Nadchodzi wielki dzień taternickiego debiutu. Nie zważa na to, że nie ma bladego pojęcia, jak się asekurować, nie obchodzi jej, że wieje halny. Nie myśli o trudnościach, które mogą spotkać ją po drodze. Idzie przecież z doświadczonymi kolegami.

Najbardziej mrożącym krew w żyłach momentem jest odpadnięcie od ściany. Pierwsza wspinaczka – pierwszy lot. Prowadzący zwinnie wspina się na Zadni Kościelec. Idzie jego śladem, jednak spada razem z ruchomym blokiem skalnym. Leży na skałach nad stromym żlebem i wie, że jeśli się przekręci, kamień ruszy, a za nim zsunie się też ona. Kolega, który idzie za nią, podbiega i ściąga z niej blok.

– Żyjesz? – pyta.

– Aha! – jest w szoku. Mimo to kończy swoją pierwszą drogę. Tym razem niebezpieczeństwo było jeszcze bliżej.

Wyczerpanie

Przez pozostawiony w schronisku radiotelefon słyszą głosy ratowników. Znoszą Kamyka. Genek schodzi o własnych siłach. Do Piątki wracają koledzy oraz dyżurny ratownik, który ma opatrzeć jej rany. Czas jechać do szpitala. Czuje, że jest całkowicie wyczerpana przygodą, nerwami oraz ranami, prosi więc jednego z kolegów, by uwiązał się z nią, w razie gdyby miała upaść. Lekko się zatacza, ale idzie. Ostatecznie TOPR decyduje, że ma zostać zwieziona quadem od miejsca, gdzie pojazd może zakręcić – czterdzieści minut od schroniska.

Podróż quadem przez noc, terenówka TOPR-u i już są w zakopiańskim szpitalu.

Trauma

2010, grudzień–2011, wrzesień. Nie dopuszcza do siebie myśli, że wypadek zmienił jej postrzeganie gór. Dopiero gdy szok ustępuje, zdaje sobie sprawę z tego, że źle walczyła o marzenia. Robiła wszystko na siłę, nie licząc się z konsekwencjami. Prosiła się wprost o wypadek.

– Zawsze mówiłam, że jeśli mam umrzeć, to chcę umrzeć w górach. A gdy mogło się to stać, okazało się, że lepiej w nich żyć – stwierdza.

Jest o włos od porzucenia marzeń o Tatrach.

– Nie nadaję się, skoro nie potrafię myśleć, skoro brak mi wyobraźni. Gnam do przodu jak maszyna, w niezbyt udany sposób – wątpi. – To koniec. Jeśli nie mogę sobie ufać, to inni też nie będą chcieli.

Koniec? Na przekór traumatycznym doświadczeniom wyjeżdża na kurs lawinowy, potem wędruje zimą po Tatrach Zachodnich. Panika dusi ją swoją ogromną, ciężką łapą. Nie zatrzymuje się jednak.

Regularnie atakuje też ściankę. Uczy się podstaw wspinaczki, asekuracji w skałkach, osadzania kości. Koledzy zabierają ją na kolejne lekcje. W końcu sama inicjuje wyjazdy w dolinki podkrakowskie. Gromadzi „szpej” wspinaczkowy. Decyduje się na swój pierwszy kurs, o dziwo – jaskiniowy. Nie jest łatwo, bo musi się zadłużyć, ale nie poddaje się. Dla marzenia może poświęcić naprawdę wiele.

Poszliśmy

– 28 listopada. Pojechałam znów do Piątki, na Andrzejki. Na kacu, po imprezie, wlekłam się. Zmieniłyśmy trasę – zamiast na Zawrat poszliśmy na Kozi.

Przed sobą mieliśmy turystów, którzy bali się, że im coś „wyjedzie”. Nie mieli nawet porządnego ubrań. Chciałam im zawołać TOPR. Nie przypuszczałam, że pół godziny po tym spotkaniu sami będziemy potrzebowali ratunku. Założyliśmy raki i – zagadani – poszliśmy razem w stronę śnieżnego żlebu. Mogę sobie tylko pogratulować głupoty. Nie znam chyba nikogo, kto by tak beznadziejnie walczył o marzenia. Z drugiej strony, to pewnie dobrze, że zdobyłam doświadczenie, chociaż w bardzo brutalny sposób. Nie wiem, czy zbliżyłam się do swoich pragnień, ale mieszka we mnie strach przed górami. Mimo że nikomu o nim nie mówię.

I to jest właśnie moja ukryta historia.

By uniemożliwić identyfikację autorki, imiona w artykule zostały zmienione. ■■■

W następnym numerze „Kultury i Wychowania” m.in.:

Naděžda Pelcová

Education and Imagination (The origin and truth of art)

The paper addresses the nature of human creativity and the issue of whether creativity can be “taught”, as well as the birth of art and the relationship of art and truth in philosophical reflection. It is based mainly on the texts of Gadamer, Heidegger and Merleau-Ponty (and interpretations of ancient philosophers), who critically define aesthetics and aesthetic consciousness.

Jolana Manniová

Principal's - manager's authority as a competence management determinant

Principal's authority as a manager in school environment affects human management and helps out develop positive interpersonal relationships. Competence management reflects the use of managerial skills as well as high quality social skills related to interpersonal skills.

Barbara Sitarska

Wolność, przymus, odpowiedzialność i tożsamość w poglądach wybranych uczonych klasyków

Dla pedagogiki i praktyki edukacyjnej pytaniem niezmiernej wagi jest, jak kształcić i wychowywać do odpowiedzialności, jak kształcić w wolności i do wolności, aby nie przekroczyć granic; jak sprawić, aby nasi uczniowie, studenci, wychowankowie mieli poczucie własnej tożsamości. To wielkie zadanie dla nas wszystkich. Najważniejsze, abyśmy sami te zjawiska rozumieli i nauczyli je rozumieć naszych wychowanków.

Michał Głazewski

Sens dialogu jako medium komunikacji

Dialog jest medium komunikacji: służy „transformacji tego, co nieprawdopodobne, w to, co prawdopodobne”, niczym światło wydobywa z mroku sensy, jest narzędziem metafizycznej peregrynacji, zmiernia ku Innemu, ku spotkaniu, transgresji siebie jako wiecznego Pielgrzyma, gdyż ludzka egzystencja nie jest i nie może być autoteliczna. (Ze wstępu)