

ISSN 2083-2923

Nr 5 (1) 2013

Kultura i Wychowanie



Międzynarodowe elektroniczne czasopismo naukowe
Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi



Międzynarodowe elektroniczne czasopismo naukowe

Kultura i Wychowanie

nr 5 (1) 2013

półrocznik

ISSN 2083-2923

wydawca

© Wydawnictwo Naukowe

Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi

adres wydawcy

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi

90-456 Łódź, ul. Piotrkowska 243

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

Magdalena Kokosińska (redakcja językowa - teksty polskie)

Agnieszka Miksza (redakcja językowa - angielskie)

Piotr Chomczyński (redakcja statystyczna)

Joanna Hrabec (redakcja i korekta tekstu)

Łukasz Kaźmierczak (obsługa ICT)

redaktorzy tematyczni

prof. dr hab. Irena Adamek

edukacja wczesnoszkolna

dr Paweł Ciołkiewicz

sociologia

dr hab. Michał Głazewski, prof. WSP

pedagogika, teksty obcojęzyczne (j. angielski)

dr Krzysztof Kamiński

filozofia i pedagogika filozoficzna

dr Paweł Kijo

pedagogika zdrowia

dr Danuta Mucha

literaturoznawstwo

dr Barbara Olszewska

pedagogika specjalna

dr hab. Lech Ostasz, prof. UWM

filozofia, teksty obcojęzyczne (j. angielski)

dr Dorota Podgórska-Jachnik, prof. WSP

psychologia

dr Joanna Szewczyk-Kowalczyk

kulturoznawstwo, etnologia

dr Anna Walczak

pedagogika społeczna

dr Marcin Wasilewski

historia i teoria wychowania

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. Fedor Nikolayevich Kozyrev

Uniwersytet w St. Petersburgu, Rosja

prof. dr hab. Blanka Kudláčová

Uniwersytet w Trnawie, Słowacja

prof. dr hab. Izumi Odakura

Uniwersytet w Saitama, Japonia

prof. dr hab. Nadiežda 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

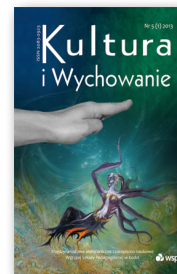
Uniwersytet Komeńskiego w Bratysławie, Słowacja

prof. dr hab. Irina Predborska

Narodowy Uniwersytet Pedagogiczny w Kijowie, Ukraina

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.



Profesor o ludzkiej twarzy i gołębim sercu

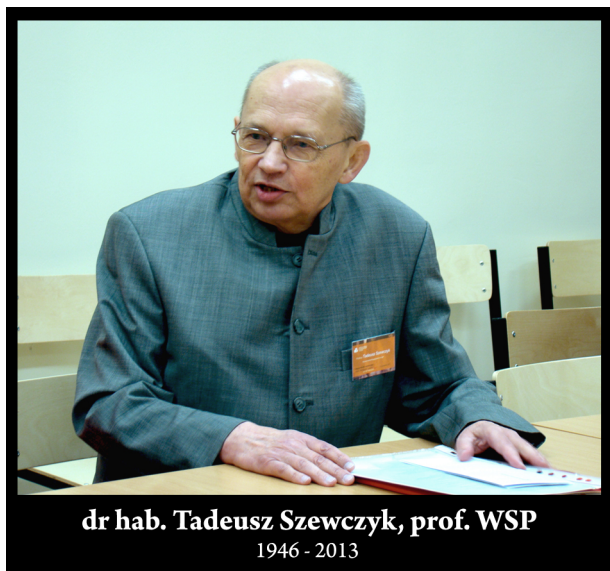


Foto: archiwum WSP

dr hab. Tadeusz Szewczyk, prof. WSP
1946 - 2013

Filolog, Pedagog, a przede wszystkim wspinały Człowiek. Autor publikacji z zakresu nauk społecznych¹, w szczególności pedagogiki zdrowia², ale także związanych z Jego wielkimi pasjami – gotowaniem³ i wojskowością⁴. Dawał przykład, jak łączyć zamiłowania naukowe z życiem co-

dziennym. Niestety, już nie skorzystamy z Jego inspirujących sugestii...

Profesor Tadeusz Szewczyk był dla swoich studentów, ale także dla wielu współpracowników, mentorem, doradcą, przewodnikiem po świecie. Każdy człowiek był dla Niego osobą wartościową, jedyną w swoim rodzaju, a nie jedną z wielu. Każdemu był gotów poświęcić uwagę, w każdym widział partnera do dyskusji. Starał się żadnego pytania nie pozostawiać bez odpowiedzi. Z niesamowitą i rzadko już niestety spotykaną starannością oraz precyzją wyrażał swoje opinie, cenne dla tych, którzy miewali wątpliwości. Łagodził spory – żartem, ciepłym słowem, celną ripostą. Jeśli krytykował, to z gracją, w taki sposób, że upomnienie brzmiało jak życzliwa wskazówka. Bez Niego spotkania kręgów uczelnianych będą zupełnie inne...

Pozostał żal, że wszystkie czasowniki, opisujące działania naszego Profesora, muszą dziś zostać użyte w formie czasu przeszłego...

profesor WSP
dr hab. Tadeusz Szewczyk
1946 – 2013

**Z Wyższą Szkołą Pedagogiczną w Łodzi
związany od 2004 roku,
m.in. pełnił funkcję dziekana,
zasiadał w Senacie Uczelni;
był członkiem wielu komisji uczelnianych,
rad programowych,
w tym Naukowej Rady Wydawniczej WSP.**

¹ Szewczyk T. (2009), *Spotkanie z młodością – autonarracyjne studium inności* [in:] Chrzanowska I. et. al. (ed.), *Miejsce innego we współczesnych naukach o wychowaniu. Trudy dorastania, trudy dorosłości*, Łódź, p. 117–122; Szewczyk T. (2010), *Ketman i farmakon a podatność na manipulację* [in:] Wróbel A. (ed.), *Nauczyciel w krajach postsocjalistycznych jako sprawca i ofiara manipulacji*, Łódź, p. 57–70.

² Szewczyk T. (1997), *Czym jest zdrowie i jego promocja?*, „Edukacja i Dialog”, no. 2, p. 10–15; Szewczyk T. (1997), *Nauczyciele wobec wychowania dla zdrowia*, „Edukacja i Dialog”, nr 4, p. 28–31; Szewczyk T. (2000), *Dylematy edukacji zdrowotnej w kontekście edukacji alternatywnej* [in:] Śliwerski B. (ed.), *Pedagogika alternatywna: dylematy teorii*, Kraków, p. 247–254; Szewczyk T. (2000), *Edukacja zdrowotna jako autonomiczny przedmiot kształcenia* [in:] Piekarski J., Śliwerski B. (ed.), *Edukacja alternatywna: nowe teorie, modele badań i reformy*, Kraków, p. 500–511; Szewczyk T. (2006), *Pedagogika zdrowia* [in:] Śliwerski B. (ed.), *Pedagogika*, Gdańsk, vol. 3, p. 37–359.

³ Szewczyk T., *Tożsamość z garnka i patelni* (rękopis, był przygotowywany do druku).

⁴ Szewczyk T. (2012), *Miejska Grupa Operacyjna jako rzecznik zmiany*, vol. 1, Łódź; Szewczyk T. (2012), *Spółeczność lokalna w procesie zmiany*, vol. 2, Łódź; Szewczyk T. (2012), *Metody działania Wojskowej Grupy Operacyjnej*, vol. 3, Łódź.



Foto: archiwum własne

Słowo wstępne

*Jeżeli chcesz zbudować okręt, to nie zwołuj ludzi
w celu zrobienia planów,
podzielenia pracy, przygotowania narzędzi i wycinania drzew,
lecz naucz ich tęsknoty za bezmiarem morza.
Wtedy zbudują statek sami.*

Antoine de Saint-Exupéry

Żyjemy w zadziwiających czasach, w których codziennością są przemiany wszystkiego, co być może jeszcze wczoraj wydawało się stabilne. Dawna grecka metabletike zakładająca przemianę złego ducha w dobre i jej chrześcijańskie naśladownictwo w postaci metanoji są coraz trudniejsze do dostrzeżenia. Ze zdwojoną siłą powraca lęk przed rzeczywistością, która tym bardziej nie jawi się jako coś oczywistego i jednoznacznego. Przywołujemy idee miłości, mądrości, dobra, piękna, sprawiedliwości, ale w oczach współczesnego humanisty one same mają charakter oksymoronów. Czy w tej sieci, osnutej mgłą, jest jakiś punkt, kierunek, ku któremu można zmierzać? Czy jest w nas wystarczająco dużo energii, aby wytrwale podążać ku wartościowym celom? Czy nie zaślepią nas nasza

wygoda, przewaga choćby chwilowa nad innymi? Czy ci, którzy posiadli umiejętność pływania na fali aktualnych trendów, są w istocie tymi przewodnikami, za którymi bylibyśmy gotowi pójść? Czy mieniący siebie obrońcami humanistyki nie są jej największymi dewastatorami? Te egzystencjalne pytania mają wymiar zarówno kulturowy, jak i ściśle pedagogiczny. Nie są przypadkowe, bowiem uczestniczymy w takim przeobrażaniu oświaty i nauki, które ma pozory nowoczesności, pogłębienia, wolności, otwartości, doganiania najlepszych, ale w powszechnym odczuciu społecznym mamy do czynienia z protestami, kontestacją, zniechęceniem, poczuciem osuwania się w przepaść. Szczególnie środowiska akademickie są zaszokowane karuzelą projektów reformujących rzeczywistość uniwersytecką. Najbardziej rzucającym się w oczy zjawiskiem tej nowej fali jest uczynienie z uczelni instytucji merkantylnych, co wywołało szereg niekorzystnych zjawisk. Wszystko stało się towarem, ale nikt nie zna ceny ani Mądrości, ani Dobra. Dla pokolenia, które jeszcze czytało ze zrozumieniem Hessena, życie w ogóle i edukacja w szczególności były telehormiczne, były niekończącym się zadaniem doskonalenia się podmiotu, przeżywania wartości i autonomicznego ich komponowania z codzienną praktyką. Tam nie ma miejsca na kupczenie wartościami, które w tej sytuacji ze złota przemieniają się w nędzne miedziaki. Kupić można dyplom, ale nie autonomię moralną, która osadzona jest na ciągłej pracy nad samym sobą, na samowychowaniu. Edukacja oparta na wzajemnej wymianie dóbr materialnych i duchowych będzie permanentnie kulała i żadne kodyfikacje w postaci efektów kształcenia tego nie zmienią. Wartości, które są sednem głębokiej edukacji w takich warunkach nie podlegają interioryzacji, lecz kumulują się jako zbędny balast, którego się pozbywamy.

Jak pisał niegdyś T. Kotarbiński, jeśli serce, rozum i pięść będą konkurowały ze sobą, to serce się wycofa, a rozum będzie robił to, co nakaze pięść. Delikatna tkanka kultury wymaga silnego wsparcia w edukacji, a sens edukacji ujawnia się w transmisji kulturowej. Manipulowanie edukacją musi odbić się na poziomie kultury całego społeczeństwa.

Na uczelniach „nowe” jest karykaturą ich wolności. Zastąpienie wczorajszych standardów kształcenia dzisiejszymi jego efektami nie poszerza nawet o cal sfery wolnej edukacji. Jest w tym ukryty także brak zaufania do uczelni, w której murach edukacja nie może być autorska czy regionalna. Sterowanie jednak pozbawioną autonomii edukacją akademicką nieuchronnie prowadzi do jej petryfikacji, sformalizowania i co najgorsze odpersonalizowania. Znikają autorytety, zostają procedury.

Inna postać „współczesnego niewolnictwa” to prawo rektora do niewyrażenia zgody na dodatkową pracę nauczyciela akademickiego. Jest to prawo fasadowe i roszczeniowe. Uczelnie państwowe nie oferują przecież niczego w zamian. Młodej kadrze wręcz odbiera się prawo do godziwej egzystencji. Starsza kadra staje przed niechcianymi wyborami – odejść z macierzystej uczelni, na której spędziło się długie lata pracy, dodajmy – twórczej i owocnej, czy związać się z uczelniami niepaństwowymi, które dzielnie walczą o przetrwanie, ale są sukcesywnie niszczone rozwiązaniami administracyjnymi. Czy zasoby ludzkie, to paradoksalnie najbardziej nie-ludzkie pojęcie w humanistyce, są dziś rozwijane zgodnie z przyjętymi wykładnikami tego określenia czy wręcz odwrotnie – w szarej codzienności wygrywa najniższa warstwa piramidy Masłowa? Jak ustawodawca sobie wyobraża dbałość o kształtowanie wartości, postaw, motywacji o dobrą kondycję fizyczną i psychiczną, skoro cała społeczność

akademicka siedzi na beczce prochu – od asystenta po profesora wszyscy martwią się o to, czy będą jutro pracować, a nie o to, JAK będą twórczo się rozwijać w służbie Nauce, wychowania młodych pokoleń, kształtowania postaw. Podobnie zupełnie niepoważny jest pomysł edukacji mieszanej w połowie szkolnej i w połowie w warsztatach pracy. Takie idee już miały miejsce w historii (gdyby się ktoś nią przejmował) i szybko się z nich wycofano. W latach 20. w Rosji sowieckiej komuniści bili na alarm, że młodzież ma zbyt mało czasu na naukę i jeszcze mniej wynosi z praktyki zawodowej realizowanej w fabrykach. Zdziwiająca jest żywotność takich nieudanych koncepcji i chęć części decydentów do powracania do nich.

Myśl, którą rozpocząłem niniejsze słowo wstępne, idzie dokładnie w przeciwnym kierunku. Przecież w edukacji chodzi o pobudzenie samodzielności, kreatywności, otwartości na zmianę, plastyczności w myśleniu i działaniu. Ludzie uczący się, a dziś są to wszystkie kategorie wiekowe, potrzebują w tym procesie nauczycieli im oddanych, wspierających, a nie zepchniętych na margines bytu materialnego i społecznego, walczących o przetrwanie. Edukacja wreszcie była, jest i zapewne zawsze będzie spotkaniem z Mistrzem, który swoją postawą, osobowością wniesie więcej w praktykę codziennego życia niż jakakolwiek znakomicie opanowana metodyka. Czy edukacja akademicka w obecnym kształcie, pozbawiona silnego wsparcia w postaci dobrze przemyślanych, a nie znajdujących się w ruchu oscylacyjnym koncepcji ustawowych, zredukowana materialnie i moralnie, pozbawiana ludzi oddanych nauce, obudowywana coraz wyższym murem sprawozdawczości, której nikt nie jest w stanie skonsumować ma szansę wprowadzić nowe pokolenia w nieokreśloną cywilizacyjnie i kulturowo przyszłość?

W jakimś sensie powielamy stare błędy – zapatrzeni w miraż Zachodu odcinamy się od własnych korzeni. Doskonałym tego przykładem jest współczesny system ujednoczenia i doskonalenia edukacji (boloński) wkomponowany w edukację akademicką Krajowymi Ramami Kwalifikacyjnymi, a jednocześnie brak w projektach ministerialnych jakichkolwiek odniesień do rodzimej teorii dobrej roboty Kotarbińskiego¹. Wątpię, aby którykolwiek z wielkich polskich uczonych pierwszej połowy XX wieku (np. K. Twardowski, T. Kotarbiński, B. Nawroczyński, S. Hessen, S. Łempicki, S. Kot) uznał obecnie obowiązujące efekty za wyraz doskonalenia procesu kształcenia. Raczej byłby to gorset uniemożliwiający uczonemu prezentowanie w obecności słuchaczy własnej metody naukowego myślenia i rozwiązywania określonych problemów.

Nie chciałbym jednak, aby Czytelnicy wynieśli z tego wstępu przekonanie, że brakuje nam optymizmu, umiejętności twórczego przeciwstawiania się temu, co nie sprzyja ani edukacji, ani kulturze. Zamieszczone w tym wydaniu „Kultury i Wychowania” artykuły otwierają przestrzeń dla optymizmu. Mamy więc próbę zaprezentowania koncepcji liberalnych w wychowaniu, kategorię dialogu, wyobraźni czy ekologii, wskazujemy na moralne problemy wynikające z dynamiki rozwoju nowoczesnych technologii. Wreszcie swoistym nawiązaniem do moich słów może być artykuł poświęcony złej osobowości. Wszystkie te rozprawy są – podobnie jak artykuły z poprzednich numerów – zaproszeniem do dialogu, poszukiwania rozwiązań, które, nie tracąc swej głębi wyniesionej z filozoficznego oglądu rzeczywistości, dawałyby

jakieś wskazówki dla codziennej praktyki życia, twórczości, procesu kształcenia.

Na koniec chciałbym zwrócić uwagę Czytelników na dział zatytułowany „Studenci piszą”, w którym znajdziemy rozprawy co prawda niejednolite tematycznie, ale jednak pod względem warsztatowym oraz merytorycznym godne uwagi. Teksty studentów będą nadal publikowane w numerach nieparzystych ze względu na proces ich promowania i nagradzania.

*Z zaproszeniem do dalszej współpracy
redaktor naczelny
Sławomir Sztobryn*

¹ Kotarbiński T. (1956), *Sprawność i błąd. Z myślą o dobrej robocie nauczyciela*, Warszawa.

Rozprawy filozoficzno-historyczne

Education and Imagination (The Origin and Truth of Art)*Edukacja i wyobraźnia (pochodzenie i prawda sztuki)***Naděžda Pelcová** 9**Sens dialogu jako medium komunikacji***The Sens of Dialogue as Medium of Communication***Michał Głazewski** 18**Liberal Education in Selected Polish Pedagogical Concepts – in Comparison to English-language Concepts – with Particular Reference to the Enlightenment (Period 1)***Liberalna edukacja w wybranych polskich koncepcjach pedagogicznych – w porównaniu z koncepcjami anglojęzycznymi, ze szczególnym odniesieniem do Oświecenia (pierwszego okresu)***Katarzyna Wrońska** 33**Technology, Utopia and Dystopia. Modern Technological Change in Early Literary Depictions***Technika, utopia i dystopia. Sposoby przedstawienia współczesnej zmiany technologicznej we wczesnej literaturze***Paweł Bernat** 39**Ecological Ethics as the Basis for the Philosophy of Ecological Upbringing***Etyka ekologiczna jako podstawa dla filozofii wychowania ekologicznego***Beata Grażyna Gola** 48**Robotnicza Spółdzielnia Wydawnicza „Prasa-Książka-Ruch” u schyłku okresu PRL i przyczyny jej likwidacji***Workers' Publishing Collective "Prasa-Książka-Ruch" at the End of Polish People Republic Period and Reasons of its Liquidation***Marta Polaczek-Bigaj** 56

Rozprawy teoretyczno-empiryczne

Wydział Oświaty i Kultury Zarządu Miasta Łodzi w upowszechnianiu edukacji dziecka w dwudziestolecie międzywojennym*The Education and Culture Department of the Council of the City of Lodz in the Propagation of Children's Education in Interwar Poland***Joanna Sosnowska** 66**Tytuł książki jako usprawiedliwienie. Studium przypadku***A Title of a Book as an Excuse. Case Study***Ewa Jabłońska-Stefanowicz** 80**Podróż superbohatera. Przyczynek do analizy opowieści superbohaterskich***The Superhero's Journey. Contribution to Analysis of the Superhero's Stories***Paweł Ciołkiewicz** 87**„Zła” osobowość. Deficyty w przyswajaniu norm moralnych jako wyznacznik osobowości psychopatycznej***„Bad Personality”. Deficit in Acquiring Ethical Norms as an Indicator of Psychopathic Personality***Anna Mikołajczyk** 104**Podmiotowość w interakcjach wychowawczych. Próba odnalezienia istoty pojęcia wśród sloganów pluralistycznej rzeczywistości XXI wieku***Subjectivity in Educational Relationship. The Attempt of Finding the Issue of Concept Among Slogans Typical for XXI Century Pluralistic Reality***Edyta Zawadzka** 121

Sprawozdania i recenzje

Shlomo Back, *Ways of Learning to Teach. A Philosophically Inspired Analysis of Teacher Education Programs*, Sense Publishers, Rotterdam/Boston/Taipei 2012 (review)

Shlomo Back, Sposoby uczenia się nauczania. Filozoficzna analiza programów kształcenia nauczycieli, Sense Publishers, Rotterdam/Boston/Taipei 2012 (recenzja)

Michał Głazewski 133

Władysław Misiak, *Globalizacja Berlina, Pragi i Warszawy*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2012 (recenzja)

Władysław Misiak, Globalization of Berlin, Prague and Warsaw. Difin Publishing, Warsaw 2012 (review)

Mikołaj Krasnodębski 142

V Zjazd Towarzystwa Pedagogiki Filozoficznej w Pradze (sprawozdanie)

5th Congress of Philosophical Pedagogy Association in Prague (report)

Marcin Wasilewski 146

Konferencja „Rzeczywistość edukacyjna: historia, teraźniejszość, przyszłość. Wątki i tropy interpretacyjne” (sprawozdanie)

The Conference 'Educational Reality: Past, Present and Future. Plots and Interpretative Tropes' (report)

Krzysztof Kamiński 149

Przegląd artykułów ze słoweńskiego czasopisma „Didactica Slovenica – pedagoška obzorja” (sprawozdanie)

The Overview of Articles from the Slovenian Journal „Didactica Slovenica – pedagoška obzorja” (summary)

Agnieszka Krawczyk 151

Bibliografia

nauk humanistycznych i społecznych in actu

Wykaz publikacji z zakresu nauk społecznych, które ukazały się nakładem wybranych polskich wydawnictw naukowych w drugim półroczu 2012 roku

List of Publications in the Field of Social Sciences that Have Appeared in Selected Polish Academic Publishing in the Second Half of 2012

Marciniak Aleksandra (wybór i opracowanie) 154

Studenci piszą

Filozofia nauczania i wychowania w ujęciu Jana Legowicza

Philosophy of Tuition and Upbringing According to Jan Legowicz

Beata Borówka 160

Znaczenie dotyku we wspomaganie rozwoju dziecka oraz jego zastosowanie w wybranych rodzajach terapii

The Significance of Touching as Support of Child Development and its Application in Selected Therapies

Beata Zagórska 179

Capoeira – brazylijska sztuka walki. Zarys historyczny, społeczny i ekonomiczny

Capoeira – Martial Art from Brazil. Historical, Social and Economic Outline

Piotr Mielowski 193

Education and Imagination (The Origin and Truth of Art)

Naděžda Pelcová

Prague, Czech Republic

nadezda.pelcova@pedf.cuni.cz

Keywords: art, truth, reality, art as an addition to being, creativity

The Postmodern voice of Vilém Flusser says: “The historical distinction between true and false, between reality and fiction, between science and art must be left to fail. And leaving such an ontological, epistemological and ethical-political distinction, i.e. criticism, is what we mean by “posthistory”. It is neither here nor there no matter if we evaluate it negatively or positively. It is important that we learn to live with it”¹. Despite the opening words of the article, “The Power of Image” by Vilém Flusser, neither he (although he advises us to learn to live with it) nor other postmodernists remain completely immune to the disappearance of the difference between truth and falsehood, between reality and fiction. They know that we have something to fear. Can we dismiss thinking and art from the power of truth?

¹ Flusser V. *Moc obrazu*, „Výtvarné umění“, no. 3–4/96, p. 131.

Doc. PhD Naděžda Pelcová, CSc. chief at Department of Civics Education and Philosophy and she specializes in problems of Philosophical Anthropology and Philosophy of Education.

Can we give up on the truth? What would it mean? The whole of Western philosophy and thinking are based on the difference between reality and illusion, the ability to distinguish between fact and fiction. What are we afraid of? Gadamer and Heidegger would probably say that beauty should not disappear for the sake of aesthetics, Flusser would say that art should not disappear only for design to remain, and Bělohradský would say that logos should not replace logos.

It is the fear of losing the distinction between truth and falsehood, losing the human sense of truth and lies, losing the meaning and the truth in human behavior which brings contemporary philosophy back to the very origin.

Philosophers have always wondered how we discover something new, unfamiliar, unprecedented (be it human activity, thought or universal events). How do we make great scientific discoveries, create brilliant works of art, come up with original ideas, reveal different, unusual and previously unsuspected associations, or create a whole new concept?

People have connected this ability to create with the idea of a kind of inner strength, a mysterious power, which they call imagination, imagery, and fantasy. Besides the fact that it helps the creation of new work, ideas, discovery, it conceals a latent danger, it can also be a delusion, presumption, a mirage, an illusion and a dream. It is born in the womb of the natural world and manifests itself in very different forms; it evades

all by unequivocal determination and takes on various forms.

Perhaps the oldest example of concretization of ancient Greek imagination is Heraclitus' fraction B89: "The wakeful have one common world, but the sleeping turn everyone into their own"². If we take the fraction as an example of **cosmic imagination**, it assumes the world is a structured whole and leaves this order – logos – that rules in the world and people, to break through into the world and human knowledge, so that the truth emerges from invisibility into visibility. Non-reason, non-consciousness, somnolence turn us away from the common world. If we give up logos, we resign from the whole and we sink into particularity. Heraclitus' fraction B64: "Lightning dominates the universe"³, tells us that being breaks through into everyday life, a man stricken with logos is the truth apprehended and pervaded, ruled, illuminated. Therefore, in relation to Heraclitus and later Plato the polymath Posidonius called it the most important thing in man, which allows him knowledge and creation, as *hafé*, ignition, touch⁴, like the meeting with the truth of being itself.

These "spark" types of activities (art and creation), for which the Greek language has the term *techne*, were first mentioned by Plato. In the dialogue with Ion, Socrates wants to penetrate the secrets of the profession of a rhapsode (incidentally Ion is one of the best, or even the best lecturer of the Homer poems), to explore this type of knowledge; he poses the question of whether it is a skill or something else. And after

² Svoboda K. (1962), *Zlomky předsokratovských myslitelů*, Praha, NČSAV, p. 51.

³ Ibidem, p. 57.

⁴ Kratochvíl Z. (1995), *Výchova, zřejmost, vědomí*, Praha, Hermann a synové, p. 63.

he deduces that it is not a skill because it shows that it is nothing to do with what the Ion lectures, he does not have deep knowledge, his attention turns to it being "something else". He calls this "divine influence" and offers the metaphor of a magnet. Just as a magnet attracts iron rings and passes on the power to attract other iron objects, a Muse creates a divine spark of enlightenment in people and through them a chain of further enthusiasts is created, enraptured, transformed, but also easily modifiable and manipulated in their enthusiasm, which is itself contagious. Their power enters the weak. Plato says: "The poet is weightless, ephemeral, sacred, he cannot write poetry until he receives divine inspiration and until he is conscious, until reason prevails"⁵. "Imagination and creativity are gifts to those whose "divinity is eliminated by reason" and who "use them as their servants, prophets and divine oracles, so we understand that it is not them who tell us these precious things if they are not sane, but that it is God Himself who speaks to us and is heard through them"⁶. The Ion therefore receives this skill from the gods rendering him their unwitting tool.

It is widely known that Plato changed from this ambivalent concept of the artistic *techne* of his first dialogues to a position of an apparent contradiction. By calling rhapsodes "interpreters of interpreters"⁷ and painters "imitators of imitators"⁸ he claims that creation is the imitation of something "appearing as it appears" (pros to *phainomenon*, os *phainesthai*). The ontological non-origin of this

⁵ Platón (1979), *Dialogy o kráse*, Praha, Odeon, p. 20.

⁶ Ibidem, p. 20–21.

⁷ Ibidem, p. 22.

⁸ Platón (2003), *Ústava* [in:] *Platónovy spisy*, Sv. IV. Praha, OIKOYMENH, p. 352–353.

volatility, lightness and elusiveness, the ontological non-anchorage, non-original imitation changes, as is stated in "Constitution", all kinds of artistic forms (painting, poetry) "from truth to the third place". For humanity and thus human behavior to be truthful it must turn to goodness, beauty and justice, it must be characterized by "residing in the vicinity of goodness", it must be borne by a desire (mania) for good.

For Plato these are the primarily reasons for him ultimately demanding the expulsion of artists from Kalipolis. The decision was not an easy one, as he writes, even he was educated in the love of Homer, he connects him with a sense of "awe"⁹, but: "[...] man should not value himself more than truth, so that which I say should be spoken"¹⁰. From now on, the only vanishing point legitimizing art as a thorough human activity will be the truth of existence. The hierarchy of the structured world, at the peak of the highest good idea (*ton Agathon*), ideas of ideas, ideas of things and the last perceptible things themselves, is reflected in the Platonic hierarchy of human activity, distinguishing the maker from the imitator, but who is the real creator?

When Plato rejects Homer and the tragic poets, he permits them neither in his state nor in education, it is something more than just a quirky theory of art. It is, as Fink says, a "devastating attack on the mythical substance of Hellenism"¹¹ or according to Patočka it is a "burning of tragedy"¹².

⁹ Ibidem, p. 343.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Fink E. (1970), *Metaphysik der Erziehung im Weltverständnis von Plato und Aristoteles*, Frankfurt a. Main, Vittorio Klostermann, p. 102.

¹² Patočka J. (1991), *Platón. Přednášky z antické filosofie*, Praha, SPN, p. 155.

Plato's criticism of the poets is a crucial judgment about being, the truth and the world. Plato wants to replace the tragic principle of internal conflict overcoming faith and mythical internal enhancement with Socrates' pervading logos. This starting point could perhaps be called **imagination logos**, Plato characterizes it not as being a myth but as being "solid, grounded", mathematical or geometric, in which the soul gains "solid contours", "edges". Therefore, Kierkegaard in his text "The Present" refers to Socrates (who he regards as an ambassador of ardor and truth) in connection with moral character and *charassó* which in ancient Greek means "to sharpen"¹³. He understands moral character, "ordering of the soul", its *arete* as being an indentation, a notch in the soul, peace and a scale. It is a peace-knowing soul which will not differentiate the outward signs of things: the larger from the smaller, the common from the rare, the heavier from the lighter. This level of the soul, "knowledge" of the soul, "wisdom" (*sofia*) is not the knowledge of the many but the knowledge of the individual (idea). It does not discard things in contradiction; it does not see one thing as being good and the other as being evil. It is the opposite of uncertainty, sophisticated ambiguity.

The Alcibiades dialogue speaks of this internal struggle between unity and ambiguity, where the questions: What is "care of the soul"? What does the requirement "care for thyself" mean in the sense of the maxim "gnothi seauton", know thyself? Who is this "thyself" to whom they are referring? How can we know what "care for thyself" requires? Can we understand him as being an egoistic, utilitarian, and pragmatic Sophist

¹³ Kierkegaard S. (1969), *Současnost*, Praha, MF, p. 27.

in the dialectical play of opposites from which I choose the alternative which seems to me the more favorable?

The Alcibiades dialogue develops other dialectic knowledge of thyself and care of the soul than we find in Constitution. Unlike the strict rejection of vision (or sensory knowledge) as a source of knowledge in the order of *doxa* – popular opinion, to which are condemned prisoners in the cave in the VII book of Plato's Constitution, Alcibiades speaks in his Plato's Socrates of a kind of knowing vision: "Let me take an illustration from sight, which I imagine to be the only one suitable to my purpose." As the Delphi inscription advises: Know thyself, one should also "see thyself". Where, however, should we look if we want to see ourselves? Alcibiades proposes (like an egocentric) to look in the mirror, however, Socrates, on the other hand, considers the possibility of looking into the eyes of others, and of meeting with them. He says: "Then the eye, looking at another eye, and in that in the eye which is most perfect, and which is the instrument of vision, will there see itself... if the eye is to see itself, it must look into the eye, and in that part of the eye where sight which is the virtue of the eye resides (*arete*)"¹⁴. Such a view into the eye will then spawn the right image in the soul itself, namely *arete* (virtue), emergence of the true self, consistent and detectable for thyself. The other, who looks into your eyes (the eye is the window the soul) is not public opinion, anonymous, but parallel, it is the other. It allows me to see myself through the "eyes of the other" to see myself through (dia)logos. Self-knowledge requires two examining powers of sight which

reflect and collide with another examining force. The requirement to see myself as others see me is not an attractive alibi, this is how the power of questions and answers must be responded to, the power to remain in a dialogue with puzzling questioning. Self-awareness is, as Patočka says: "the emergence of our new form, of *arete* itself, which arises from dwelling in the overall good"¹⁵.

It is as if our relationship with the truth has passed through other people. Either we move toward the truth with others or we move to somewhere where there is no truth. Because the care of the soul does not apply to our own selfish interests it is always the care of the whole (unity and oneness of self, unity of community and the cosmos). It is not any old vision, sensory experience, which gives birth to popular opinion (*doxa*) but a knowing vision, focusing on a fundamental and comprehensible whole.

This explains another reason for Plato's rejection of the poets: the difference between ancient mythical imagination and imagination of logos. "Sophocles in Antigone speaks of two things that not even man, the most amazing creature with its all-controlling and all-restraining ability, can do: overcoming death and overcoming evil. Sophocles saw this as being elementary, definitive, and fundamentally beyond human possibility and human reach, however, Socrates shows that if something is "beyond the reach of human *techne*" it does not mean that it is beyond the reach of man, that there is something like human wisdom, a strangely obscure approach, negatives entwined, knowing not knowing"¹⁶. "Poets make man too passive," he says, however, in contrast to this educating

¹⁴ Patočka J. (1990), *Sokrates. Přednášky z antické filosofie*, SPN, Praha, p. 118.

¹⁵ Ibidem, p. 119.

¹⁶ Patočka J. (1991), *Platón...*, op.cit., p. 155.

philosophy, they turn the soul to good, they give the soul a solid form (*eidos*), whose expression is *arete*, "virtue", which is not private virtue but something firmly determined and occurring in changing specific situations, it is man's attempt to examine the whole when faced with a particular situation"¹⁷. Plato uses the term "arete" to convey the effort to find the meaning of life and life's plan of the pedagogical process of education as the formation and shaping of the soul, like "care of the soul".

When considering the nature of imagination it is not possible to overlook this period. The question of the **legitimacy of art** was raised for the first time. For the first time in human history art was put into the context of not only beauty, usefulness, usability, but also the truth. Gadamer alludes to this when he says: "If fact, as far as we know, it was in the context of the new philosophical outlook and the new claim to knowledge raised by Socratic thought that art was required to justify itself for the first time in the history of the West. Here, for the first time it ceased to be self-evident that the diffuse reception and interpretation of traditional subject matter handed down in pictorial or narrative form did possess the right to truth that it had claimed. Indeed, this ancient and serious problem always arises when a new claim to truth sets itself up against the tradition that continues to express itself through poetic invention or in the language of art"¹⁸. Plato was the first to build traditional forms of art on the unclaimed right to truth and truthfulness. This new artistic expression is not raised and given

¹⁷ Patočka J. (1996), *Péče o duši I.*, Praha, OIKOYMENH, p. 33.

¹⁸ Gadamer H.-G. (2003), *Aktualita krásného. Umění jako hra, symbol a slavnost*, Praha, Triáda, p. 5.

by tradition but must always look and find its own meaning to legitimize the new form, shape, content and meaning of artistic communication.

The search for truth of art took on a variety of forms, one of the most important was the German mystical tradition (greatly inspired by neo-Platonism) associated with the names of Meister Eckhart and Paracelsus. It could perhaps be described as being the **mystical imagination**, in which man himself is traditionally conceived as a biblical image, in the image of God, *imago Dei*. The similarity of the terms image (Bild), education (Bildung) and creative power, imagination (Einbildungskraft) suggest the relation: education is self-realization, creation and self-creation. Angelus Silesius said: "In front of every man is an image of what he should be. If it is not, it is not full of peace"¹⁹. Meister Eckhart offers us a path to this peace, "A man is transformed into what he lovingly regards"²⁰. Meister Eckhart's mystical imagination explains not only the self-creation of man, but also the universal nature of art as creation: "When an artist makes an image from wood or stone, he transmits the image onto the wood, cutting off only the pieces that hide the image and helping to reveal it; what is thick, he removes, what hinders, he removes, and then finally he reveals what is hidden beneath the surface"²¹.

Michelangelo (also deeply influenced by neo-Platonism) believes that the artist, the sculptor is not a privileged creator, but he only carves out the statue from inside the marble (as his sculptures

¹⁹ Lichtenstein E. (1966), *Von Mister Eckhart bis Hegel. Zur philosophischen Entwicklung des deutschen Bildungsbegriff [in:] Kritik und Metaphysik Studien. Hens Heimsoeth zum achtzigsten Geburtsjahr*, Berlin, Walter de Gruyter, p. 264.

²⁰ Sokol J. (1993), *Mistr Eckhart a středověká mystika*, Praha, Zvon, p. 39.

²¹ Lichtenstein E. (1966), *Von Mister...*, op.cit., p. 272.

of slaves in the Stanze suggest). Just as the philosopher assists in *maieutike techné*, he assists in the birth of the truth (the truth is born as a child when it comes into the world), as an artist, sculptor, he assists in the birth of beauty from stone. Therefore, art has the nature of truth, ancient Greek *Aletheia* in the sense of the unconcealedness of beauty, the truth of art lies in leading art from concealedness to unconcealedness. In other words, art is an obvious truth.

Paracelsus translated the word "Imaginatio" into German as the above-mentioned "Einbildungskraft". Fantasy and imagination and the power of visualization are but three terms for the human ability to transform the outer world into the inner world, to create inner worlds of imagery (*Bildwelten*) which reflect the outer world and to express this interiority through human work which may be within man himself. Paracelsus says that "man is created base on his *Bildung*"²². According to Paracelsus, *Bildung* is an order, a signature all human reality. That which is divine in man is not contained only to a small extent, it is not undermined by substance. The world and man are fully-fledged images of God.

This is also echoed by Leibniz: "Nothing external enters into our soul from casualness"²³, all of these forms are contained and constantly fostered in our soul. Therefore, we cannot learn anything, whose "idea was not already in our soul"²⁴. Leibniz deliberated the problem of *Selbstbildung*, self-education on the grounds of the individual metaphysical monads based on

the principle of "pre-established harmony", the harmony of God, the world and man. Leibniz's fragment on true mystical philosophy says: "In our very nature stands a true picture of infinity, omniscience and the omnipotence of God. In each individual substance, like you and I, is something eternal consisting of three distinct parts: soul, spirit and body. In everyone there is everything and everything in everyone acts with a certain strength of clarity"²⁵. Every part of the universe, including man, in some way reflects the whole. Man is a microcosm highlighting the cosmos or macrocosm. Because everything is interrelated, because everything resembles one another, one can understand from another, from analogy. This completes the widely shared view that human activity, education, art, production are actually nothing more than *ars imitatur naturae*, art imitating nature, the work of God.

Heidegger calls the search for the truth of art in modern philosophy a task of finding the "essence of a work of art". An example of this can be found in his essay "The Origin of a Work of Art"²⁶. What is interesting here are the methodological assumptions of the possibility of such findings. If the author intends to find the essence of a work of art, he shows it primarily as a whole, referring to **the artist** ("The artist is the origin of the work. The work is the origin of the artist. Neither is without the other"²⁷), **the art** ("In themselves and in their interrelations artist and work are each of them by virtue of a third thing which is prior to both, namely that which also gives artist and

²² Ibidem, p. 265.

²³ Leibniz G. W. (1982), *Monadologie a jiné práce*, Praha, Svoboda, p. 82.

²⁴ Ibidem, p. 83.

²⁵ Lichtenstein E. (1966), *Von Mister...*, op.cit., p. 271.

²⁶ Heidegger M. (2008), *Der Ursprung des Kunstwerkes*, Stuttgart, Reclam.

²⁷ Ibidem, p. 7.

work of art their names – art²⁸), **the thingness of the work** (“There is something stony in a work of architecture, wooden in a carving, colored in a painting, spoken in a linguistic work, sonorous in a musical composition. The thingly element is so irremovably present in the art work that we are compelled rather to say conversely that the architectural work is in stone, the carving is in wood, the painting in color, the linguistic work in speech, the musical composition in sound²⁹), and to what **exceeds the thingness** of the work (“The work makes public something other than itself; it manifests something other; it is an allegory. In the work of art something other is brought together with the thing that is made. To bring together is, in Greek, *συμβάλλειν*. The work is a symbol³⁰), the **symbolic nature of the work**. Attentive readers will not miss the analogy between the Aristotelian concept of cause and Heidegger’s characteristics: the what, how, what and what design and creation based and face. Besides its immediate importance which he calls “usefulness” (“The basic feature from which this entity regards us, that is, flashes at us and thereby is present and thus is this entity³¹.) and reliability, is something else, or better yet something more. Heidegger shows an example of this using van Gogh’s painting of peasant’s shoes (he painted it several times, without perspective, without giving any context), merely resting, shoes from which, as the philosopher says, “being stares” at us.

What is painted here? Does the art change the diction of the philosopher’s speech, a poem instead

²⁸ Ibidem.

²⁹ Ibidem, p. 10.

³⁰ Ibidem.

³¹ Ibidem, p. 21.

of a categorical piece of equipment? (“From the dark opening of the worn insides of the shoes the toilsome tread of the worker stares forth. In the stiffly rugged heaviness of the shoes there is the accumulated tenacity of her slow trudge through the far-spreading and ever-uniform furrows of the field swept by a raw wind. On the leather lie the dampness and richness of the soil. Under the soles slides the loneliness of the field-path as evening falls. In the shoes vibrates the silent call of the earth, its quiet gift of the ripening grain and its unexplained self-refusal in the fallow desolation of the wintry field. This equipment is pervaded by uncomplaining anxiety as to the certainty of bread, the wordless joy of having once more withstood want, and trembling before the impending childbed and shivering at the surrounding menace of death³²).

The “truth” of the shoes is understood through a flash of imagination as the truth of human action, the truth of the world, on which we walk, the truth of life that is given to us. Or in other words, Heidegger’s is every human work – for instance a bridge is not only a technical construction connecting the opposite shores (usability), a tool (reliability), over which you can cross the river with dry feet, but it is what spans the landscape and thus it helps to create. Not only is a temple built in a certain style, but (like Notre Dame for Victor Hugo) a work, which in itself “fits together and at the same time gathers around itself the unity of those paths and relations in which birth and death, disaster and blessing, victory and disgrace, endurance and decline acquire the shape of destiny for human being³³. A work, a great work of art

³² Ibidem, p. 27–28.

³³ Ibidem, p. 37.

is not a depiction, description, or interpretation, “in the work the work makes the truth of being,” writes Heidegger³⁴.

Heidegger’s lecture given in Freiburg in 1935 as an attempt to critique the conceptual apparatus of traditional metaphysics, encouraged Gadamer to try to find the real, authentic experience of art, to understand the speech of a work of art and ask of the truth of art. This, he describes in the first part of his *Wahrheit und Methode* in contrast to aesthetic consciousness, which he denotes as being secondary since it was established on the basis of aesthetic experience which is verbalized by an aesthetic court either accepting or rejecting the work of art. However, external verbalization, categorization and abstraction, which want to deal with a merely “pure work of art” miss that which is essential, i.e. the “language of a work of art” and the “truth of a work of art”.

And there is one more important feature. Imagination as **chiasmus** – consistency, woven into one whole, crisscrossing and meeting inside and out, eye and spirit, visible and invisible. Maurice Merleau-Ponty alluded to this important structure for the creation and perception of an image. While Heidegger pondered over the essence of the work in the context of artist-work-art, Merleau-Ponty saw it in the context of seer-seen-visible, transforming the usual concept of the nature of sight. An image based on a subject-object layout of the seer and seen proved to be insufficient, due to the fact that these identical objects in vision firstly issue an “empty” subject to the seer. Merleau-Ponty shows that vision is not a passive reflection of the seen; he wonders what vision actually allows, not in the sense of *a posteriori* “to have eyes to see”

³⁴ Ibidem, p. 34.

(ears to hear...), but in the sense of a priori, what enables human vision? What is given in vision. This “given”, allowing vision, is then called visible.

“The visible about us seems to rest in itself. It is as though our vision were formed in the heart of the visible, or as though between it and us there was an intimacy as close as between the sea and the strand. And yet it is not possible that we blend into it, nor that it passes into us, for then the vision would vanish at the moment of formation, by disappearance of the seer or of the visible. What there is then are not things first identical with themselves, which would then offer themselves to the seer, nor is there a seer who is first empty and who, afterward, would open himself to them – but something to which we could not be closer than by palpating it with our look, things we could not dream of seeing ‘all naked’ because the gaze itself envelops them, clothes them with its own flesh... As though it were in a relation of pre-established harmony with them, as though it knew them before knowing them, it moves in its own way with its abrupt and imperious style, and yet the views taken are not desultory – I do not look at a chaos, but at things”³⁵. The seer and seen not in the relationship of subject and object, rather it is a tangle of interdependencies. The painter lives in fascination. The actions most proper to him—those gestures, those tracings of which he alone is capable ... to him they seem to emanate from the things themselves”. “Inevitably the roles between the painter and the visible switch. That is why so many painters have said that things look at them”³⁶ so the mountain Saint-Victor “paints”.

³⁵ Merleau-Ponty M. (1998), *Viditelné a neviditelné*, OIKOYMENH, Praha, p. 128–129.

³⁶ Merleau-Ponty M. (1971), *Oko a duch a jiné eseje*, Obelisk, Praha, p. 14.

And it is true in other forms of art, writers say that the characters to whom they give life suddenly seem to live their own lives, to revolt against their creators, and then their creators can do nothing else but let them die or kill them off (AC Doyle with his Sherlock Holmes, Agatha Christie with her funny little man Hercules Poirot).

Merleau-Ponty considered art and specifically painting as a form of primordial experience. When he spoke of Cézanne, which for him was the prototype of an artist, he says the he does not want to be a cultured animal, but he seizes culture at its beginning (origin) and reestablishes it, he paints as if nobody ever painted before. Art is not an expression of ideas, communication, as this would be already formed and spoken to others. The “idea” cannot precede the “execution”. An artist creates his work, like a child speaks his first words. ■

Naděžda Pelcová

Prague, Czech Republic

nadezda.pelcova@pedf.cuni.cz

Keywords: art, truth, reality, art as an addition to being, creativity

Education and Imagination (The Origin and Truth of Art)

Abstract

This 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.

Doc. PhD Naděžda Pelcová, CSc. chief at Department of Civics Education and Philosophy and she specializes in problems of Philosophical Anthropology and Philosophy of Education.

Sens dialogu jako medium komunikacji

Michał Głazewski

Zielona Góra, Polska

michal.glazewski@wsp.lodz.pl

Słowa kluczowe: dialog, komunikacja, spotkanie, słowo, inny, osobowość, edukacja

*We are the hollow men
We are the stuffed men
Leaning together
Headpiece filled with straw. Alas!
Our dried voices, when
We whisper together
Are quiet and meaningless¹*

Człowiek ze swej natury jest skazany na komunikację: „nikt nie może się nie komunikować”². Początkiem każdej komunikacji jest wydarzenie dziejące się pomiędzy uczestnikami. W przestrzeni społeczno-kulturowej, w świecie, po którym

¹ W tłumaczeniu Czesława Miłosza: „My, wydrążeni ludzie, my chochołowi ludzie, razem się kołyszymy, głowy napęlnia nam słoma, nie znaczy nic nasza mowa, kiedy do siebie szepczemy”, vide: Eliot T.S. (1991), *Wydrążeni ludzie* [in:] Boczkowski K. (ed.), *Poezje wybrane*, Warszawa, p. 52.

² Słynna sentencja Paula Watzlawika: „One can not communicate”, stanowiąca pierwszy aksjomat jego pracy, vide: Watzlawik P., Beavin J.H., Jackson D.D. (1967), *Pragmatics of Human Communication*, New York.

Michał Głazewski, dr hab., prof. WSP, zajmuje się filozofią wychowania (fenomenologia, heurystyka wychowania), teorią wychowania, teorią komunikacji (teoria systemów autopoje-tycznych) oraz pedagogiką porównawczą.

homo viator peregrynuje, gdzie, jak pisze Hans-Georg Gadamer, przywołując słowa Goethego, „wszystko jest symbolem”³, w hermeneutycznym świecie znaczeń i sensów, najważniejszym medium⁴ komunikacyjnym, pozwalającym „widzieć rzeczy, a nie ich przedstawienie”, jest **dialog**, rozmowa (zwłaszcza konwersacja dwóch osób), z *gr.* διάλογος – *diálogos* od *dialègesthai*, tj. „rozmawiać, dyskutować”.

Dialog jest medium komunikacji: służy „transformacji tego, co nieprawdopodobne, w to, co praw-

³ „Wszystko, co zachodzi, jest symbolem, i o ile w pełni przedstawia siebie, wskazuje na całą resztę”, vide: List Goethego z 3.04.1818 do Schuberta. W tym samym duchu Friedrich Schlegel twierdził, iż „wszelka wiedza jest symboliczna”, vide: Schlegel F. (1935), *Neue Philosophische Schriften*, Frankfurt am Main, p. 123: q.a.: Gadamer H.G. (1993), *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, Kraków, p. 100.

⁴ Pojęcie medium stosuję tu za Niklasem Luhmannem: „Te osiągnięcia ewolucyjne, które zawiązują się na owych miejscach pęknięć komunikacji i z funkcjonalną precyzją służą transformacji tego, co nieprawdopodobne, w to, co prawdopodobne, nazwijmy mediami”, vide: Luhmann N. (1987), *Soziale Systeme. Grundriss einer Theorie*, Berlin, p. 220; „Idea «medium» polega na tym, że istnieje pewien obszar luźnych sprzężeń występujących masowo elementów: cząsteczek powietrza, fizykalnych nośników światła – «światło» nie jest pojęciem fizycznym, lecz pojęciem dla medium, w którym coś widzimy. Bez światła [...] nic nie widzimy. Oznacza to, że istnieje oczywista różnica między niewidzialnym medium a widzialną «formą», jak teraz bym powiedział, albo kształtem”, vide: Luhmann N. (2006), *Einführung in die Systemtheorie*, op. cit., p. 226. „Kaźda forma służy oznaczeniu (*der Bezeichnung*) czegoś przez nią określonego (*Bestimmten*), a poprzez to odróżnieniu tego wszystkiego, co w danej chwili zostaje pominięte. Wiedza sprawdza się dopiero jako forma dwustronna: ze stroną tego, co dobrze znane i dające się ponownie zastosować oraz z otaczającą to, pomijaną «unmarked space». Forma pozostaje nakierowana na to, co przez nią jest oznaczane (*Bezeichnete*), w naszym przypadku zatem na to, co się wie (*das Gewußte*), i aktualizuje jego powtarzalność, kondensację, konfirmację, generalizację. Przy tym pozostaje wykluczone to, co nieoznaczone (*das Nichtbezeichnete*), ta właśnie «unmarked space», lecz zawarte implicite jako wykluczone”, vide: Luhmann N. (2002), *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, Frankfurt am Main, p. 99–100. Cf. cały rozdział na ten temat pt. „Medium und Form”, *ibidem*, p. 82–101.

dopodobne⁵, niczym światło wydobywa z mroku sensory, jest narzędziem metafizycznej peregrynacji, zmiernia ku Innemu, ku spotkaniu, transgresji siebie jako wiecznego Pielgrzyma, gdyż ludzka egzystencja nie jest i nie może być autoteliczna: „Kto wie, czy trwały porządek ziemski nie może być wprowadzony tylko pod tym warunkiem, że człowiek zachowa wyraźną świadomość tego, co można by nazwać jego kondycją pielgrzyma; to znaczy, że będzie on stale pamiętał o konieczności wykuwania sobie niepewnej drogi poprzez eraryczne głązy upadłego wszechświata, wymykającego się pod każdym względem samemu sobie, ku światu bardziej umocnionemu w bycie, ku światu bardziej umocnionemu w bycie, ku światu, którego jedynie zmienne i niepewne odbłaski można dostrzec z ziemi⁶”.

Jeśli to droga jest celem⁷, to szczęście musi mieć dla paraboli życia człowieka postać asymptoty, czyli linii, do której może się zbliżać krzywa naszej egzystencji, gdy się wzdłuż niej przemieszczamy. Wiedza matematyczna mówi nam, i mówi uczenie, że w dostatecznie odległych punktach ta krzywa prawie pokrywa się ze swoją asymptotą – to znaczy, że w nieskończoności obietnica spełnienia się ziszcza, że *homo viator* może być tak blisko (Tajemnicy, Sacrum, Boga, boskiego *lumen gloriae*, Iluminacji, Prawdy, Źródła?), że wypowie za Faustem słowa: „Pozostań, takaś pełna kras!”⁸.

A tak naprawdę szczęście jest najdalej i najbliżej, bo w nas samych. Inni ludzie są jednak

warunkiem nieodzownym poczucia tego szczęścia lub smutku, euforii lub cierpienia (czy „piekła” – jak głosi Sartrowskie najśłynniejsze i najbardziej niezrozumiane twierdzenie: „l'enfer, c'est les autres⁹”).

Rozbiór źródłowskiu pojęcia dialogu ujawnia jego głębszy sens – *diá-* w złożeniach oznacza „przez” (jeśli mamy do czynienia z ruchem), „poprzez” (w przypadku czasu lub miejsca) lub „za pomocą”; zaś *logos* (gr. λόγος) jest słowem wieloznacznym: może oznaczać „rozum”, lecz także „słowo”, „myśl”, „prawo”, „kolekcja”; pochodzi od czasownika *lego* (gr. λέγω), to znaczy „liczyć” (również „zaliczać” bądź „rozumować”), a także „mówić”, „zbierać”, „łączyć”, „układać”; *logos* to zatem mowa, słowo, wiadomość, opowieść, księga, myśl, wartość. Według stoików *logos* oznaczał „rozum świata”, którego wszyscy ludzie są częścią. Heraklit z Efezu uważał, że człowiek to świat w miniaturze, czyli mikrokosmos, i jako taki stanowi odbicie makrokosmosu. Stąd ci, którzy słuchają *logosu*, mają jeden wspólny świat: „rozumną myśl,

⁹ Sam Sartre tak tłumaczył jego sens : « J'ai voulu dire « l'enfer c'est les autres ». Mais « l'enfer c'est les autres » a été toujours mal compris. On a cru que je voulais dire par là que nos rapports avec les autres étaient toujours empoisonnés, que c'était toujours des rapports infernaux. Or, c'est tout autre chose que je veux dire. Je veux dire que si les rapports avec autrui sont tordus, viciés, alors l'autre ne peut être que l'enfer. Pourquoi ? Parce que les autres sont, au fond, ce qu'il y a de plus important en nous-mêmes, pour notre propre connaissance de nous-mêmes. Quand nous pensons sur nous, quand nous essayons de nous connaître, au fond nous usons des connaissances que les autres ont déjà sur nous, nous nous jugeons avec les moyens que les autres ont, nous ont donné, de nous juger. Quoi que je dise sur moi, toujours le jugement d'autrui entre dedans. Quoi que je sente de moi, le jugement d'autrui entre dedans. Ce qui veut dire que, si mes rapports sont mauvais, je me mets dans la totale dépendance d'autrui et alors, en effet, je suis en enfer. Et il existe une quantité de gens dans le monde qui sont en enfer parce qu'ils dépendent trop du jugement d'autrui. Mais cela ne veut nullement dire qu'on ne puisse avoir d'autres rapports avec les autres, ça marque simplement l'importance capitale de tous les autres pour chacun de nous », vide: Sartre J.P., *L'enfer, c'est les autres* [online]. [informacja ze strony www]. [dostęp: 2012.08.28]. Dostępne w Internecie: http://www.philo5.com/Les%20philosophes%20Textes/Sartre_L%27EnferC%27EstLesAutres.htm#_1.

⁵ Luhman N., *Soziale Systeme...*, op.cit., p. 220.

⁶ Marcel G. (1984), *Homo viator. Wstęp do metafizyki nadziei*, Warszawa, p. 158.

⁷ Metafora przypisywana dość powszechnie Fryderykowi Nietzsche, jednak w rzeczywistości pochodząca z tradycji Konfucjańskiej filozofii taoistycznej (*tao* = droga).

⁸ Goethe J.W. (1967), *Faust. Tragedii część pierwsza*, Warszawa, p. 92.

która rządzi wszystkim poprzez wszystko¹⁰ – są połączeni we wspólnym rozumieniu. Meritum logosu może być trojaki: a) logosu się słucha, bo jest on słowem, b) logos obdarza zrozumieniem, gdyż jest rozumem, c) logos łączy ludzi, bo oznacza „połączenie”.

Z takiego „rozśmiania” logosu w kondycji człowieka narodził się cały nurt filozofii dialogu: z jednej strony jako reakcja na filozofię subiektywistyczną, a z drugiej „tradycja dialogiczna”, odnajdywana w judaizmie. W centrum zainteresowania ontologicznego pojawiła się relacja człowieka z innym człowiekiem. Ten *drugi człowiek* w filozofii dialogu (spotkania) jest nazywany różnie: *Ty* (Martin Buber, Gabriel Marcel¹¹), *Inny* (Emmanuel Levinas¹²), *Alter* (Niklas Luhmann¹³) bądź *Pytający* (Józef Tischner).

¹⁰ Diogenes Laertios (1988), *Żywoty i poglądy słynnych filozofów*, Warszawa, p. 517; i dalej: „Choćbyś wszystkie przeszedł drogi, nie dotrzesz do granic duszy; taka w niej głębia” (dosłownie: tak głęboki jest jej logos); ibidem, p. 520

¹¹ „Osoba jest powołaniem”, vide: Marcel G. (1984), *Homo viator. Wstęp do metafizyki nadziei*, Warszawa, *Ja i inni*, p. 23.

¹² „Każda relacja społeczna jest pochodną obecności Innego przed Toż-Samym, obecności, która nie wymaga żadnego pośrednictwa obrazu czy znaku, która jest samą ekspresją twarzy”, vide: Levinas E. (1998), *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci*, Warszawa, p. 253.

¹³ Cf. Luhmann N. (2003), *Semantyka miłości, O kodowaniu intymności*, Warszawa, p. 24–25: „Za sprawą [...] problemu progowego i nieprawdopodobieństwa skrajnie osobistej komunikacji dochodzi do *asymetrycznego* podziału odpowiedzialności. Zakochany, który potwierdzać ma idiosynkratyczne selekcje, musi *działać*, staje bowiem przed wyborem, natomiast ukochany selekcję tylko *przeżył* i oczekuje identyfikacji ze swym przeżyciem. Jeden partner musi się angażować, drugi (zawsze już związany ze swym obrazem świata) tylko dokonuje projekcji. Przepływ informacji, za sprawą którego selekcja przeniesiona jest z *alter* (ukochany) na *ego* (zakochany), jest zarazem przejściem od przeżycia do działania. Swoista (a jeśli ktoś woli: tragiczna) cecha miłości wyrasta z owej asymetrii, z konieczności odpowiadania czynem na przeżycie, podjęciem zobowiązania – na wiązanie już zaistniałe”. Luhmann – dla ułatwienia porównania z innymi mediami – zestawia w tabeli rolę przeżycia i działania z rolami *alter* i *ego* (*ego* jest każdorazowo stroną, która ma zaakceptować lub odrzucić komunikowaną selekcję):

Analogicznie relacja z drugim człowiekiem może być pojmowana jako relacja *Ja – Ty* (Buber), *Toż-Samy – Inny* (Levinas), *Ego – Alter* (Luhmann) albo *Zapytany – Pytający* (Tischner¹⁴).

Luhmann podkreśla, że konstytutywnymi elementami tego inicjującego i budującego dialog wydarzenia są czynności, mogące przybrać także formę przekazów. Podstawowymi elementami komunikacji są zatem czynności – wydarzenia, lecz ich prosta suma nie składa się bezpośrednio na komunikację: „Na bazie podstawowego zdarzenia komunikacyjnego konstytuuje się odpowiadający mu system społeczny, przybierający formę systemu czynności¹⁵. Czynności są korelatami komunikacji z racji celów i intencji, jakie artykułują i jako elementy systemu są odpowiedzialne za asymetrię w procesie komunikacji. Są one zdolne wywierać wpływ, nadawać kierunek komunikacji, determinują ją poprzez różne interesy osób. Już samo wysyłanie przekazu jest czynnością – „niezbędnym komponentem autoreprodukcji systemu¹⁶”.

Koncepcja Luhmanna opiera się generalnie na „tezie o nieprawdopodobności¹⁷” komunikacji, odrzucając stereotypy i mniemane pewniki wiedzy potocznej, „postanawia wyjaśnić, w jaki

	Ego przeżywa	Ego działa
Alter przeżywa	Ap → Ep prawda wartościowanie	Ap → Ed miłość
Alter działa	Ad → Ep własność/pieniądz	Ad → Ed władza/prawo

¹⁴ Tischner J. (2006), *Filozofia dramatu*, Kraków.

¹⁵ Luhmann N., *Soziale Systeme*, op. cit., p. 127.

¹⁶ Ibidem, p. 227.

¹⁷ Luhmann N. (2009), *Soziologische Aufklärung. Soziales System, Gesellschaft, Organisation*, vol. 3, ed. 5, Opladen, p. 25.

sposób układy powiązań, które same w sobie są nieprawdopodobne, mimo wszystko stają się możliwe, a nawet można ze sporą dozą pewnością oczekiwać, że zaistnieją¹⁸. Cel komunikacji, który w ostateczności sprowadza się do powodowania zmiany systemu, można bowiem osiągnąć jedynie w procesie zrozumienia, ale owo zrozumienie nie stanowi części komunikacji, lecz jest aktem, który się do niej przyłącza, jako że komunikacja jest autonomicznym, autoreferencyjnym, zamkniętym procesem selekcji: „Komunikacja jest generowaniem selekcji. [...] Komunikacja swój wybór konstytuuje już jako selekcję, czyli jako informację. To, co przekazuje, nie jest zaś tylko efektem wyboru, lecz samo już jest wyborem i dlatego jest przekazywane”¹⁹.

Generowanie selekcji zachodzi w trzech stadiach: selekcja informacji, selekcja przekazu (przekaz informacji do odbiorcy od nadawcy), czyli kodowanie informacji oraz dekodowanie informacji przez odbiorcę (antycypowane przez nadawcę). To właśnie dekodowanie informacji – w sensie rzeczywistego zrozumienia intencji nadawcy – determinuje wg Luhmanna nieprawdopodobieństwo komunikacji²⁰.

Jednak komunikacja dzieje się obiektywnie, ponieważ jest zjawiskiem, „którego prawdopodobieństwo powodzenia rośnie ze względu na umieszczenie w nim kolejnych zjawisk nieprawdopodobnych (kontyngencje i różnice) i które właśnie dlatego staje się możliwe”²¹. Ta paradok-

salność kumulacji niemożliwości wynika z trzech źródeł.

Po pierwsze, jest nieprawdopodobne, aby ktoś w ogóle rozumiał to, co myśli inny człowiek, a to ze względu na istniejący rozdział i indywidualizację świadomości. Sens może być zrozumiany tylko w danym kontekście, a każdy uznaje za kontekst to przede wszystkim, co daje mu do dyspozycji jego własna pamięć: „Komunikacja zakłada nie-identyczność uczestników, a z tego powodu także różnice w ich perspektywach, co z kolei oznacza niemożność osiągnięcia doskonałej zgodności przekazywania”²².

Drugie nieprawdopodobieństwo dotyczy dotarcia do odbiorców. „Jest nieprawdopodobne, aby komunikacja dotarła do kogoś więcej niż osoby obecne w danej konkretnej sytuacji. [...] Nie uda się [...] wymusić prawomocności reguł obowiązujących w powyższym przypadku poza granicami tego systemu. Jeśli nawet komunikacja znalazłaby mobilne i niepodatne na upływ czasu nośniki, jest nieprawdopodobne, aby mogła wtedy zakładać istnienie uwagi”. W odmiennych sytuacjach ludzie koncentrują się na wykonywaniu odmiennych czynności.

Trzecim nieprawdopodobieństwem jest powodzenie. „Jeśli nawet komunikacja zostanie rozumiana, to nie gwarantuje to wcale jej recepcji, [...] przejścia przez odbiorcę wyselekcjonowanej treści komunikacji jako przesłanki własnego zachowania, czyli przyłączenia do danej selekcji

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ Luhmann N., *Soziale Systeme...*, op. cit., p. 194.

²⁰ Cf. Gładzowski M. (2010), *Dystopia. Pedagogiczne konteksty teorii systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna*, Zielona Góra, p. [51].

²¹ Retter H., op. cit., p. 180; „Owo prawo, że zjawiska nieprawdopodobne wzajemnie się wzmacniają, wyznaczając z jednej strony granice rozwiązywalności problemów, a z drugiej

granice możliwości, oznacza, że nie istnieje bezpośrednia droga prowadząca do coraz lepszego porozumienia się ludzi”, vide: Luhmann N., *Soziologische Aufklärung*, op. cit., vol. 3, p. 27.

²² Ibidem.

kolejnych selekcji i wzmocnienia poprzez to ich selektywności”²³.

Luhmann uważa, że komunikacja jest pozytywnie możliwa raczej przez to tylko, że „[...] otwiera sytuację na jej recepcję albo odrzucenie”²⁴.

Autentyczna komunikacja wymaga zatem otwarcia się na dialog z innymi – ale i ze sobą, odwagi wyjścia poza dobrze znane i bezpieczne sposoby widzenia i rozumienia świata i siebie w tym świecie, odślonienia się, porzucenia złudzeń i protez, ruszenia w drogę.

By wyruszyć w tę podróż, potrzeba wyobraźni: należy odnaleźć w sobie wyobraźnię dziecka, naszego „wewnętrznego dziecka”. Jeśli ona zwiędnie w nas i skarleje, to wlekąc za sobą w pyle gościńca rudymenty skrzydeł, bez reszty staniemy się dorośli²⁵, gotowi, serio. Myślenie „pozbawione dzieciństwa [...], kiedy ci, którzy uchodzą za dzieci bądź młodzież, przestają być niepewnym siedliskiem człowieka, możliwością wyłaniania się idei”²⁶ staje się skostniałe i blade: wraz z racjonalnym pragma-

tyzmem dorosłości znika nadzieja na filozoficzne „wspólnictwo” w Arystotelesowskim zdziwieniu światem; umysł jest już tylko realny, skończony, a nie potencjalny, zawsze i wciąż otwarty w swoim stawaniu się.

Prawda jest obietnicą tej podróży – podróży najdalszej, bo nigdy się niekończącej, nawet po dotarciu do „cichej krawędzi wybrzeża”²⁷ Itaki, i podróży najbliższej, ponieważ wiodącej do nas samych, w głąb naszej duszy, bo przecież tylko tam można je odnaleźć²⁸.

Pobudką dla tej podróży jest niespokojność serca, nienasycenie, niezgoda na tu i teraz, twórcze niezadowolenie z siebie i ze świata, potrzeba transgresji, ekscytacji, „chęć zamiany zła na dobro”²⁹, obietnica wolności i innego smaku życia.

Taka peregrynacja „napina” i sublimuje byt, odpowiadając na ludzką potrzebę transcendencji, stymuluje wyobraźnię³⁰ jako myślenie o tym, co mogłoby być, nie pozwala pozostać przy dobrze znanych odpowiedziach, kreując możliwe światy,

²³ Ibidem, p. 26–27. Przypomina się tu tzw. prawo Lema: „Nikt nic nie czyta; jeśli czyta, nic nie rozumie; jeśli rozumie, natychmiast zapomina” (Lem P. (1986), *Biblioteka XXI wieku*, Wrocław, p. 84); Lem – wieszcząc koniec Epoki Gutenberga i schyłek modernistycznego paradygmatu mechanistyczno-redukcyjnego nauki – parafrazuje tu żartobliwie epistemologiczny sceptycyzm twierdzenia Gorgiasza z Leontinoj: „Nic nie istnieje; gdyby coś istniało, to człowiek nie mógłby tego poznać; gdyby nawet mógł poznać, to nie byłby w stanie tego wystawić i przekazać innym ludziom (q.a. Bocheński J.M. (1986), *Ku filozoficznemu myśleniu*, Warszawa, p. 21).

²⁴ Luhmann N., *Soziale Systeme...*, op. cit., p. 216.

²⁵ „Chcą z dzieciństwa uciec jak najszybciej i jeszcze nie wiedzą, jak bardzo będą żałować tego, co zostawiają za sobą. Przeżywając głęboko swoje smutki i zawody wzdychają: „kiedyż będę duży...” i spoglądają na dorosłych z zazdrością. Śpieszą się do spełnienia swoich tęsknot, realizacji swoich szanp. Nie wiedzą jeszcze, że te spełnienia niewiele będą miały wspólnego z oczekiwaniem; że to, co wydawało się z daleka tak bardzo warte zabiegów i łatwe do zdobycia, pozostanie zawsze dalekie i nieosiągalne, a po próbach realizacji osadzi się w sercu gorzyc rozczarowania”, vide: Kryda B. (1991), *Posłowie* [in:] Korczak J., *Kiedy znów będę mały*, Wrocław, p. 199.

²⁶ Lyotard J.-F. (1988), *Postmodernizm dla dzieci. Korespondencja 1982–1985*, Warszawa, p. 139.

²⁷ Homer (1990), *Odyseja. Pieśń trzynasta: Powrót do Itaki*, 104, Warszawa, p. 198.

²⁸ „The thing's hollow – it goes on forever – and – oh my God – it's full of stars!” – to ostatnie słowa, jakie słyszy centrum kontroli lotów kosmicznych na Ziemi u kresu najdalszej podróży Człowieka w powieści Arthura C. Clarka „2001: Odyseja kosmiczna”, według której powstał słynny film w reżyserii Stanleya Kubricka. Protagonista, astronauta Bowman, po przybyciu na orbitę Jowisza decyduje się na samotną inspekcję Monolitu, który okazuje się Gwiezdnymi Wrotami. Bowman zostaje wciągnięty do wewnątrz (wtedy to wykrzykuje owe słowa o pięknie światów równoległych) i dociera ostatecznie do swego siebie, do swej prawdziwej istoty: jego umysł i wspomnienia zostają wyizolowane i oddzielone od ciała, tworząc nową istotność – Gwiezdne Dziecko, które może żyć i swobodnie podróżować w przestrzeni kosmicznej (vide: Rasmussen R. (2005), *Stanley Kubrick: Seven Films Analyzed*, Jefferson).

²⁹ Bednarek S., Jastrzębski J. (ed.), *Encyklopedyczny przewodnik po świecie idei. Od Absolutu do Żeromszczyzny*, Wrocław, p. 243.

³⁰ „Życie może smakować zupełnie inaczej” – to przesłanie Williama Morrisa zawarte w książce *Wieści znikąd*, kończącej się słowami: „Jeśli inni zobaczą to tak, jak ja zobaczyłem, wówczas nie będzie to sen, lecz wizja”, vide: Morris W. (1902), *Wieści znikąd czyli Epoka spoczynku: Kilka rozdziałów utopijnego romansu*, Lwów.

pomaga nabrać dystansu, zrelatywizować oczywistość świata zastanego; każe żywić nieufność wobec mniemanych imponderabiliów ładu społecznego, otwiera furtkę ku zmianie, pozwala „człowiekowi wychylać się ku przyszłości”³¹, antycypuje teraźniejszość, motywuje, nadaje sens i wartość postawie krytycznej.

Imaginacyjne podróże są wyrazem metafizycznej tęsknoty człowieka za spełnieniem, za doskonałością, za pewnością prawdy, realną obecnością dobra i sprawiedliwości, za tymi aksjomatami świadomości ludzkiej, o których się intuicyjnie wie, że są lub mogą istnieć, nawet jeśli nie jesteśmy w stanie podać ich naukowej definicji³². Takie wędrówki wykraczają poza granice realizmu i pragmatyzmu, bowiem „przyszłość nie jest jasno określona, przeciwnie, powinna pozostać w sferze pewnego nieodkrycia”³³.

Bywa też, że człowiek wyrusza w taką podróż, gdy w układzie jego równowagi życiowej wystąpi „niedobór zmiany” w sensie niedostatecznej kreacji „własnej koncepcji świata i siebie w tym świecie”³⁴, gdy jego życie jest zbyt stabilne, rutynowe, przewidywalne. Peter Sloterdijk (ur. 1947), niemiecki filozof, kulturoznawca i eseista,

w książce *Krytyka cynicznego rozumu*³⁵ przedstawia wizję takiej opresji, jaka „spada na człowieka, gdy wszystko mu się udaje tu i teraz: spotyka go nuda zaspokojenia, a jedyną żywszą emocją jest strach, że ktoś mu zaraz tę nudę odbierze”³⁶. Wtedy wyobraźnia „o szarej godzinie maluje swój świt”³⁷, wtedy, w tym zapadającym zmierzchu, Sowa Minerwy wlatuje na skrzydłach słów do lotu.

„Słowa, słowa, słowa...”³⁸: człowiek jest *homo loquens* – myślącą istotą mówiącą, posługującą się językiem, wyrażającą za pomocą słów swoją obecność w świecie, co umożliwia mu nie tylko komunikację, ale też tworzenie kultury symbolicznej – wiedzy spójnej, ciągłej i kumulatywnej, zachowywanie doświadczeń, afektów, wrażeń – a zatem budowanie cywilizacji. Jako *differentia specifica* ta formuła została przydana człowiekowi w XVII wieku przez Johana Gotfryda Herdera (1744–1803), jednego z klasyków weimarskich, poetę, filozofa, teologa, pisarza i krytyka literackiego: człowiek jest istotą mówiącą, obdarzoną rozumem i wolnością³⁹ i jako taki jest współtwórcą organicznego ciągu rozwoju, który Herder nazwał łańcuchem kultury. Dzieje ludzkości to

³¹ Męczkowska A. (2004), *O utopijność pedagogicznego myślenia* [in:] Lewowicki T. (ed.), *Materiały konferencyjne V Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, vol. 2, *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*, Wrocław, p. 335.

³² Pięknie ujął to Karl Raimund Popper, pisząc, że „brak kryterium prawdy nie czyni pojęcia prawdy niedorzecznym, tak jak nie czyni niedorzecznym pojęcia zdrowia brak kryterium zdrowia. Chory człowiek może pragnąć zdrowia niezależnie od tego, czy może czy też nie ustalić, czym ono jest. Człowiek błędzący może szukać prawdy, nawet jeżeli nie posiada żadnego kryterium jej ustalenia”, vide: Popper K.R. (1993), *Spółczesność otwarte i jego wrogowie*, vol. 2, *Wysoka fala prorocत्व: Hegel, Marks i następstwa*, Warszawa, p. 384.

³³ Męczkowska A., *O utopijność...*, op. cit., p. 336.

³⁴ Obuchowski K. (s.a.), *Mikro- i makroświat człowieka, referat na konferencję naukową „Strategia obrony i rozwoju cywilizacji humanistycznej”*, Jabłonna 24–26 XI 1987 (maszynopis powielony), p. 19.

³⁵ Sloterdijk P. (1983), *Krytyka cynicznego rozumu*, Wrocław, „Grecy dostrzegali w ludzkiej naturze zarówno element pragnienia (eros), jak i dumy, współcześni autorzy zadowalają się uproszczoną interpretacją ludzkiej psyche w kategoriach libido lub jego braku – i wynikającej zeń żądzy posiadania, a w kwestii dumy i honoru od ponad stu lat nie mają nic do powiedzenia”, vide: Sloterdijk P. (2010), *Głosuj i milcz*, „Forum”, no. 47, p. 30–33..

³⁶ Krasowski R. (2007), *Uroki europejskiej szklarni*, „Europa – Tygodnik Idei”, no. 44, p. 2.

³⁷ Hegel G.W.H. (1821), *Zasady filozofii prawa*, Berlin, *Wstęp*.

³⁸ „Words, words, words”, vide: Shakespeare W., *Hamlet*, 2, 2; w ten sposób odpowiada Hamlet na pytanie Poloniusza: „What do you read, my Lord?”. A gdy Poloniusz upomina się o sens: „What is the matter, my Lord?” – Hamlet wyjaśnia rzecz całą na tyle nieprzejrzyście, że Poloniusz uznaje go za szalonego, choć przyznaje, iż: „Though his be madness, yet there is method in’t” (słynna sentencja: „W tym szaleństwie jest metoda”).

³⁹ Herder J.G. (1962), *Myśli o filozofii dziejów*, Warszawa.

stopniowe wznoszenie budowli myśli humanistycznej, gdzie myśl i język są nierozdzielne, ale to dopiero „pęk kwiatu”, który się wciąż rozwija – zawiązek świata wyrosłego z jednego źródła lingwistycznego, opartego na metafizycznym ładzie przyrody pięknej i wzniosłej i ucieleśniającego ideę człowieczeństwa.

Współcześnie coraz częściej mamy jednak też do czynienia ze zjawiskiem, które Hannah Arendt nazwała *niemocą słowa*, mającą „swoje źródło w niemożności oddzielenia myślenia od działania, zlekceważeniu poznawczego stosunku do świata i nadwartościowaniu działania jako ingerencji w zastany stan rzeczy”⁴⁰. Wtedy umysł nie może sprostać swemu powołaniu – rozumieniu świata oraz podmiotu myślącego i działającego w tym świecie. W znacznym stopniu kryzys współczesności jest kryzysem kondycji ludzkiej, ponieważ celu egzystencji człowieka *homo agens* upatruje się przede wszystkim w pracy i konsumpcji, niwecząc w ten sposób istotę człowieczeństwa wywodzoną z mądrości tego, co było na samym Początku: słowa. Bo przecież *in principio erat verbum*.

Ta niemoc słowa dobrze oddaje również to, co Jean-François Lyotrad w książce *Raport o stanie wiedzy* (1979) określił mianem odchodzenia od wielkich narracji, zapoczątkowanymi przez Oświecenie, manifestujących eskalację humanizmu oraz pragnienie zunifikowania wszelkiej wiedzy, wyzwolenia racjonalnego podmiotu oraz historii jako rozumnego postępu. Ci, którzy się o nie jednak upominają, jak choćby amerykański krytyk kultury, filozof i medioznawca Neil Postman (1931–2003), postulują restytucję idei transcendentnych, duchowych, które nadawałyby kulturze

właściwy wymiar i jasność. Przyjmując postać wielkich opowieści, metanarracji, są synonimem obecności sacrum, nawiązują do metafizycznych źródeł ludzkości, ale równocześnie pozwalają antycypować wizję przyszłości. Odwołują się do idei nie mających charakteru bezpośrednio użytkowego, podnoszą wartość człowieka jako osoby – istoty autonomicznej, obdarzonej godnością, rozumnej, zdolnej „do miłości oraz samoświadomości jako podstawy jej aktów rozumnych i wolnych”⁴¹, afirmują autorytety, tworzą poczucie ciągłości i wartości celów bliskich i dalekich.

Jedną z takich metanarracji współczesności, spajających i nadających tożsamość kulturą ludziom, może być według Postmana opowieść dotycząca właśnie języka, jego genezy, funkcji i ważności dla kreacji człowieka, jego jaźni, moralności, sposobu rozróżniania dobra od zła. Waśnie i akty agresji są w ogromnej mierze pochodną nie tyle złej woli, ale pospolitych deformacji komunikacyjnych, niewłaściwego kodowania i dekodowania zawartości semantycznej przekazu – ludzie antagonizują się, dobierając niewłaściwe słowa do założonych znaczeń i/lub błędnie te sensy odczytując⁴².

Słowa są emblematami, mającymi demonstrować treści: chodzi bowiem o rzeczy, a nie o ich przedstawienie, jak mówił Immanuel Kant. Jak na podstawie przedstawień możemy wiedzieć cokolwiek o rzeczach? Dane nam są tylko przedstawienia, ale sądy wypowiadamy o rzeczach, jak zatem jest możliwe przejście od przedstawień do rzeczy, od podmiotu do przedmiotu?

⁴⁰ Hejnicka-Bezwińska T. (1995), *Edukacja – kształcenie – pedagogika (Fenomen pewnego stereotypu)*, Kraków, p. 56.

⁴¹ Śliwerski B. (2001), *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków, p. 64.

⁴² Cf. Postman N. (2001), *W stronę XVIII stulecia. Jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*, Warszawa, p. 109–126.

Dzieje się tak dzięki zdolności człowieka do abstrahowania, czyli tworzenia pojęć; dzięki słowom, które uległy konceptualizacji w naszym umyśle: „Jeśli pojęcie pewnego przedmiotu jest nam dane, to czynność władzy sądenia w posługiwaniu się tym pojęciem dla celów poznawczych polega na jego unaoczniającym przedstawieniu, tj. na przyporządkowaniu tego, co odpowiada mu w naoczności. Nastąpić to może [...] dzięki naszej własnej wyobraźni”⁴³.

To wyobrazeniowe ufundowanie percepcji jest nie mniej ważne niż sam jej przedmiot, gdyż ono ją też w dużej mierze zwrotnie konstytuuje. Tak brzmi przesłanie, zawarte w znanym aforyzmie Marshalla McLuhana (1911–1980): „Medium is the message”⁴⁴; to forma przekazu determinuje jego sens – jest medium, światłem, które kształty rzeczy i zjawisk wydobywa z mroku, a te dopiero w jej blasku stają się faktami dla myślenia o świecie⁴⁵, czyli charakter środka komunikacji może wywierać na odbiorcę większy wpływ niż sama przekazywana wiadomość: „[...] rozmowa ma swego własnego ducha i [...] stosowany w niej

język niesie ze sobą własną prawdę, tzn. «odkrywa» i wyzwala coś, co odtąd zaczyna istnieć”⁴⁶.

W dialogu, w rozmowie, we wszelkich autentycznych, relewantnych interakcjach komunikacyjnych owym medium jest przede wszystkim język mówiony, język żywy – *lingua viva*. Ważne jest nie tylko co, ale też jak się mówi – „modus narrandi”⁴⁷: kto mówi, to, że jest blisko, że jesteśmy tak ważni dla niego, że poświęca czas i wysiłek, że on jest tak ważny dla nas, że go słuchamy itd. Sytuacja dialogowa stanowi przesłanie równie relewantne jak opowiadane treści⁴⁸.

Martin Buber pojmował dialog jako paradygmat relacji *Ja – Ty*, relacji, która tak naprawdę konstytuuje sens życia każdego człowieka. Życia nie można zredukować do relacji *ja – ono*, bowiem jest ona tylko relacją z rzeczami. Aby żyć autentycznie, trzeba wejść w relację *ja – ty*⁴⁹,

⁴⁶ Gadamer H.-G. (1993), *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, Kraków, p. 353.

⁴⁷ Tu pozwalam sobie na żartobliwą parafrazę terminu *modus operandi*: „szczegółowy, charakterystyczny i z reguły powtarzalny taki sposób zachowania się sprawy, w którym odbijają się indywidualne cechy, właściwości i możliwości człowieka, który ten sposób stosuje...” (q.a. kryminologiczną definicją „modus operandi” prof. Tadeusza Hanauseka, vide: *łac. modus faciendi (a. operandi) łac. sposób działania* [online], [informacja ze strony www], [dostęp: 2012.08.23]. Dostępne w Internecie: http://www.kryminalistyka.fr.pl/crime_modus.php.

⁴⁸ Te pytania doskonale odnoszą się również do tożsamości pedagogiki jako swoistej metanarracji: „Jedyną możliwą do przyjęcia definicją edukacji wydaje się traktowanie jej jako procesu komunikacji. Pedagogika może pytać: Kto komunikuje? Komu komunikuje? Co komunikuje? Jak komunikuje? Czy w procesie komunikowania respektowane są etyczne zasady mowy jako warunek międzyludzkiej komunikacji?, vide: Hejnicka-Bezwińska T., *Edukacja – Kształcenie – Pedagogika...*, op. cit., p. 91.

⁴⁹ Jean Paul Sartre rozwinął za Heideggerem koncepcję dwóch odmiennych sposobów istnienia: bycia w sobie (*être en soi*) i bycia dla siebie (*être pour soi*). „Pierwszy jest sposobem trwania rzeczy, drugi powinien być zasadą życia ludzkich istot, chociaż rzadko nim bywa, ponieważ ludzie pozwalają na to, by zniwelowali ich inni, realizując oczekiwania związane z podjętymi rolami. Rezygnują zatem z wolności, która jest fundamentem i rdzeniem ludzkiej kondycji, a w konsekwencji tracą autentyczność, żyją w «złej wierze» (*mauvais foi*)”, vide: Bednarek S., Jastrzębski J. (ed.), *Encyklopedyczny przewodnik po świecie idei...*, op. cit., p. 83; „Ale jeśli był jest w sobie, znaczy to, że nie odsyła on do siebie

⁴³ Kant I. (1986), *Krytyka władzy sądenia*, Warszawa, p. 46–47.

⁴⁴ „Środek przekazu sam jest przekazem” – aforyzm kanadyjskiego filozofa, socjologa i znawcy teorii kultury i komunikacji, szczególnie środków masowego przekazu Herberta Marshalla McLuhana. Cf. McLuhan M. (2001), *Wybór tekstów*, Poznań, p. 212: „W takiej kulturze jak nasza, z dawną przywykłej do dzielenia i rozdrabniania zjawisk jako środków kontroli, nieco szokującym może się wydać przypomnienie, że z punktu widzenia swej praktycznej funkcji środek jest przekazem”. N. Postman zaś komentuje to jeszcze: „Każde medium, podobnie jak sam język, umożliwia specyficzny tryb prowadzenia dyskursu, dostarczając nowej orientacji w dziedzinie myśli, sposobu wyrazu, wrażliwości”, vide: Postman N. (2002), *Zabawić się na śmierć. Dyskurs publiczny w epoce show-bussinesu*, Warszawa, p. 28.

⁴⁵ „Fakt jest stwierdzeniem odnoszącym się do doświadczenia, sformułowanym w kategoriach schematu pojęciowego”, vide: Parsons T. (1970), *On Building Social System Theory*, „Daedalus”, autumn, p. 830.

która zakłada obcowanie z człowiekiem jako osobą, bytem przytomnym w świecie, istnością obdarzoną świadomością, zawsze potencjalną w swoim stawaniu się; nastawienie na realizację dobra i świadomość momentu spotkania z drugim człowiekiem jako partnerem dialogu – dziełem Stwórcy. Problem pojawia się jednak wtedy, gdy



Rzeźba Karla Henninga Seemanna
Landratsamt w Heilbronn

ludzie, spotykając się, zamiast nawiązywać dialog – prowadzą osobne monologi, tworząc ułudę. Ta powszechna inklinacja do unikania intymnego zaangażowania często rodzi się z obawy, że spotkanie z innym człowiekiem doprowadzi do

tak, jak świadomość siebie: po prostu jest *sobą*. Jest sobą tak dalece, że wieczna refleksja, która ustanawia siebie, rozpuszcza się w tożsamości. Dlatego w gruncie rzeczy byt jest poza *sobą* [...]. W rzeczywistości byt jest dla siebie nieprzejrzysty, właśnie dlatego, że jest wypełniony sobą. Wyrazimy to lepiej, mówiąc, że *byt jest tym, czym jest*”, vide: Sartre J.P. (2001), *Problem bytu i nicości*, Warszawa, p. 58.

obnażenia i uprzedmiotowienia własnego „ja”. Jest to tym trudniejsze, ponieważ według Bubera rzeczywiście autentyczny dialog *ja – Ty* można nawiązać tylko z jedną osobą – w metafizycznej dymensji spotkania: „Sens ty [...] nie może się wypełnić, aż do momentu odnalezienia nieskończonego Ty”⁵⁰.

Dialog jest jedną z postaci komunikacji werbalnej, zasadniczym sposobem komunikacji międzyludzkiej, opartym na posługiwaniu się językiem naturalnym, czyli mową, jako narzędziem komunikacji. Aby komunikacja werbalna mogła dojść do skutku, musi istnieć mówiący (nadawca) i słuchający (odbiorca) oraz kod (język), który powinien być znany obu uczestnikom komunikacji na tyle, by mogli skutecznie dekodować komunikaty. Jest to proces nad wyraz złożony ze względu na wielość uwarunkowań, które deformują treść komunikatu, co sprawia, że ludzie stają się od siebie odlegli niczym samotne wyspy świadomości na semiologicznym oceanie sygnałów, znaków, symboli⁵¹. Komunikacja w swej istocie – jako rozumienie drugiego człowieka – może być za-

⁵⁰ Buber M. (1992), *Ja i Ty*, Warszawa, p. 76.

⁵¹ „Każda komunikacja różnicuje swoje komponenty, a mianowicie: informację, komunikat (*Mitteilung*) i rozumienie [...]. Dyferencja między przekazem a informacją jest wytwarzana przez to, że komunikat jest brany za znak dla informacji (i w tym ograniczonym sensie uprawniona jest także semiologiczna interpretacja języka). Ale zarówno koherentność znaku (*Zeichenhaftigkeit*) komunikacji, jak też sama informacja są systemowymi konstruktami wewnątrzkomunikacyjnymi. Są one w komunikacji budowane i burzone, aktualizowane, ewentualnie zapisywane, ewentualnie na nowo tematyzowane. Nie wchodzą do systemu jako operacje świadomości, jako wiedza systemu psychicznego, która jest już tam uprzednio i potem jest wydawana do komunikacji. Takie przekraczanie granic systemowych przez operacje systemowo specyficzne jest empirycznie niemożliwe, i właśnie na tej niemożliwości polega efektywność (*Leistungsfähigkeit*) systemów autopojetycznych”, vide: Luhmann N. (1990), *Die Wissenschaft der Gesellschaft*, Frankfurt am Main, p. 23.

tem pojmowana jako „przewyciężenie szumu”⁵² tego oceanu.

W komunikacji werbalnej znaczącą rolę odgrywa tak zwany parajęzyk, nierzadko mający większy wpływ na uczestnika interakcji niż sama treść komunikatów, czyli akcentowanie i modulowanie wypowiedzianych kwestii, cechy wokalne głosu (ton, barwa, natężenie, głośność, modulacja, tempo i płynność mówienia), interferencje wokalne, czyli wzajemne oddziaływanie na siebie dwu lub więcej cech głosu oraz wszelkie dźwięki pozawerbalne, jak „yyy”, „uch”, „eee” itd. Ważne jest również bogactwo (lub ubóstwo) stylistyczne wypowiedzi – zasób leksykalny i frazeologia, wynikające bezpośrednio z kompetencji kulturowych jednostki – osoby gorzej wykształcone rzadziej posługują się językiem literackim, częściej natomiast mówią gwara, slangiem, używają żargonu.

Komunikacji werbalnej najczęściej towarzyszy komunikacja niewerbalna, czyli tzw. kinezjetyka: gesty, ruchy ciała, przyjmowane pozy, spojrzenia, kontakt wzrokowy oraz mimika twarzy (emblematy), które w przyjętym kodzie językowym danej kultury potwierdzają, modyfikują lub nawet negują komunikaty zwerbalizowane.

Do niewerbalnych czynników dialogu należy również samoprezentacja, czyli wygląd fizyczny człowieka, budowa ciała, ubranie, fryzura, nakładany makijaż, noszona biżuteria i różne dodatki

⁵² Shannon C., Weaver W. (1949), *The Mathematical Theory of Communication*, Urbana; Komunikacja powinna reprodukować w danym punkcie dokładną lub najbardziej zbliżoną postać przekazu wyselekcjonowanego w innym punkcie. Proces komunikacji jako dialogu ma charakter linearny, dwubiegunowy – początek i koniec, które łączy łańcuch elementów pośredniczących: źródło informacji, wytwarzające przekaz (np. głos w telefonie – enkoderze – jest przekształcany w sygnały do transmisji w kanale komunikacyjnym do dekodera, odtwarzającego ten przekaz z sygnałów, oraz obiektu docelowego – człowieka lub urządzenia. Shannon pracował nad modelem matematycznym komunikacji optymalnej, tzn. „izomorficznej”, pozwalającej na przekaz między biegunami bez zakłóceń i deformacji – „szumów komunikacyjnych”.

autokreacyjne. Dostarczają one relewantnych informacji o partnerze komunikacyjnym i już na wstępie mogą przesądzić o naturze całej interakcji.

Do innych czynników komunikacyjnych należy też dotyk, wyrażający się już w podaniu dłoni na przywitaniu, poklepywaniu bądź obejmowaniu przy powitaniu i/lub potem w trakcie rozmowy. Kontakt dotykowy wyraża stosunek emocjonalny interlokutorów i z racji swej „emocjonalnej inwazyjności” jest bezpośrednio uzależniony od kontekstu kulturowego, a także uprzejmości, kultury osobistej, wychowania i stopnia przyzwolenia jednostki.

Także przestrzeń „mówi” jako tzw. proksemika, czyli rodzaj dystansu interpersonalnego i relacji przestrzennych występujących między uczestnikami dialogu; wynikają one ze struktury i charakteru formalnego lub nieformalnego przestrzeni spotkania i rekwizytów komunikacyjnych.

Relevantna jest też kategoria czasu: mową czasu jako formy sygnału komunikacyjnego, przejawiającego się np. w postaci punktualności, oczekiwania, czasu trwania rozmowy itp., zajmuje się chronemika.

Również składowe środowiska, jak temperatura, oświetlenie, otaczające barwy wpływają na jakość dialogu: mogą pobudzać bądź deprymować uczestników spotkania⁵³, podnosić bądź znacząco obniżać nastrój, chociaż ludzkie zachowanie nie jest bezpośrednio zależne od bodźców płynących do człowieka z otoczenia przyrodniczego i społecznego, lecz od sposobu odczytywania i interpretowania przez jednostkę skierowanych do niej sygnałów i determinowanych kulturowo znaków-symboli.

⁵³ Q.a. Dobek-Ostrowska B. (2004), *Podstawy komunikowania społecznego*, Wrocław, p. 27.

W myśl koncepcji interakcjonizmu symbolicznego Ervinga Goffmana (1922–1982), amerykańskiego socjologa i pisarza, ludzie zachowują się wobec otoczenia społecznego zgodnie z sensem nadawanym przez nich postrzeganym zjawiskom,

Każdy człowiek, każda mniej lub bardziej „neurotyczna osobowość naszych czasów”⁵⁵, musi sam poszukiwać, mozolnie „dorabiać się”⁵⁶ osobowości, sensu własnej egzystencji, zdobywać tożsamości podmiotowej. Według Andrei Folkierskiej



Źródło: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Martin_Sch%C3%B6neich_-_Dialog_-_Erbeskopf_-_July_2012_-_1.jpg

Rzeźby Martina Schöneich *Dialog* na górze Erbeskopf

czyli zgodnie z ich osobistą i subiektywną definicją tychże. To rodzi jednak obiektywne skutki w postaci zachowań i sądów ludzi, ich oczekiwań, postaw i roszczeń: „rola, jaką gra jednostka, jest określona przez role grane przez innych obecnych, którzy wszakże tworzą zarazem widownię”⁵⁴.

⁵⁴ Goffman E. (2000), *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Warszawa, p. 27. Ta koncepcja „życia jako spektaklu” pojawiła się już u starożytnych, napotykać później nieraz na ostry sprzeciw filozofów: „Jedną z najbardziej godnych pogardy myśli Epikura, jest ta: «stanowimy wzajem dla siebie dość wielki teatr» – jak gdyby człowiek stworzony do kontemplacji nieba i przedmiotów najwznioślejszych nie miał nic lepszego do roboty, niż wiecznie klęczeć przed wąnym bożyszczem i być niewolnikiem, już nie powiem swoich żądź żarłocznych, jak zwierzę, ale nawet rozkoszy

„owa tożsamość zdobywana jest w wysiłku bytu przytomnego (*Dasein*) w świecie. Wysiłek ów jest tworzeniem samowiedzy osiągniętej w powracaniu do siebie od tego, co inne, to znaczy w teoretyczno-

oczku, uszów, które są przecież przeznaczone do szlachetniejszych użytków”, vide: Bacon F. (2003), *Szkice polityczno-etyczne*, Warszawa, p. 66.

⁵⁵ „[...] mówiąc o neurotycznej osobowości naszych czasów, mam na myśli nie tylko to, że istnieją neurotycy mający pewne zasadnicze cechy wspólne, ale także to, że te podstawowe podobieństwa są głównie produktem trudności istniejących w naszych czasach i w naszej kulturze”, vide: Horney K. (1982), *Neurotyczna osobowość naszych czasów*, Warszawa, p. 39–40.

⁵⁶ O „dorabianiu się” osobowości pisał w polskiej pedagogice Sergiusz Hessen.

-praktycznym przyswajaniu sobie tego, co «obce», niezrozumiałe, nieprzejrzyste. To przyswajanie jest dialektyką posłuchu i nieposłuszeństwa, dialektyką, która jest samą «istotą» doświadczenia wychowującego. Wysięk bycia jest zmierzaniem ku prawdzie, jest doświadczeniem prawdy wciąż na nowo uobecnionej w negatywności samego doświadczenia»⁵⁷.

Tożsamości podmiotowej nie sposób bowiem otrzymać w gotowej formie; jest to jedna z niewielu rzeczy, jakich nie można dostać, pożyczyć, kupić, ukraść, skopiować itd. Witold Gombrowicz używał w tym kontekście pojęcia „samowiedzenia się”: kim jestem, czy jestem sobą i co to oznacza: czy można „być sobą”? Jego *Ferdydurke* to właśnie traktat o takim kluczu (stąd tytuł: *thirty door key*), czyli tym, co „zamyka”, konstryuuje jednostkę, włączaną w formy poznawczego i społecznego konformizmu⁵⁸.

Gombrowicz twierdzi, że człowiek w przestrzeni społecznej przestaje być sobą, traci autentyczność, inercyjnie przyjmując narzucane przez innych ludzi formy. Wchodząc w interakcje, jest zarówno zakładnikiem tych form, jak i ich wytwórcą. Formą jest sposób bycia, odczuwania, myślenia, mówienia i działania. Forma powstaje nie tylko poprzez uzależnienie pojedynczego

człowieka od grupy społecznej, która determinuje styl, zachowanie, przekonania, ale rodzi się już w zetknięciu człowieka z drugim człowiekiem: „Człowiek jest stwarzany przez ludzi [...] przede wszystkim jako uzależnienie człowieka od grupy społecznej, która narzuca mu obyczaj, konwenans, styl [...] człowiek jest stwarzany także przez pojedynczego człowieka, przez inną osobę. W przypadkowym zetknięciu. W każdej chwili. Mocą tego, że ja jestem zawsze «dla innego», obliczony na cudze widzenie, mogący istnieć w sposób określony tylko dla kogoś i przez kogoś, egzystujący – jako forma – poprzez innego»⁵⁹.

Człowiek sam dla siebie formy nie potrzebuje, jest mu ona potrzebna wyłącznie po to, aby inny człowiek mógł go dostrzec, odczuć, poznać: „Człowiek nie potrzebuje być kimś innym, aby być sobą, lecz nie wystarcza mu również to, jaki jest i taki już będzie. [...] Człowiek jest kimś przez to, że staje się sobą»⁶⁰.

To bycie sobą stanowi ludzką tożsamość, czyli względnie niezmienną jednakowość, stabilną strukturę identyfikacji i wyraźne samookreślenie, „poczucie, że jest się kimś szczególnym, a jednocześnie zintegrowanym w obrębie społecznego układu odniesienia, w którym się odgrywa określona rolę»⁶¹.

Tożsamość jest też definiowana jako „zespół wyobrażeń, uczuć, sądów, wspomnień i projekcji podmiotu, który odnosi on do siebie. W pojęciu tym mieszczą się takie składniki, jak: samoświadomość

⁵⁷ Folkierska A. (1990), *Wychowanie w perspektywie hermeneutycznej* [in:] Kwieciński Z., Witkowski L. (ed.), *Ku pedagogii pogranicza*, Toruń, p. 110.

⁵⁸ „Buber, żydowski filozof, wcale nieźle określił to mówiąc, że dotychczasowa indywidualistyczna filozofia już się wykończyła i że największym rozczarowaniem, jakie oczekuje ludzkość w najbliższej przyszłości, będzie bankructwo filozofii kolektywnej, która ujmując jednostkę jako funkcję masy, poddaje ją w rzeczywistości abstrakcjom takim jak klasa społeczna, państwo, naród, rasa; a dopiero na trupach tych światopoglądów urodzi się trzecie widzenie człowieka: człowiek w związku z drugim, konkretnym człowiekiem, ja w związku z tobą i z nim... Człowiek poprzez człowieka. Człowiek względem człowieka. Człowiek stwarzany człowiekiem. Człowiek spotęgowany człowiekiem.”, vide: Gombrowicz W. (1989), *Dziennik 1953–1956* [in:] Błoński J. (ed.), *Dzieła*, vol. 8, Kraków, p. 34–35.

⁵⁹ Gombrowicz W. (1989), *Dziennik 1957–1961*, op.cit., p. 8.

⁶⁰ Łukaszewicz R. (1990), *W poszukiwaniu alternatywy humanistycznej: od zaufania edukacji do zaufania człowiekowi* [in:] Suchodolski B. (ed.), *Alternatywna pedagogika humanistyczna*, Wrocław, p. 286.

⁶¹ Suska M. (2001), *Tożsamość a system wartości i postawy współczesnej młodzieży* [in:] Bajkowski T., Sawicki K. (ed.), *Tożsamość osobowa a tożsamości społeczne. Wyzwania dla edukacji XXI wieku*, Białystok, p. 111.

jednostki, świadomość kontynuacji i pozostawiania sobą w zmieniających się warunkach życia, świadomość uczestnictwa podmiotu w grupach społecznych, koncepcja siebie, zdolność do porównań interpersonalnych i grupowych⁶².

Pojęcia tożsamość używa się w celu podkreślenia niepowtarzalności jednostki lub grupy. Tożsamość jednostkowa, osobowa (indywidualna) albo inaczej podmiotowa wyrasta z potrzeby unikatowości: „samo pojęcie tożsamości nie może być zredukowane do zmiennej zależnej od struktury społecznej, która podlega zmianie⁶³. Kształtuje się dzięki charakterystycznej dla człowieka potrzebie szukania i kreowania sensu życia. Zawsze jednak tożsamość jednostki kształtuje się w określonej grupie, pod wpływem konkretnej struktury. Nie ma innej możliwości tworzenia obrazu siebie, koncepcji siebie czy identyfikowania się (przynależności), jeżeli nie ma grupy odniesienia, osób znaczących, dziedzictwa kulturowego. Obok tożsamości podmiotowej istnieje zatem pojęcie tożsamości grupowej, która jest sposobem określenia samego siebie poprzez przynależność do różnego rodzaju grup społecznych. Jednostka tworzy bowiem swoją jaźń w przestrzeni wyznaczonej przez kulturę danej grupy i zbiorowości. Grupa czy społeczność dostarcza kategorii do opisu siebie samej, a tożsamość osobista jest odpowiedzią na pytania dotyczące własnych związków z płcią, wiekiem, rodziną, językiem, religią, wyznaniem, narodowością, wykształceniem, pracą, pozycją materialną, poglądami politycznymi itp.⁶⁴

⁶² Kamiński W. (1996), *Człowiek dorosły w sytuacjach zagrożenia tożsamości* [in:] Wujek T. (ed.), *Wprowadzenie do andragogiki*, Warszawa, p. 77.

⁶³ Witkowski L. (2003), *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Kraków, p. 92.

⁶⁴ Q.a. Poznańska M.W. (1995), *Tożsamość jako element kultury pedagogicznej współczesnego wychowawcy*, „Edukacja

Istnieją wprawdzie różne koncepcje światopoglądowe czy kulturowe, systemy etyczne, rozważania nad tym, co może uczynić życie człowieka sensownym, lecz każdy sam musi wypełnić je własną treścią, dopracować się własnego poczucia spełnienia, własnego sensu życia. To poszukiwanie sensu ma charakter *stricte* autonomiczny i autoteliczny: „Autonomiczna dynamika aktu nadawania sensu jest autopoezą *par excellence*”⁶⁵. Własne przekonanie, własna wiara, własna nadzieja są kładzione na szali. Sens ze swej natury nie jest jednak czymś stabilnym i trwałym, jego deficyt jest bolesny i prowadzi do powstawania dysonansu poznawczego w relacji ja – świat. Jeśli człowiek nie jest w stanie afirmować życia i ludzi, wypełnia tę pustkę agresją, destrukcją i „sensem cudzym”, zapożyczoną tożsamością, ideami, wartościami, mającymi zredukować lęk i zagubienie w świecie⁶⁶.

Człowiek nie może nie poszukiwać sensu życia, gdyż ta aktywność ma charakter kompulsywny. Niklas Luhmann wyraża to tak: „Przymus sensu [...] jest nałożony na wszystkie procesy systemów psychicznych i społecznych”⁶⁷.

Sens stanowi kategorię nienegowalną. Udziałem człowieka staje się szczęśliwość, gdy sam –

Dorostych”, no. 2, p. 64–65.

⁶⁵ „Die Selbstbeweglichkeit des Sinngeschehens ist Autopoesis *par excellence*”, vide: Luhmann N., *Soziale Systeme...*, op. cit., p. 100.

⁶⁶ Gładzowski M., *Dystopia...*, op. cit., p. 185.

⁶⁷ Luhmann N., *Soziale Systeme...*, op. cit., p. 95. Luhmann, wychodząc od innych założeń metafizycznych, jest jednak w tym kompulsywnym budowaniu sensu bliski egzystencjalizmowi, gdzie egzystencja poprzedza esencję – człowiek odnajduje swą istotę, będąc przez sam fakt przygodnego «bycia w świecie», świecie który nie stanowi wcale systemu zamkniętego, spójnego, racjonalnego, i nie generuje sensu sam z siebie, przymuszony do działania i dokonywania wyborów – i staje się sobą przez te czyny i decyzje. Każdy ma własną prawdę o sobie i świecie jako określoną formę własnej egzystencji osobowej. Działań ludzkich nie sposób wytłumaczyć przyczynowo, są one skrajnie indeterministyczne, nadając przy tym jedyny akceptowalny sens pojęciu wolności jako podstawy egzystencji autentycznej.

i z innymi – rozpozna i wypełni możliwe warunki sensowności bytu, jakie mogą stać się jego udziałem. W tym procesie wychowanie ma charakter prymarny, gdyż spełnienie dokonuje się przede wszystkim przez związki z najbliższymi osobami – z rodzicami, z członkami rodziny. „Każdy jako jednostka stoi przed pytaniem o sens i wartości, które nie mogą jej zostać dostarczone, lecz jedynie zaoferowane”⁶⁸, każdy sam musi tworzyć własną mądrość.

Mądrość jest czymś innym niż wiedza. Mądrość jest trudna do jednoznacznego zdefiniowania, o jej istnieniu możemy sądzić tak jak o zdrowiu – po prostu czujemy, że jest lub go nie ma, mimo braku formalnej naukowej definicji. Wiedza jest mierzalna, porównywalna, przekładalna bezpośrednio na działanie, wiedza jest narzędziem, mądrość zaś jest stanem umysłu i serca. Mądrość to umiejętność postrzegania i rozumienia rzeczy, spraw i ludzi w powiązaniach, w kontekście, w całości: można wiedzieć niewiele i być mądrym, można wiedzieć mnóstwo i być wykształconym głupcem.

W szkole powszechnej coraz bardziej defaworyzuje się przedmioty, które nie przynoszą wiedzy bezpośrednio użytecznej, a nawet wiedzy choćby pośrednio przydatnej nowoczesnemu społeczeństwu. Uczenie filozofii, matematyki teoretycznej, starożytnej greki czy historii idei pozornie wcale nie przekłada się na jakość życia. Takie dziedziny służą jednak rozwijaniu myślenia, a to sprzyja mądrości. Sprzyja – gdyż mądrości wyuczyć się nie sposób. Są społeczeństwa w świecie, gdzie ceni się wyłącznie praktykę, czyli wiedzę *techné*, deprecjonuje natomiast teoretyczny namysł – mądrość, lecz są to z reguły społeczeństwa ludzi z pierwszego

awansu lub złożone z ludzi o prostej, utylitarnej mentalności *homo oeconomicus*. Europa natomiast ma ogromną tradycję humanistycznej mądrości, afirmacji metafizycznej otwartości świata, uznania dualizmu cielesności i duchowości człowieka, co każe z jednej strony odwoływać się do wartości absolutnych, transcendentnych wyznaczników i ostatecznych racji kultury⁶⁹, Platońskich pojęć idealnych, jak: *aretē*, czyli cnota, dobro, prawda, piękno, sprawiedliwość, miłość, a zatem pozwala błąkać się po krainie *eutopii*, a z drugiej strony pozwala uznać, że natura człowieka – jako *homo cogitans, laborans, socius, aestheticus* i *ludens*⁷⁰ – implikuje cele w postaci wartości nienormatywnych (animalnych) oraz wartości normatywnych (intersubiektywnych), wyposażenia go w wiedzę zgubną *doxa* i działaniową *techné*⁷¹, a także w kompetencje heurystyczne pozwalające mu działać w obliczu labilnej, „płynnej nowoczesności” w świecie postmodernistycznego kolażu – tam, gdzie nie istnieją algorytmy prowadzące niechybnie do skutku, gdyż „świat, łącznie ze światem nauki, jest złożoną i nieuporządkowaną całością, której nie da się ująć w tanie i proste reguły”⁷².

Bliska jest mi koncepcja wychowania jako pomocy w stawaniu się człowieka, w jego wysiłku dorabiania się tożsamej osobowości w polemice ze światem i z samym sobą, usposobienie go do wytrwałości w wątpleniu i szukaniu, do Platońskiej anamnezy, do retrospekcji, do rozpoczynania wciąż na nowo – mimo wszystko. Choć każdy

⁶⁹ Cf. Nawroczyński B. (1947), *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Kraków – Warszawa, p. 74–98.

⁷⁰ Cf. Skorny Z. (1989), *Mechanizmy regulacyjne ludzkiego działania*, Warszawa, p. 14–27.

⁷¹ Cf. Gładzowski M. (1996), *O witalności szkoły*, Zielona Góra, p. 16–18.

⁷² Feyerabend F. (1996), *Zabijanie czasu*, Kraków, p. 146.

⁶⁸ Speck O. (1997), *Chaos und Autonomie in der Erziehung. Erziehungsschwierigkeiten unter moralischem Aspekt*, München Basel, p. 63.

pojedynczy człowiek jest ograniczony czasem i miejscem, lecz „zarazem stanowi organiczną część całej wspólnoty ludzkiej, prawomocne ogniwo w procesie «nieprzerwanego trwania pokoleń»”⁷³. Tę holistyczną więź „okazuje swoim postępowaniem, że się uważa za obywatela całego świata, że jego serce nie jest jakąś wyspą, odgraniczną całkiem od reszty ziemi, ale kontynentem, który się styka ze wszystkimi innymi”⁷⁴.

Edukacja w takim duchu ma zatem charakter cyrkularny, a nie linearny, charakter **dialogu** właśnie, przemienności mówienia i wsłuchiwania się w głos logosu, rozmowy ze światem, którą wyznacza nie tylko struktura kolejnych stopni dojrzewania umysłowego i emocjonalnego człowieka w czasowym *continuum*, lecz – jak w przytoczonej definicji wychowania Andrei Folkierskiej – rytm odchodzenia i powracania do siebie, od tego co nieprzejrzyste do tego co znane, lecz wciąż na nowo odkrywane z dziecięcym zdziwieniem. ■

⁷³ Sikora A. (1978), *Filozofowie XVII wieku*, Warszawa, p. 27.

⁷⁴ Bacon F. (2003), *Szkice polityczno-etyczne*, Warszawa, p. 89.

Michał Głażewski

Zielona Góra, Poland

michal.glazewski@wsp.lodz.pl

Keywords: dialogue, communication, meeting, word, the other one, personality, education

The Sens of Dialogue as Medium of Communication

Abstract

This paper discusses the role and functions of the dialogue as a specifically human form of communication in education. It analyzes the concept of dialogue etymology, pointing at the provenance from ancient Greek „logos” notion, and shows its semantic consequences in form a whole stream of philosophy of dialogue (Buber, Marcel, Levinas, Tischner, Luhmann). The Author discusses the concept of dialogue seen against the background of the theory of autopoietic systems by Luhmann, highlighting the paradoxical nature of the dialogue as a communication aporia impossible. In the second part of the paper, the status of word as a constitutive condition for dialogue existence and *differentia specifica* of man as a species at all is characterized, the essence of his causal power shown, but also mentioned the phenomenon of „word powerlessness” (Arendt, Lyotard). In the third part, the non-verbal form of communication as dialogue (kinesjetics, proxemics, chronemics etc.) is considered in the context of symbolic interactionism by Goffman and the idea of „personality acquiring” process (Hessen, Folkierska) as a kind of subjective identity making the real sense of human life. That sense is a form of wisdom, which is something different than knowledge, and makes the very essence of educational purposes.

Michał Głażewski, Hab. PhD, Professor of The Pedagogical Academy in Lodz, fields of interest: philosophy of education (phenomenology, heuristics), theory of education, communication theory (theory of autopoietic systems) as well as comparative pedagogy.

Liberal Education in Selected Polish Pedagogical Concepts – in Comparison to English-language Concepts – with Particular Reference to the Enlightenment (Period1)

Katarzyna Wrońska

Cracow, Poland

katarzyna.wronska@uj.edu.pl

Keywords: liberal education, education, development, person, liberty, freedom, criticism, culture, knowledge, formation, civility, civil society.

Introduction¹

In areas influenced by the English language, the term *liberal education* carries a complex semantic network of meanings, with new meanings continuously added to it. The idea refers to ancient and medieval models of education within a framework of liberal arts (*artes liberales*), expanded in the Enlightenment through philosophical theories that promoted knowledge and critical thinking as the way to individual freedom and social progress. In the past the idea used to create a sense of civilisational unity through its engagement in passing on a common cultural heritage to future generations; today it still seems to support a sense of European identity. What is the reception, un-

¹ This is an extended version of the text entitled *The Idea of Liberal Education in the Selected Polish Pedagogical Concepts of the Enlightenment Period*, submitted for printing to Karolinum Publishing House in the Czech Republic.

Katarzyna Wrońska PhD, Jagiellonian University in Cracow, Faculty of Philosophy, Institute of Education, Department of Culture Education and History of Educational Ideas.

derstanding and representation of the idea in the history of Polish philosophical and pedagogical theory? In contemporary Poland if the term is translated literally as ‘liberal education’, it has limited connotations, associated less with freedom and progress than with one of the doctrines, which provokes an ideological dispute. Consequently, the term ‘general education’ is usually used. It does not, however, reflect the entire meaning of the term *liberal education* as it fails to encompass the relation between knowledge or cognition and freedom, a critical attitude and openness to multiple reasons, independence, tolerance of different views and models of a good life.

The aim of this paper is to review selected Polish pedagogical concepts from the 18th century to the interwar period against a background of British theories and projects, taking into consideration the presence of *liberal education* elements in the form developed in the Enlightenment. It will discuss unquestionable and widely discussed achievements of writers and activists of the 18th century such as Stanisław Konarski, Grzegorz Piramowicz, Hugo Kołłątaj and Stanisław Staszic, who were devoted to the area of education. It will also focus on the less familiar Stefan Garczyński included in *Anatomia Rzeczypospolitej Polskiej* from 1751. Selected works of Jan Władysław Dawid and Iza Moszczeńska in defence of humanistic education (polemic against H. Spencer’s views) will be reviewed and, finally, more contemporary work will be covered, namely the concepts of Bogdan

Nawroczyński and Sergiusz Hessen from the interwar period. Numerous other educational ideas need to remain outside the framework of this paper, to be discussed elsewhere; such ideas address the issues of difficult history of Poland during the times of the Partitions of Poland and the Polish People's Republic, including contemporary challenges generated by globalisation, economic crisis and multiculturalism of Europe. In order to analyse selected positions, we firstly need to clarify the idea; the suggestion is to use the original meaning as given to it by the British. What is the meaning of the term and how has it changed throughout the history of educational theory and practice in Europe? Did it have its equivalents and representations in Polish philosophical and pedagogical reflections, especially in the Enlightenment period harmonised with liberal trends? Who contributed to it and what ideas did these contributions include; to what extent did they accommodate the European movement of the idea and to what extent did they constitute a manifestation of domestic ideas that reflected the Polish situation? How did the idea resurface in the interwar period; a time when Poland had regained independence and embraced European ideological movements? Is there, in contemporary Poland, 20 years after another historical turn and joining the union of free nations of Europe, a favourable climate for *liberal education*? Could it exist under the aegis of 'liberal education' as opposed to 'general education'? Perhaps, regardless of the deficiency of liberal components in the Polish educational system, it would be possible to single out a quality that could contribute the idea of *liberal education* and enrich it? It is possible that the idea, deprived of its classical sense and viewed from a free-market perspective, could

benefit from models that, whilst not necessarily being based on the same sources and provenance, nonetheless acknowledge the same principles; the protection of the value of education, truth, cognition and learning. The value of freedom that brings them together is a guarantee of sustained unity in diversity, which is a distinguishing feature of contemporary *liberal education*.

On the idea of liberal education and its history

The origin of the idea is associated with *artes liberales*, the seven liberated arts divided into *trivium* and *quadrivium*, which have been taught since the end of the antiquity, particularly during the Middle Ages, in a version adjusted to and compliant with the doctrine of Christianity. Their message was clear from the very beginning; they were to constitute the knowledge and a set of skills worthy of a free man. The scope of knowledge they provided allowed higher education to be pursued at university level. Along with the provided skills, it formed a basis for self-development and self-improvement, taking into consideration one's already formed character and a proper use of reason. If the idea of *liberal education* is based on such foundations, it seems likely that the values it advocates (analogically to *artes liberales*) cannot be evaluated in terms of their utility. The focus of this form of education was placed on knowledge and skills that were not designed to prepare one for a specific job, were not related to the needs and requirements of everyday life, were not practical or specialist in nature, nor even strictly scientific². Their importance was related to the universal character of cultural transmission, aimed at rais-

² Cf.: Hirst P. (1973), *Liberal Education and the Nature of Knowledge* [in:] Peters R.S. (ed.), *Philosophy of Education*, Oxford, p. 87.

ing individuals in their humanity and liberating them to ensure a free and good life. For centuries this meant that liberal education was restricted to social elites, people with free time, the independently wealthy and not obliged to struggle laboriously for resources to survive; activity that leaves one no time for self-improvement, which requires a detachment from the obligations and needs of everyday life³.

The Enlightenment transformations added new motifs to the idea of *liberal education*, supplementing its former classical meaning with values that distinguished the whole ideological movement of the Enlightenment along with associated liberalism. The 18th century is generally described as the age of reason, civilisational progress, enlightened political order, education, knowledge and freedom; an era of struggle against superstition, narrow views, backwardness and poverty. Progressive ideas created favourable conditions for social uprisings and revolutions, yet social divisions and diversity as a cultural mechanism were also supported at the time, with writers and thinkers of that era playing an important role in sustaining it. The educated elite were to promote reform and transformation; they were the recipients of new educational programs that, in addition to the classic programmes of liberated arts, also included the

³ There is a question to what extent is this restriction and consent to it, still relevant today; to what extent have we inherited and passed along the understanding of knowledge as a value which – especially on some level and within the humanities – should remain restricted, exclusive and not suited for ‘simple people’, or even seen as riotous for the minds of the masses? Let us see how art subjects are taught in Poland and to what extent the humanities are treated as essentially the study of spirit? Are students allowed to freely interpret cultural works and phenomena or history? We keep rationing knowledge as a value in itself, inhibit access to it and if we teach – we do it in a canonical, encyclopedic, reproductive way, that is against the purpose of education as a liberating, perfecting and two-sided form of transmission, harmonised with expression and feeling.

output of modern sciences along with the study of European languages and history and the law of one’s country. It was advocated that basic education should be provided to the common people; with improved salaried workers’ literacy levels they would be able to take care of themselves and their families and learn the habits of neatness and piety as well as respect for upper classes. At the time the idea of *liberal education* could be found in the works of George Turnbull in Scotland, Charles Rollin in France, Benjamin Franklin in America (all three included the ideas of John Locke in their programmes of educational reforms), whilst in Poland it could be encountered mainly in the works of Stanisław Konarski, Hugo Kołłątaj and Grzegorz Piramowicz; we shall see whether or not the already mentioned Stefan Garczyński also belongs to the group.

The newer interpretation of *liberal education* in English-speaking countries was provided in the 19th century. It promoted education in a form that focused mainly on the output of positive sciences concerned in the qualities of mind, as a continuation of the Enlightenment ideas e.g. through radical utilitarian movement (represented among others by Jeremy Bentham and James Mill), which would expand to its radical form symbolised by the position of Herbert Spencer who emphasised the supremacy of scientific education (scientism) over classical education. Conversely and, in a way, in opposition to them, there would be a turn towards the classical understanding of the idea as advocated by John Stuart Mill, Henry Newman and other academics who would offer arguments that, whilst frequently dissimilar, would nonetheless work in favour of education understood not as a means to achieve priorities but as a humanising value, i.e. one that would improve the learner as a whole.

The criticism of Spencer's concept would also be revived in Poland (in the views of J.W. Dawid and I. Moszczeńska, for instance, as discussed later), whilst ideology that was closer to positivism and utilitarianism would be discussed by Stanisław Staszic.

The two-track approach to knowledge and education that was assumed by British liberal writers seems to accompany this intellectual orientation from the very beginning i.e. from the moment of Locke's formulation of the concept of the education of gentlemen. If we wish to include his ideas in the output of liberal theory then we should also include this original utilitarian approach to knowledge as a good, subjected to the primary objectives of a man's education as a moral, reasonable and responsible individual who is capable of controlling his life and, as far as his capacity and social position allow, engaged in activities serving the others and one's country. However, to ascribe this single interpretation of understanding and assessment of education to liberalism as such would be an oversimplification; along with the writings of A.A.C. Shaftesbury and later thanks to a lecture given by J.S. Mill, education also came to be seen in the context of improvement of a man through contacts with broadly understood cultural heritage.

For J.S. Mill, *liberal education* was an education that followed the first stage, i.e. elementary education and preceded university education in the chosen area of expertise or, otherwise, was conducted concurrently with it⁴. It was supposed to include elements of exact sciences, including natural sciences, as well as the humanities and

social studies, in order to meet the major goals of education, namely the promotion of the comprehensive development of an individual (his intellect, will and emotions) through the three areas of education: intellectual, moral and aesthetic⁵. For Newman, *liberal education* was an educational process through which intellect, rather than being formed or used for some specific or secondary purpose, some precise craft or occupation, the area of studies or learning, becomes implemented in a certain discipline, the goal of the discipline being associated with intellect as such, with the perception of its subject and with its highest culture⁶. Mill's interpretation anticipates yet another later turn towards the understanding of *liberal education* as *general education*⁷. He viewed the general character of education not only as providing access to different areas of knowledge, but also as an attempt to apprehend knowledge as a whole, consisting of different ways of recognition and perception of reality by a man striving for truth about the world and about himself⁸.

According to the authors of *Philosophy of Education*, this idea developed in two directions in the 19th century. One centred on individual development in connection with high culture to be cultivated in one's free time; the other focused directly on the formation of character. Accordingly, the former placed an emphasis on knowledge in the area of classical literature, history, philosophy and mathematics at the expense of natural sciences,

⁴ Cf. Mill J.S. (1931), *The Inaugural Address at St. Andrews* [in:] Cavenagh F.A. (ed.), *James & John Stuart Mill on Education*, Cambridge, p. 133–137 and also Garforth F.W. (1979), *John Stuart Mill's Theory of Education*, Oxford, p. 203–206.

⁵ Cf. Mill J.S., *The Inaugural Address at St. Andrews*.

⁶ Newman H. (1996), *The Idea of a University*, Yale University Press.

⁷ The interpretation can be found in the 20th century work *General Education in a Free Society*. Report of the Harvard Committee (1945), Cambridge, Massachusetts.

⁸ Cf. Garforth F.W., *John Stuart Mill's Theory of Education*.

applied science and even contemporary literature. The aim of education was to encounter and become familiar with great theories developed throughout human history and the greatest achievements of scholars, thinkers and creators. The latter trend of *liberal education* focused on the formation of character, discipline, restraint, physical exercise and the strengthening of one's body in a harsh environment as well as on team sports that fostered competitiveness, cooperation, stamina and other virtues, even at the expense of academic skills and achievements, as a form of educating elites⁹. This form of education was criticised by Spencer, who insisted that the education of young people should allow for more positive and practical knowledge that would serve individuals and promote social progress. High culture, including classical languages, was not so much restricted to the area of the spare time afforded only by people who were free of restricting and necessary labour obligations, as was the case in the times of Aristotle, as it became of secondary importance to primary existential goals in accordance with his evolutionist concept of man¹⁰. Polish scholars and political writers joined the dispute, thanks to which we can distinguish several significant positions supporting a classical, humanistic or comprehensive formula of educating youth against the designs of the utilitarian wing in the philosophy of education and within the circles of educational politicians.

The 20th century brought further interpretations of *liberal education* within the framework of English-language theory that significantly affected the development of the concept. One of the

⁹ Cf. Winch C., Gingell J. (2008), *Philosophy of Education. The Key Concepts*, 2nd Edition, London and New York.

¹⁰ Cf. Kazamias A.M. (ed.), (1966), *Herbert Spencer on Education*, New York, *passim*.

approaches that originated in the late 1960s and is nowadays perceived as classical, which shaped the standard ideas of good education and philosophy in Great Britain was the one assumed by Richard Stanley Peters and later by Paul Hirst. The other was the Harvard interpretation formulated by American scholars in 1945 and included in the previously mentioned report on general education in a free society that was widely discussed in the UK. These works were supplemented with publications that presented a set of source texts to be included in the educational programme at American college level¹¹. In brief, Peters' approach advocated three major criteria to be employed at every stage of education, the aim of which was to justify the undertaking of educational activities: 1) Education should have a valuable content (worth engaging one's mind because of its inherent value and not because it is useful, beneficial and required for external purposes as a means to attain material goods, work or occupation); 2) Education should ensure a broad cognitive perspective that, together with a scientific approach, would also allow for a historical perspective, social meaning or aesthetic dimension of any given material, as well as other possible interpretations and meanings of the material; 3) The education process should not be coercive or dogmatic but should instead take into consideration the subjectivity and activity of the learner i.e. education based on critical discussion of the material being analysed¹². Each of them encompasses one of the meanings of 'liberal' education. The Harvard report consciously justified the

¹¹ Cf. e.g., Locke L., Gibson W., Arms G. (ed.), (1952), *Toward Liberal Education*, 2nd amended edition, New York. For each of the 7 parts (*Learning, Reading and Writing, Thinking, The Arts, Science, Society, Philosophy and Religion*) there is a selection of source texts attached.

¹² Cf. Peters R.S. (1970), *Ethics and Education*, London, p. 43–45.

turn from *liberal* to *general education*, thus wishing to emphasise a general, as opposed to elitist, character of comprehensive education that, alongside exact sciences, also included knowledge in areas such as history, philosophy, literature and art. Its wide range of influence followed directly from the goal assumed by the authors of the report when formulating a model of contemporary American education in the second half of the 20th century; the aim was to familiarise American society with liberal and human tradition so that it could view itself as a society of free and responsible citizens who with certain rights¹³.

Poland at that time was subject to the indoctrination of the current Marxist philosophical pedagogy and was isolated from the major trends in Western theory¹⁴. We may only refer to the concepts of educational standards that were formulated in the interwar period, formed in open cooperation with Western theory. The approaches presented by Bogdan Nawroczyński and Sergiusz Hessen are also worthy of mention at this point. Contemporary disputes and debates on education in Poland that would be adequate for the 21st century are open to similar discussions taking place across the entire civilised world and allow references to significant historical arguments in favour of a good education and therefore they reach the public arena and the attention of the authorities with their ideas concerning the advantages of investing in (general) education as a universal value that liberates people from all forms of subjection. These arguments resonate with references to the heritage of Classicism, Enlightenment and liberalism. ■

¹³ Cf. *General Education in a Free Society*, p. V–X, XIV–XV.

¹⁴ Cf. Berner H. (2006), *Współczesne kierunki pedagogiczne* [in:] Śliwerski B. (ed.), *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, Vol. 1, Gdańsk, p. 195–275.

Katarzyna Wrońska

Cracow, Poland

katarzyna.wronska@uj.edu.pl

Keywords: liberal education, education, development, person, liberty, freedom, criticism, culture, knowledge, formation, civility, civil society.

Liberal Education in Selected Polish Pedagogical Concepts – in Comparison to English-language Concepts – with Particular Reference to the Enlightenment Period

Abstract

In the English language, although the term *liberal education* has multiple semantic meanings, it may still be interpreted in the new sense of the meaning. The idea refers to an ancient and medieval model of education within the liberal arts (*artes liberales*), developed in the era of Enlightenment philosophers' theory to promote knowledge, self-dependent and critical thinking as a path to individual freedom, political and civil liberty and social progress. It seems that this is one of the ideas that could build the European identity. What is its perception and understanding in Polish philosophical and pedagogical theory? In Poland, this term, if it is translated directly as "edukacja liberalna", directly evokes liberalism as political and social doctrine. Thus, "kształcenie ogólne" is more often used but fails to reflect the meaning of *liberal education* in its entirety. It ignores in fact the relation between knowledge, understanding and freedom/liberty, critical attitude, openness to the plurality of reasons, independence, tolerance for diversity of views and models of good life. The main objective of this presentation is to trace selected Polish educational concepts and the presence of elements of Anglo-Saxon tradition of liberal education in them, with particular reference to the Enlightenment.

Katarzyna Wrońska PhD, Jagiellonian University in Cracow, Faculty of Philosophy, Institute of Education, Department of Culture Education and History of Educational Ideas.

Technology, Utopia and Dystopia. Modern Technological Change in Early Literary Depictions

Paweł Bernat

Warsaw, Poland

pawel.l.bernat@gmail.com

Keywords: Dystopia, Literary analysis,
Technological Change, Technology, Utopia

The development of technology is an indicator of progress. However, the term “progress” is ambiguous; it may refer to either the immanent development taking place in a specific domain, or to an improvement¹. This distinction is very helpful in elucidating two main attitudes humans share toward technology. The first group believes that the development of technology is indeed an improvement, while the second one claims that although there is a progress in technology, there is no reason to claim that technology itself is also a progress. For example, technological development is very often perceived as a danger for individual human beings and humankind as a whole.

¹ Hildebrand von D. (1960), *Technology and its Dangers* [in:] Mohan R.P. (ed.), *Technology and Christian Culture*, Washington DC, p. 74.

Paweł Bernat holds a PhD in ethics of technology. His main research interests focus around ethics, philosophy of technology and religions. He teaches philosophy at the University of Life Sciences in Warsaw.

Technology as a Progress

The progressive utopian direction of the ideas on technology begins with the Renaissance, the birth age of modern science and technology. It is the development of a new concept of science-technology that the utopian direction arises from. That concept consists in the idea that scientific knowledge constitutes and contains power; the power to change the world². Probably the first utopian novel demonstrating the link between power and new quantitative science came from Francis Bacon already at the beginning of the 17th century. In his *The New Atlantis*³ Bacon describes the state of Bensalem to show to what extent humans are able to rule over nature. Science and technology become the means to overcome human limitations. In this new world of flying machines, submarines, voice recording devices and general enlightenment life is much easier and decent. Bensalem, centred around the House of Salomon – a kind of modern research university, is a vision of a better reality, a world that can be attained with the help of the development of science and technology. The main goal of the novel is to convince the reader that the progress of technoscience is indeed an improvement of the human condition.

² In contrast, Greek classical science was contemplative; its aims were not to change a world, but to unite the knower with the order of things, the human logos with the divine Logos, and any changes were at most changes in the soul.

³ Bacon F. (2000), *The New Atlantis* [in:] *The Works of Lord Bacon. With an Introductory Essay and a Portrait*, Holmes Beach, vol. 1, p. 202–215.

Bacon did well because that idea, in time, entered the minds of almost everybody on the planet. In his utopian vision the author of *The New Atlantis* dealt also with the possible peril such an advanced technology may bring forth. The father of the house of Salomon reveals: "And this we do also: we have consultations, which of the inventions and experiments which we have discovered shall be published, and which not: and take all an oath of secrecy, for the concealing of those which we think fit to keep secret: though some of those we do reveal sometimes to the state, and some not"⁴. Bacon clearly realises that new inventions may become dangerous but puts his trust in scientists that they are able to stop what now seems more and more unstoppable, namely the spread of efficient technology for the sake of ethics or public good. His novel remains utopian but we can easily imagine the situation when one of the inventions of a significant destructive power is stolen from the House of Salomon by a rebellious or simply mad scientist and thus the ideal world is turned into a horrific dystopian story.

What is also interesting is the fact that the utopian-dystopian thought is governed by the laws of combinatorics. It simply avails itself of all the possible arrangements as the combinations, which were created by different cultures. Indeed, the perfection achieved in the past vanished because it was fate, or because it was destroyed by man; this wonderful state will never return, or it will but in one thousand years (the holistic vision), or it shall return when the Messiah appears⁵. Most utopian permutations embrace the main belief that science

⁴ Ibidem, p. 215.

⁵ Lem S. (2003), *Fantastyka i futurologia*, Kraków, vol. 2, p. 353–354.

and technology are capable of delivering an ever more perfect environment for humankind. This powerful utopian scheme has a clear structure that may be represented by an ascending line. It shall be better and better. It constitutes the major tendency for last three centuries, despite the fact that technological growth has also brought about some qualitative new fears which have been reflected by the scientific dystopias.

The classic statement of technological dystopianism occurs in Mary Shelley's story of the Frankenstein's monster. Here the mad scientist – mad because he seeks a kind of arcane knowledge, which will allow him to give life to the dead and hence have power over life itself – sews together the parts of corpses. These are endowed with life through mysterious technological machines, creating the horrible monster whose initially benign actions turn out to be misdirected and overpowering with respect to his creator. The implicit moral of the story is that things are better left alone and that humans should live within the bounds that are theirs.

The contemporary field of the debate over the fate of technological civilization continues to be marked by both such utopian and dystopian directions. Though it seems possible to, at least in a larger picture, detect a certain shift. Whereas the nineteenth century was predominantly utopian – progress was inevitable – the twentieth century has become filled with doubts⁶. It has even become possible to say that there could be a scientific-technological disaster, a destruction of the world with a bang (nuclear war) or with a whimper (global pollution leading to the gre-

⁶ Ihde D. (1986), *Consequences of Phenomenology*, New York, p. 100.

enhance effect). But, there is also another anxiety that differs in character. It is based on the presupposition that technologies affect us, form us and change us without our control and consciousness.

The Moral Relevance of Technological Change

Historically speaking, one may distinguish roughly between two major philosophical approaches to assessing the moral relevance of technological change, namely a pre-modern and a modern approach. The former (prior to Renaissance), broadly sketched with room for many exceptions, mainly takes technological change to be socially destabilizing, and hence in need of careful delimitation. The modern approach, again broadly sketched with room for many exceptions, considers technological change as mostly socially beneficial, and hence in need of careful elaboration. The turning point between the two might be the gradual replacement in the late 16th and the first half of the 17th century of the Aristotelian understanding of the world with the mathematical and the experimental understanding of the world. The source of this turn is quite complex, although it can perhaps be better understood from the perspective of the growing role of efficiency. Let me illustrate this by the following example.

Knights wearing heavy suits of armour are usually associated with the Middle Ages. The reality was actually a bit different, namely, the medieval warriors fought their wars carrying wire-coat of mail. It was the development of small fire-arms that forced them to cover themselves with tighter iron sheets. This way of protection, successful in the beginning, had to be given up quite soon, however. Muskets became more and more efficient, and armour suits, as the need was arising, thicker, and consequently, heavier. And then the

moment came when the war economy forced the total stop of using them. However, one should indicate another, more essential meaning to this triumph of the fire-arm over knightly craft, namely the victory of technology over art. Knightly art of war required practice from the younger years, but when confronted with this new situation, i.e. in a case of encounter with a man armed with a arquebus or a musket, even the most practiced of knights did not stand even the slightest chance. Moreover, the usage of those weapons was easy, and required merely short training⁷.

This is one of an unlimited number of examples to which one may point in order to show how and why the technique and technology based on science became the main and the most powerful area of, very broadly understood, human civilization.⁸

According to one of the most influential philosophers of the twentieth century – Alfred Whitehead – the medieval era, especially its scholastic development was a necessary component of the rise of the Renaissance concept of science, and consequently, the industrial revolution that led human civilization to the stage it has reached today. Even the Renaissance was merely a preparation stage, however. For, it was really the sixteenth century that brought a certain shift in understanding science and its tasks. The Greek paradigm was broken; Francis Bacon's vision of knowledge as the power with which one can change or overcome nature was widely spread and taken for granted. Science is technologically embodied here, and cannot be solely contemplation of nature as such. This new understanding

⁷ Orłowski B. (1999), *Technika*, Wrocław, p. 61–62.

⁸ I understand term "civilisation" not as the opposite to "culture" but rather as a notion that designates all human activities including those of spiritual nature.

of science laid the utopian character of not only the technological development, but also of the general attitude towards human knowledge as potentially unlimited.⁹

In the Shadow of Frankenstein

The novel *Frankenstein, or the Modern Prometheus*¹⁰ written by Mary Shelley at the beginning of the 19th century has constituted the universal framework that describes our relation with technology for a long time already. Though Mary Shelly did not present even apparently possible vision of the future science, she expressed that element of anxiety which was such an essential factor of the social perception of new discoveries of science at the very beginning of the modern age.

It is certainly beyond the scope of this paper to fully report such complex phenomena as the social attitude toward technology; hence, I have chosen to refer mainly to the literary works of art starting with Goethe's *Faust* and end around the third decade of the 20th century with Huxley's *Brave New World*. This hermeneutic method seems to the most appropriate to examine what in the technological progress was seen as dangerous and why. I shall briefly summarize all the texts and discuss representations of specified fears of the eventual results of technological change; they constitute the humanistic reaction to the utopianism of scientists, for, roughly speaking of course, the latter approach toward science and technology has been strongly prevailed since Renaissance.

Johann Wolfgang Goethe began to work on *Faust* in 1770 but finished it sixty years later when

⁹ Ihde D., op. cit., p. 98.

¹⁰ Shelley M. (1994), *Frankenstein or the Modern Prometheus* [in:] *Four Gothic Novels*, Oxford, p. 445–606.

he reached the age of 82. It is rightly considered one of the biggest achievements of the world's literature. In the second part of the book Faust uses the power given him by Mephistopheles to change the world. He is not satisfied anymore with the goods he pursued in the first part. Money, sex, power, and glory are simply not good enough anymore. Faust intends to shape the world according



Richard Rothwell - portret Mary Shelley (1840)

to his own plan, and, in order to do so, he creates new technical and social structures. However, the final result of this activity brings nothing but grief and despair. The real tragedy here arises from the fact that Faust's intentions and purposes were good and honest. This difference or dualism between the intention and the effect adequately characterizes the anxiety of today also toward scientifically and technologically based attempts to intervene into nature. Nevertheless, whatever

Faust's accuracy of marking the dangers of human interposition to the world would be, it cannot be called a modern myth. It lacks a constitutive feature of being technologically based. *Faust*, undoubtedly, possesses a modern perspective in seeing the world, but he still uses the mysterious power given by supernatural being – the devil.

Mary Shelley, writing her novel approximately at the same time and touching the same concerns, makes her character – Doctor Victor Frankenstein – attain his ‘power’ with no supernatural help but merely on account of advanced scientific knowledge. In a symbolic way Victor abandons natural philosophy and mysterious alchemy and turns to science and future. He fully believes what professor Waldman told him at the university that “the ancient teachers [...] promised impossibilities, and performed nothing”¹¹, and on the other hand, the modern scientists “penetrate into the recesses of nature, and show how she works in her hiding places. They ascend into the heavens: they have discovered how the blood circulates, and the nature of the air we breathe. They have acquired new and almost unlimited powers; they can command the thunders of heaven, mimic the earthquake, and even mock the invisible world with its own shadows”¹². Doctor Frankenstein who firmly believes this idea finally discovers the way to revive life. The success, however, is merely momentary. The monster, although tender and sophisticated, causes the death of several people. Again, apart from intentions (Victor wants to rid the human body of all sickness) the results are catastrophic. But there is a certain novelty in Shelley’s story, namely, whereas *Faust* wants

to change the world in respect of its physical and social structure (and man would be changed in this new world only in consequence of exclusively those changes); *Frankenstein*, on the other hand, intends to change humans. Once he discovers the secret of life, he will be able to become the father of new species. In order to do so, he experiments directly with the human body. Shelley constructed such vision of science that examines the body in order to change it. *Frankenstein* has its source in the emotions associated with power that we both desire and fear the most – the power over our own body¹³.

At the end of the 19th century another novel was published that presented yet another mad scientist being “punished” for his integration into the nature. The science changed extremely during this century, and the response to this change led to strengthening of the already existing vision of science. *Frankenstein* simply received a new form in the stories of Dr. Jekyll and Dr. Moreau. Dr. Jekyll – the title character of Robert Stevenson’s novel *The Strange Case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde*¹⁴ (1886) – is one of the last scientists from the line of the 19th century investigators whose experiments were either perverted or destructive.

The persistence of such negative stereotypes may be explained by the lack of orientation in science and a certain distance to scientists; moreover, there was probably also an anxiety that these new discoveries in physics and biology would shake the basis of the orthodox religion or the traditional scheme of education. And on the other hand, all those theories and investigations

¹¹ Ibidem, p. 483.

¹² Ibidem, p. 483–484.

¹³ Turney J. (2001), *Ślady Frenkensteina. Nauka, genetyka i kultura masowa*, Wiśniewska M. (trans.), Warszawa, p. 68–71.

¹⁴ Stevenson R.L. (1959), *The Strange Case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde*, New York, passim.

seemed to be far away from medicine and brought to the common consciousness nothing but fear. A layman clearly associated science with a danger for his or her own body through poison, narcosis, deformation (vivisection) and pain¹⁵. Henry Jekyll is yet another example of what destructive outcome can follow from “irresponsible” new scientific experiments. However, in Stevenson’s book science resolves itself into a rather magical activity of preparation of undefined drug that releases the dark side of Jekyll’s personality. In spite of that, this story is still relevant, for the main character treats bodies with extreme hatred, and although Jekyll knows he risks death in taking his drug, he does so quite deliberately. The story, naturally, ends in the tragic suicide of Dr. Jekyll. Thus, the moral of the story concerns how hazardous it is to play with, or to experiment on human nature.

Probably the same anxiety appears in the most famous novel on vivisection: *The Island of Doctor Moreau*¹⁶ by H.G. Wells published in 1896. The plot here is focused on Moreau’s endeavours to create a man-like creature out of animals by applying radically improved vivisection methods. This book increased consolidation and enrichment of the vision of science at that time. Well’s main character depicts a contemporary scientist who lacks moral scruples and who is devoid of any feelings toward others. This dehumanization is a direct result of his experimentations. Just like in the case of Victor Frankenstein Moreau is led further and further by the imperatives of science: “You see, I went on with this research just the way it led me. That is the only way I ever heard of true research going. I asked a question, devised some

method of obtaining an answer, and got a fresh question. Was this possible or that possible? You cannot imagine what this means to an investigator, what an intellectual passion grows upon him! You cannot imagine the strange, colourless delight of these intellectual desires! The thing before you is no longer an animal, a fellow-creature, but a problem! [...] To this day I have never troubled about the ethics of the matter,” he continued. “The study of Nature makes a man at last as remorse-less as Nature”¹⁷. This passage, just like the whole book, has a large importance in shaping the complex myth of a biologist. Moreau, in opposition to Frankenstein, seems to not to follow any humanitarian motives which were, at least at the beginning, an excuse for the Frankenstein’s project; he simply wants to prove that he is able to change the form of a living creature according to his respective plan. Such an understanding of a biologist-scientist is a relevant ground for any dystopian approach toward modern science, especially from an ethical point of view. In the situation where knowledge stands as the highest in the hierarchy of values, science, as a means to knowledge, becomes at least morally objectionable.

Similar dystopian tendency is present in Karl Čapek’s play *Rossum’s Universal Robots*¹⁸ produced for the first time in Prague in 1921. The cruelty of World War I affected many authors, including Čapek. They realized, on account of the war experiences, that it is very problematic to identify technological or civilizing progress with social development, and in consequence with general improvement. The moral of the play is clear and

¹⁵ Turney J., op. cit., p. 87–88.

¹⁶ Wells, H.G. (2008), *The Island of Dr. Moreau*, Rockville, passim.

¹⁷ Ibidem, p. 76.

¹⁸ Čapek K. (2009), *R.U.R. (Rossum’s Universal Robots)*, trans. David Wylie, Gloucestershire, passim.

sounds familiar already – to interfere with Nature brings disaster not only to an individual but to the whole community. The story of *R.U.R.* begins with a character quite similar to Victor Frankenstein, namely with old scientist Rossum who discovered a living substance on account of which he intends to create a complex life. After ten years of experiments and attempts of creating artificial man, i.e. a robot, his nephew enters the stage and using new engineering techniques improves the process and paves the way to mass production. This is a very significant novelty. Here the artificial life is produced by conveyor-belt system just like Ford T – the first car manufactured in this manner at the beginning of the 20th century. This mass production of robots in *R.U.R.*, however, does not turn out to bring about the utopia that was promised by the owners of the factory. It is a world full of chaos and depression, in which robots deprive humans of their jobs or they are used to fight in wars among nations. At last the robots rise against their masters and destroy unproductive and demoralized humankind.

Eleven years later (1932), another influential book was published: Aldous Huxley's *Brave New World*¹⁹ hit human minds with anxiety mixed with disbelief and affected the whole area of public discussion reactions and on opinions widely understood biomedical examinations²⁰. For, Huxley, in his book, made ectogenesis and determination the basis of the functioning of the world. The core of this vision was a biological speculation that became a frame for scientific and social foresight of the future. And consequently the traditional biological fundamentals of social life are exchanged

in the novel by many new technologies, e.g., genetic selection, chemical and psychological methods, medicaments causing depression or euphoria, obligatory contraception, euthanasia, etc. All those techniques appeared at the beginning of the 20th century as possible and actually quite accessible within quite a short period of time²¹. *Brave New World* is a classic case of dystopia and the Shakespearean title and the whole set linked to it associations entered the language just as it was the case with *Frankenstein*. The dystopian character of the novel is drastic and the whole book is terrifying. The man of the future, or rather Alphas, Betas, Gammas, etc., are determined by artificial biology throughout their whole life, including death. The global state is governed by totalitarianism in which there is no place for either history or social change. Morality has vanished, and all of humankind is addicted to *soma* – a drug that provides a mindless, inauthentic happiness which makes people comfortable with their lack of freedom.

In a nutshell, Huxley's book constitutes a reaction to the rapid progress in biological sciences which came into being on account of scientists whose only goal very often was experimentation for the sake of experimentation, knowledge for itself. These types (mentioned before) of mean or inhuman biologists who lock themselves into their laboratories became what people feared the most. Huxley simply shows how important it is to constantly discuss and deliberate the biological projects and their outcomes, i.e. to be aware what they can bring and how they may affect us.

¹⁹ Huxley A. (2007), *Brave New World*, London, passim.

²⁰ Turney J., op. cit., p. 185.

²¹ Ibidem, p. 183.

Envoi

The question to be asked today is whether technological dystopianism is inevitable in the 21st century. It is a risky game to anticipate the future. It is a speculative exercise that is seldom accurate, as Ray Kurzweil puts it, "The future is widely misunderstood"²². Very often the reason for that misapprehension is that our forebears expected the future to be pretty much like the present, which had been pretty much like the past. Also today everyone expects the continuous technological progress with all its advantages and disadvantages to take place in the near and far future. However, the future will be much more surprising than most observers realize because few have truly internalized the implications of the fact that the rate of change itself is accelerating. When they think of the future they intuitively assume that the current rate of progress will continue. However a serious assessment of history of technology shows that technological change is exponential and, what is more intuitive, linear²³.

But what are we afraid the most of, today? Apart from the global destruction (nuclear, biological, chemical weapons of mass destruction, nanotechnology) that definitely is at the top of that list, there is another fear that slowly climbs up the rank – the artificial intelligence. Will we bring into being creatures potentially more powerful and intelligent than us? Will they take over our place as the rulers of the planet? Are we that close to becoming like doctor Frankenstein, whose doom was brought on him by his own creation? Or will we have to lose part of humanity to survive?

²² Kurzweil R. (2003), *Promise and Peril* [in:] Lightman A. et al. [eds.] *Living with the Genie. Essays on Technology and the Quest for Human Mastery*, Washington, p. 41.

²³ Ibidem, p. 41–42.

Already fifteen years ago, for the first time in history, the human chess world champion was defeated by a computer. Gary Kasparov was beaten just in six games by the software program Deep Blue. A human chess grandmaster is an artist who creates patterns of movement on a chessboard as a painter creates patterns of colour on a canvas. The art of a great chess player is as mysterious as the one of the great painter. Again then, art was defeated by technology just like it was the case of fire-arm victory over knightly craft that took place a couple centuries ago and uncounted other examples of the unstoppable expounding of the technological superstructure. The triumph of the machine does not mean, however, that the time of chess as an art form is over. Freeman Dyson predicts that there will be three separate types of chess tournaments: some for humans only, some for machines only, and some for humans aided by machines. And all three types will give scope for artistry and for deeper understanding of the game²⁴.

This anticipated change of how chess will be played in the future is a fine illustration also of the impact of technology on other spheres of human activity. It will be drastically changed but still on the essential level it will remain very similar.

And what if the three-dimensional molecular computing will succeed and we will make machines in our own image, or rather in the image of our brain? If ever the strong AI is constructed, it will alter not only man himself but also his perception of himself. Many, until then, philosophical questions like mind-body problem would be answered with the scientific accuracy. Many

²⁴ Dyson F. J. (1999), *The Sun, the Genome, and the Internet. Tools of Scientific Revolutions*, Oxford, p. 115–17.

essential pillars of philosophy would have to be revised or rewritten including ethics of course. The constitutive notions like “person” “other” or “moral agent” would have to be redefined. In this sense the entirely new framework for ethics, a new paradigm would have to be established. At this point however humankind seems to be at the very beginning of the transition from the old framework to the new one that is signaled by the greater and greater number of artefacts that escape the traditional categories.

For now much of humankind still follows the beautiful idea of Francis Bacon that with the tools of technology we are able to change our destiny, to make our lives better, to avoid famine and unnecessary suffering in the world, it is important to remember for whom we do it and take responsibility for it. In order to do so we must take a closer look at technology itself and its ethical implications. ■

Paweł Bernat

Warsaw, Poland

pawel.l.bernat@gmail.com

Keywords: Dystopia, Literary analysis, Technological Change, Technology, Utopia

Technology, Utopia and Dystopia. Modern Technological Change in Early Literary Depictions

Abstract

The article analyses the ambiguity of the technological change in the context of modern technology. The dual perception of technological change is framed in bipolar terms. Technological progress, being a subject of moral evaluations, is seen as either a tool of making the world a better place (utopian approach), or as a real danger for humankind, its social structures, its moral construction, even its very humanity (dystopian approach).

The dystopian perception of technological growth has arisen in the opposition to the well-established utopian paradigm. Its beginnings are to be found in the last decades of the 18th century. Some literary works being published since that period are great illustration of the more and more popular anxiety towards technological change. Adopting that perspective, the article critically discusses Goethe's Faust, Mary Shelley's Frankenstein, or the Modern Prometheus, Robert Stevenson's The Strange Case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde, Wells' The Island of Doctor Moreau, Čapek's Rossum's Universal Robots, and Huxley's Brave New World. The article is concluded with a brief description of current anticipations of future technologies, as well as, the possible perils it may bring along.

Paweł Bernat holds a PhD in ethics of technology. His main research interests focus around ethics, philosophy of technology and religions. He teaches philosophy at the University of Life Sciences in Warsaw.

Ecological Ethics as the Basis for the Philosophy of Ecological Upbringing

Beata Grażyna Gola

Krakow, Poland

beata.gola@uj.edu.pl

Keywords: ecological ethics, ecological education, philosophy of education, ecological upbringing sustainable development

Why is ecological ethics important for pedagogy?

Ecological issues are undoubtedly related to the reflections on global challenges facing not only European contemporary civilisation. Ecological degradation of the planet and growing differences between the rich and the poor are considered globally to be the greatest threats of the 21st century. Compromised ecological balance, the escalating natural environmental crisis, the trends of production and consumption promoted worldwide, climate change and many other environmental problems contribute to growing social, ecological and health risks.

Ecological threats also present a pedagogical problem and consequently form an area of pedagogical thought and activity that is becoming

particularly important. According to Zbigniew Kwieciński, education includes processes such as globalisation, covering the dangers to the environment that are of interest to us or the expiration of the sources of energy¹.

The formation of new ethics of behaviour towards the environment is the focus of ecological ethics (or ecoethics, environmental ethics); the branch of science that deals with rules and norms of human behaviour towards the natural (biotic and abiotic) environment², as well as the social environment³. In turn, environmental ethics outlines the philosophical basis for ecological upbringing, along with a philosophical basis for environmental protection and nature protection.

In terms of the philosophy of upbringing the interpretation of an educational process and its general, global objectives are important. Philosophy therefore brings the importance of educational goals into focus: basic and supreme values and norms. The relationship between upbringing, pedagogy and philosophy is so si-

¹ Kwieciński Z. (1995), *Socjopatologia edukacji*, wyd. 2 popr., Olecko, p. 14.

² Biotic environment is shaped by living organisms (plants and animals) that occur in a given area and function in various interrelationships whereas abiotic (non-living) components of the environment include physiochemical factors (such as water, soil, climate, the lie and rockiness of the land, atmospheric gases, sunlight, winds, humidity, etc.) affecting all organisms.

³ Dołęga J.M. (2002), *Podstawowe pojęcia w edukacji środowiskowej* [In:] Cichy D. (ed.), *Edukacja środowiskowa. Założenia i rzeczywistość po reformie szkolnej*, No. 31, Warsaw, p. 51.

Beata Gola, PhD, is a lecturer in a Department of Higher Education Pedagogy, Institute of Educational Sciences, Jagiellonian University.

gnificant that “many philosophers believe that pedagogy is a verifier of their reflections upon human nature”⁴. The important philosophical areas in terms of the theory of ecological upbringing include: axiology indicating values, and ethics, its sub-discipline, philosophical anthropology, searching for the direction of the development of human existence and theology of upbringing, setting educational goals.

Pedagogy features the broadest, narrower and the narrowest understanding of upbringing. Upbringing, in a broad sense, relates to all types of influence on people. These include the influence of family, neighbourhood, peer groups, institutions such as schools and work places, or the mass media. They are meant to lead pupils to full development, protect them against dangers or provide care. However, various influences pose threats in the form of the adaptation of individuals to existing conditions and social requirements, making individuals aware of the forms of behaviour that become a requirement or systematically influencing one’s beliefs. In terms of ecological upbringing, broad influences may come not only from family, school or other formal educational institutions, but also from central offices, local governments, work places, social and ecological organisations, churches and religious institutions, holiday planners, or the mass media⁵.

Upbringing in a narrower sense, which is the understanding of the term assumed here, covers “all the intended influences on the pupil,

⁴ Nowak M. (2008), *Teorie i koncepcje wychowania*, Warsaw, p. 95.

⁵ In accordance with The National Strategy for Environmental Education, extra-school ecological education should include the discussed subjects. Cf. *Through Education towards Sustainable Development* (2001), The National Strategy for Environmental Education, Ministry of the Environment, Warsaw, pp. 16–21.

undertaken for a specific purpose and in a specific situation”⁶.

The term *ecological upbringing* as defined in the *Pedagogical Encyclopaedia of the 21st century* means “the formation of moral principles, habits of pro-ecological activity, orientations and feelings influencing people’s behaviour within the environment and towards the environment”⁷. Useful in the process of forming an individual’s attitudes and systems of values, upbringing accelerates and orientates the process of transforming the acquired ecological knowledge into the norms of everyday life.

Education is a superior and broader category in relation to upbringing and training. Interesting ecological education can be understood as emphasising upbringing by experiencing it in relation to nature and the environment. Danuta Cichy believes that ecological education is “the totality of pedagogical activities and processes that orientate people in the surrounding environmental reality and affect their attitude towards the environment”⁸.

Ecophilosophy deals with the essence and nature of the social and natural environment along with the bilateral causal relations between anthroposphere and the environment⁹. The axiological issues in ecophilosophy focus on the value given to the social and natural environment which is treated as the primary value and common good, as well as the value of human health

⁶ Nowak M. (2008), op. cit., p. 190.

⁷ Albińska E. (2005), *Pedagogika ekologiczna* [In:] Pilch T. (ed.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Warsaw, Vol. IV, letter P, p. 132.

⁸ Cichy D. (2003), *Edukacja ekologiczna* [In:] Pilch T. (ed.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Warsaw, Vol. I, letter A-F, p. 910.

⁹ Dołęga J. M. (2002), op. cit., p. 53.

and life, which are considered the highest value, although not the absolute value.

Ecophilosophy includes educational issues, covering the philosophical basis of ecological upbringing, referring them to the formation of the consciousness that is sensitive to the value of the social and natural environment. The formation of ecological awareness in question depends on educational programmes in nursery schools, schools of different levels, including higher education institutes and the permanent ecological education of adults and, in a wider context, it depends on ecological upbringing in the context of family, school, mass media, religions, social organisations, etc.

Selected ecological ethics and their consequences for upbringing

Ecological ethics is subject to continuous development, with new orientations related to philosophical movements and different philosophies of life coming into existence. Some scholars oppose the creation of general divisions among ecoethics; however, these divisions are often sustained¹⁰.

Within environmental (ecological ethics) Piotr Skubała distinguishes anthropocentric ethics, non-anthropocentric ethics (ecologism) and intermediary ethics¹¹. Anthropocentric ethics is based on ancient Christian foundations and a famous statement from *The Book of Genesis*: "Then God said, «Let us make humankind in our

¹⁰ Dołęga J.M. enlists basic orientations within ecological ethics, namely: holistic variation of environmental ethics, biocentric environmental ethics, anthropocentric variation of environmental ethics, animal protection ethics. Cf. Dołęga J.M. (2002), op. cit., p. 51.

¹¹ Skubała P. (1999), *Przyroda i etyka*, „Problemy środowiska i jego ochrony”, No. 7, p. 125–154.

image, according to our likeness; and let them have dominion over the fish of the sea, and over the birds of the air, and over the cattle, and over all the wild animals of the earth, and over every creeping thing that creeps upon the earth»¹². According to the principles of anthropocentric ecological ethics, moral relations concern only humankind. Therefore, extermination of pests or collecting plants and animals are not subject to moral evaluation.

Non-anthropocentric environmental ethics (ecologism) is based on the principle of the equality of human and non-human beings, or animate and inanimate beings in some views. It has difficulty proving some of its theses. Questions occur: What or who can be the subject of ethics? Can it be of an inanimate nature? Stones? The cosmos? Its supporters offer different answers, in general, however, there is an agreement that a being of any kind (a plant, an animal) has its 'intrinsic goals' and has the same right to pursue them as a human.

Intermediary ethics (in P. Skubała's classification) finds its reflection in the views of Henryk Skolimowski. The representative of ecophilosophy whilst treating a human as the most important being, also refers to contemplative ideas of Eastern philosophy and advocates a pious and deeply reflective approach to the Cosmos as the parent of humankind. Ecological humanism, advocated by H. Skolimowski, is a reverent approach: full of fondness, reverence, esteem, respect for the world and empathy.

Within anthropocentrism one can distinguish a conservative approach and sustainable development. Environmental conservatives aspire

¹² Genesis 1:26, *The Bible: New Revised Standard Version*.

to create various forms of protected areas so as to preserve areas and lands that are valuable in terms of biodiversity; these activities, however important, cannot counteract the degradation of nature and do not ensure the protection of the integrity of nature. The extension of ecological anthropocentric ethics is the idea of sustainable development. Sustainable development is economic development based on the principle of the harmonious use and preservation of natural resources for future generations; "it is development seen integrally in an ecological, cultural (social) and economic sense"¹³. According to its principles, nature can be exploited and polluted to the extent allowed by its productive and self-regenerative abilities.

Non-anthropocentric ethics (ecologism), in the form of biocentrism and ecocentrism, develops extensively as deep ecology, according to which "the development of human and non-human life on Earth has an intrinsic value, regardless of the utility of non-human forms of life to humankind"¹⁴.

Biocentrism assumes the non-instrumental evaluation of nature and sees the inherent worth in all living beings. Humankind and all species of animals and plants living in natural ecosystems have inherent worth because of what they are. "Every living being is the subject of life that can be better or worse and, by living a life that is true to its nature, it fulfills its own good"¹⁵.

In the world of ecocentrism, the value of whole ecosystems¹⁶, which are animate and inanimate nature in the area, is more important than the value of specific species, including humankind.

Leading representatives of deep ecology Arne Naess and George Sessions formulated basic principles of deep ecology. They believe that the development of human and non-human life on the Earth has intrinsic worth and the diversity of life forms contributes to the realization of this worth. At the same time humans have no right to restrict this wealth, except in order to fulfil their basic human needs. Consequently "the development of non-human forms of life requires the inhibition of the growth of the human population"¹⁷. This intention to limit the growth of material standards of life to improve its quality finds its manifestation in a mystic attitude of humans towards the world of nature, proposed by Naess (e.g. searching for experiences based on the primary intuition of the cosmic Self, allowing the experience of unity of man and nature). The views of the Norwegian philosopher, the creator of ecosophy T, in spite of the radical anti-anthropocentrism that he advocated, are often perceived as anthropocentric because of his ultimate orientation towards the welfare of humankind¹⁸.

A professor at Charles University in Prague, Erazim Kohák, created the contemporary concept

¹³ Kozłowski S. (2005), *Przyszłość ekorozwoju*, Lublin, p. 49.

¹⁴ Devall B., Sessions G. (1985), *Deep Ecology: Living as if Nature Mattered*, Salt Lake City: Gibbs M. Smith, Inc, p. 99.

¹⁵ Piątek Z. (2008), *Ekofilozofia*, Kraków, p. 137.

¹⁶ Ecosystem is a stabilized system of non-living, or abiotic, components of the environment and living organisms (animals and plants) interacting with each other; the examples include a forest, a pond, a meadow.

¹⁷ Devall B., Sessions G. (1985), op. cit., p. 99–103.

¹⁸ Fiut I.S. (1999), *Ekoetyki. Kierunki rozwoju aksjologii współczesnej przyjaznej środowisku*, Wyd. 2, Kraków, p. 60.

of ecophilosophy as moral ecology¹⁹. Kohák's work is often defined as ecological agathology (the science of the moral good) reflected in the care for the life of not only humans but also other valuable beings and the entire existence. Inspired by Christianity and phenomenology, Kohák believes that, by renewing his attitude towards Transcendence, a man stops being the master and manipulator of nature and becomes its partner and guardian instead, enchanted by its beauty and order. He believes that the values of 'good' and 'evil', regarded by men as human attributes, have universal value, hence respect for the non-human world follows from its inherent worth, not given to it by men. Acknowledging the values of protective ecology (he mentions here J. J. Rousseau, W. Emerson, A. Leopold and others) and deep ecology (A. Naess and radical representatives – B. Dewall, G. Sessions) Kohák searches for another ways of reference of man to nature – namely, an agathocentric metaphor²⁰. In this approach, mankind can do good, decrease suffering and take responsibility for the impact on the condition of the Earth of activities undertaken locally. The Czech philosopher refers to Tom Regan, Holmes Rolston III and Paul W. Taylor, drawing attention to the fact that all living beings (not only humans) are able to value, and take care of, its own well-being, depending on species. In turn, a being that is capable of value is a value in itself. The primary value is the will to live

¹⁹ Plašienková Z. (2003), *Ekofilozofia jako ekologia moralna albo ku jeszcze jednej koncepcji ekofilozoficznej (Myśl ekofilozoficzna Erazima Koháka)* [In:] Abdak-Kozubski A., Czartoszewski J.W. (ed.), *Humanistyczny profil ochrony środowiska*, Warsaw, p. 105–116.

²⁰ Kohák distinguishes three contemporary ecological metaphors: anthropocentric, biocentric and agathological (with his thought grounded in the last one).

that is expressed by all living beings, therefore the life of all organisms has intrinsic worth, which is not granted by humankind and which requires respect on the part of humankind²¹.

Which of the presented current of ecological theories may be particularly useful in terms of education? Which ecological ethics leads to specific educational concepts? Which environmental ethics can provide grounds for the philosophy of ecological upbringing of children and young people? On what basis can ecoethics be promoted as an adequate axiological orientation in the process of ecological education? What can be achieved in the process of education? Should we base it on specific environmental ethics? What benefits for the process of ecological upbringing follow from choosing given ecoethics as the philosophical basis of that upbringing? What is the contribution of this kind of ethics to pedagogy? These and similar questions arise after some reflection and it is not possible to offer a simple and unequivocal answer.

Ecological education (especially formal education), and upbringing by analogy, addresses issues concerning the protection of natural resources, the limitation of the emission of pollutants, the reasonable use of non-renewable resources and the minimisation of their exploitation, the use of alternative sources of energy, the introduction of recycling, the creation of protected areas and the protection of animal and plant species, legislation changes. This practice is most frequently found in education that is based on anthropocentric environmental ethics (sustainable development, conservatism) as well as in education inspired by biocentrism.

²¹ *Ibidem*, p. 115.

It is frequently assumed that the principle of sustainable development, so important in ecological education or education for eco-development, is an exemplification of anthropocentric thought, and therefore stands in opposition to biocentrically oriented environmental ethics. Indeed, sustainable development is oriented towards the wellbeing of mankind (including future generations) and humankind is its main point of reference. However, axiological anthropocentrism in a moderate version, distinguished by Andrzej Papuziński, assumes that if human needs are to be fulfilled, it is necessary to sustain a dynamic balance in nature, which in turn can be achieved through the harmonious co-operation of humankind with the processes of evolution on Earth, and through efforts to sustain biodiversity²². Allowing for such regularities, there is no conflict between anthropocentric and biocentric variants of ecoethics, with both movements able to form the basis for the philosophy of ecological upbringing.

Although supporters of deep ecology do not negate the need for temporary activities designed to protect nature and the environment, though they see them as the actions of 'shallow' ecology, as they contemptuously call it, their hope is in the changes taking place at the level of human consciousness. However, the postulates concerning the change of ecological awareness within society and the creation of ecological culture or the change of habits and consumer attitudes to ecological products and preferences are also present in anthropocentric ecological

upbringing and even more so in that which is oriented towards biocentrism.

It would seem that deep ecology cannot provide a philosophical basis for ecological upbringing due to its radicalism (the proposal concerning inhibiting the growth of human population), its condemnation of technology, radical antianthropocentrism, and the lack of relevance to contemporary everyday life. As ecological thought, it is excessively subjective and not sufficiently realistic; the present situation, as far as technological development is concerned, is irreversible and a return to a life that is close to nature on a global scale would be hard to envision; one cannot be so united (close) with nature as to 'think like a mountain'.

Perhaps this assessment stems from the difficulty in distancing oneself from anthropocentric perception of nature (naturally with the exclusion of homocentrism, arrogant anthropocentrism, radical axiological anthropocentrism and any of its forms that treat nature instrumentally); after all, we live in the anthropocentric Western philosophical tradition that remains under the influence of Christianity and not Eastern religions. Leszek Kołakowski claims that a non-anthropocentric approach to nature is fake; he is convinced that "it would be difficult to justify an absolute imperative to respect nature for itself" although "there is nothing wrong [...] with this respect" and "it would seem that thanks to it we also acquire a better understanding of our own humanity"²³.

²² Papuziński A. (ed.) (1999), *Wprowadzenie do filozoficznych problemów ekologii*, Bydgoszcz, p. 7.

²³ Kołakowski L. (1999), *Mini-wykłady o maxi-sprawach*, Kraków, p. 17–19.

“Philosophy that became law” exemplified by the idea of sustainable development

The idea of sustainable development that is both a thought and an ecophilosophical movement concerns itself deeply with fundamental human issues: philosophy, politics and the economy. The changes taking place in the 1970s, characterised by a change in thinking about the natural environment and its resources, led to the implementation of its ideas in the legal systems of different countries and international organisations. Along with the processes of creating environmental protection and nature protection laws, their implementation and execution, a new ecological legislation emerged. General debates of the 23rd Session of the UN General Assembly in 1968, the Stockholm Conference (1972), the works of the Brundtland Commission and *Our Common Future* report (1987), the conference in Rio de Janeiro (1992), the conference in Johannesburg (Rio + 10 – 2002), the UN and UNESCO Decade of Education for Sustainable Development for the years 2005–2014 were all the manifestation of international law addressing the issues of environmental protection and the principles of sustainable development. During the summit in Rio de Janeiro, 178 states indicated a necessity to undertake sustainable development. The importance of sustainable development is emphasised by international regulations, the Law of the European Union, Polish national law, the Law of the Czech Republic and the Law of the Federal Republic of Germany²⁴. The political principle of the EU and

its member states is a sustainable economic development without compromising the natural environment.

In Poland, the principle of sustainable development has been introduced as a method of the development of state, society and economy. References to sustainable development can be found in *The Constitution of the Republic of Poland* from 1997 and in the 1st and 2nd *National Environmental Policy*. In accordance with *The Constitution of The Republic of Poland*, public authorities shall pursue policies ensuring the ecological security of current and future generations, inform the society of the state of the environment and support the activities of citizens to protect and improve the condition of the environment²⁵.

In accordance with the law of the Czech Republic, the state shall concern itself with the prudent use of its natural resources²⁶, because every citizen has the right to a favourable natural environment and complete information about the state of the environment. The main principles of the Czech environmental law can be found in the Charter of Fundamental Rights and Basic Freedoms, which prohibits, in exercising one's rights, one to endanger or cause damage to the environment, natural resources or the wealth of natural species, beyond the extent designated by the law²⁷.

u progu trzeciego tysiąclecia. Zagrożenia i wyzwania, Elbląg, vol. III, p. 84–89.

²⁵ Art. 74 The Constitution of the Republic of Poland of 2 April 1997 (Dz.U. No. 78, item 483).

²⁶ Art. 7 The Constitution of the Czech Republic of 16 December 1992.

²⁷ Art. 35 Charter of Fundamental Rights and Basic Freedoms – Resolution of the Presidium of the Czech National Council of 16 December 1992 as a part of the constitutional order of the Czech Republic.

²⁴ Bojar-Fijałkowski T., Plopa W. (2009), *Zrównoważony rozwój – filozofia, która stała się prawem* [In:] Plopa M. (ed.), *Człowiek*

Cultural and environmental heritage are significant factors forming our national identity. Nevertheless, institutional solutions applied to this matter will not be enough; it is necessary to create new ethics of behaviour towards the environment, form ecological awareness and ecological culture, and choose a way of life (consumption) which would comprise the principles of self-restraint and moderation, with nature taken for granted. ■

Tłumaczenia tekstu z języka polskiego
dokonała Anna Fitak

Beata Grażyna Gola

Cracow, Poland

beata.gola@uj.edu.pl

Keywords: ecological ethics, ecological education, philosophy of education, ecological upbringing sustainable development

Ecological Ethics as the Basis for the Philosophy of Ecological Upbringing

Abstract

The article seeks to answer the question which trends of ecological thinking may be particularly useful in terms of education? The paper presents a review of selected positions anthropocentric and non-anthropocentric (ecologism) within ecological ethics, and considered that environmental ethics can be the basis for the philosophy of ecological upbringing. Also raised the issue of sustainable development in the aspects of philosophical, social, as well as legal regulations referring to the international law of the European Communities, the Polish national law and the law of the Czech Republic.

Beata Gola, PhD, is a lecturer in a Department of Higher Education Pedagogy, Institute of Educational Sciences, Jagiellonian University.

Robotnicza Spółdzielnia Wydawnicza „Prasa-Książka-Ruch” u schyłku okresu PRL i przyczyny jej likwidacji

Marta Polaczek-Bigaj

Kraków, Polska

martoska@interia.pl

Słowa kluczowe: Robotnicza Spółdzielnia Wydawnicza, likwidacja, transformacja, Okrągły Stół, monopol, Sławomir Tabkowski, PZPR

Wspominając okres Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, zazwyczaj odwołuje się do monopolistycznych działań państwa w różnych zakresach życia społecznego, politycznego, a nawet ekonomicznego. Należy zauważyć, iż również życie kulturalne wykorzystywane było do celów propagandowych. Pośród filarów owego monopolu, niewątpliwie znajdowała się Robotnicza Spółdzielnia Wydawnicza „Prasa-Książka-Ruch”. Stanowiła ona wyznacznik strategii partyjnej w zakresie mediów oraz kultury w Polsce lat 70. i 80., ponieważ była niezwykle ważnym elementem systemu politycznego państwa, będącego przecież pod całkowitym wpływem partii. Warto poddać analizie sposób działania tej organizacji, jak również jej wewnętrzne osłabienie u schyłku epoki PRL. Dokładne zapoznanie się z tymi problemami pozwoli później w pełni zrozumieć zawiły i długotrwały proces likwidacji

Marta Polaczek-Bigaj, mgr, absolwentka Prawa oraz Politologii na UJ, asystentka w Katedrze Historii Polskiej Myśli Politycznej w INPiSM UJ. Prowadzi badania naukowe z zakresu transformacji polskiego systemu medialnego.

Spółdzielni¹. Niniejszy tekst ma na celu zwrócić uwagę na mało akcentowane w literaturze przedmiotu zagadnienia, a w szczególności na wydarzenia następujące po obradach Okrągłego Stołu, które bezpośrednio wpłynęły na kształt i formę procesu likwidacyjnego. Jednym z głównych źródeł informacji był cykl spotkań autorki tekstu z ostatnim prezesem RSW – Sławomirem Tabkowskim², a zwłaszcza kwerenda prywatnych materiałów źródłowych rozmówcy, która została dokonana podczas tych rozmów. Literatura przedmiotu nie podejmuje problematyki prezentowanej w tym opracowaniu. Nieliczne pozycje związane z tą tematyką poświęcone są albo historii PRL i odnoszą się do ogólnych zasad funkcjonowania Spółdzielni nieco przy okazji innych zagadnień³, albo przedstawiają dopiero sam proces likwidacji⁴.

¹ Tematyce tej poświęcony zostanie odrębny artykuł, z uwagi na obszerność i zawiłość tego procesu.

² Spotkania odbyły się w prywatnym mieszkaniu rozmówcy w Krakowie. Zapoczątkował je wywiad przeprowadzony 14 stycznia 2011 r., którego nagranie przechowywane jest wśród archiwaliów, będących w posiadaniu autorki publikacji. Dokładne zbadanie tej skomplikowanej tematyki wymagało jednak później wielu kolejnych konsultacji oraz wymiany zdań zarówno drogą e-mailową, jak również podczas dalszych spotkań. Autorka badała także materiały źródłowe – oryginały oraz kopie dokumentów, którymi dysponuje Tabkowski.

³ Cf. Soldat M.K. (2010), *Wolne Media. Zmiany w systemie mediów w Polsce po roku 1989 jako element gospodarki wolnorynkowej w ujęciu liberalnym*, Warszawa; Kaczmarczyk M. (2013), *Od kaszty do notebooka. Transformacja technologiczna organizacji prasowych w Polsce po 1989 roku*, Sosnowiec.

⁴ Cf. informacja o wynikach kontroli działalności Komisji Likwidacyjnej Robotniczej Spółdzielni Wydawniczej „Prasa-Książka-Ruch”, sporządzonej przez Dyrektora Zespołu Edukacji, Nauki i Kultury, Stefana Lubiszewskiego i zatwierdzonej przez Prezesa Najwyższej Izby Kontroli Lecha Kaczyńskiego, Warszawa 29.07.1992 r., Ciborska E. (1992), *Transformacja prasy byłej PZPR*, „Zeszyty Prasoznawcze”, no. 1–2; Majchrowski J. (2002),

Wydawnictwo zostało założone 1 stycznia 1973 r. z inicjatywy Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej poprzez połączenie RSW „Prasa”, wydawnictwa „Książka i Wiedza” z Przedsiębiorstwem Upowszechniania Prasy i Książki „RUCH”. RSW była największym koncernem prasowym na skalę Europy środkowo-wschodniej. Poza publikowaniem niemal wszystkich wysokonakładowych gazet i czasopism zajmowała się ona także wydawaniem pocztówek, kartek okolicznościowych, kalendarzy, płyt, kaset muzycznych i audiowizualnych. Była zatem centrum słowa pisanego, literackiego, a także muzycznych przekazów kulturalnych. Niemałe znaczenie miały również instytucje pozaprasowe, które jednak stanowiły swoiste przybudówki tego ogromnego już koncernu, a znalazły się wśród nich Polska Agencja Interpress, Centralna Agencja Fotograficzna, Młodzieżowa Agencja Wydawnicza czy też Krajowa Agencja Wydawnicza.

Jak wyżej wspomniano, RSW stanowiła liczący się element w już całkiem sprawnej maszynie umacniającej monopol PZPR. Mogłoby się wydawać, że było to elementarne zadanie tej struktury. Tezę tę warto podać w wątpliwość w oparciu o fakt, iż do sterowania treścią i formą w przeróżnych publikacjach partii wystarczyłaby przecież cenzura. Oczywiście nie podlega dyskusji, iż wykorzystanie do tego RSW było wygodniejsze, ale z pewnością nie niezbędne. Zadając pytanie, jaki zatem drugi cel miało funkcjonowanie tej specyficznej struktury, odpowiedź wydaje się bardzo krótka – finansowy. Z jednej strony RSW była dotowana z budżetu państwa, korzystała z kredytów preferencyjnych i potężnych ulg finansowych. Równocześnie jednak dysponowała ogromną siecią własnych drukarni,

kolportażu, a także nieruchomościami (wśród których znajdowały się m.in. ośrodki wczasowe), których część wynajmowała. Wszystko to pozwalało na osiąganie dużych zysków finansowych i prawdopodobnie przyczyniło się później do znaczącego przedłużenia procesu likwidacji koncernu w latach 90⁵. Faktu, iż finansowanie działalności partii stanowiło drugą pod względem wagi funkcję Spółdzielni, dowodzi jej struktura własnościowa.

Na początku 1989 roku PZPR miało 95,2% udziałów pozostałe zaś rozkładały się równo pomiędzy Ligę Kobiet, Związek Harcerstwa Polskiego, Związek Socjalistycznej Młodzieży Polskiej, Związek Młodzieży Wiejskiej oraz Zrzeszenie Studentów Polskich. Udział organizacji innych niż partia był zatem śladowy i dla każdej z nich nie stanowił nawet 1% całości⁶. Dywidendy, wypłacane zwykle

⁵ Zyski finansowe, który płynęły z posiadanego majątku, sprawiały, że z ekonomicznego punktu widzenia, warto było przedłużyć proces likwidacji i czerpać korzyści z tych elementów (cf.: „Nikt nie ma wątpliwości, że największą pracę Komisja wykonała w pierwszych dwóch latach działalności, za kadencji Jerzego Drygalskiego i Kazimierza Strzyczkowskiego. Później de facto już tylko zarządzała pozostałym w jej gestii majątkiem i ściągała należności od nierzetelnych nabywców”, vide: Pytlakowski P. (1999), *Konto specjalne*, „Polityka” no. 48, p. 24–26). Do innych powodów należą m.in.: błędy i niedoskonałość ustawy likwidacyjnej, konflikty pomiędzy różnymi grupami wpływów, które zabiegały o jak najlepsze dla siebie zagospodarowanie tytułów prasowych i reszty majątku celem zwiększania swych wpływów (cf.: Majchrowski J., *Ustawodawstwo Sejmu...*, op. cit., p. 111 – „Pytanie, w ręce jakich ośrodków politycznych dostanie się mienie RSW, było pytaniem o to, kto zdobędzie istotny wpływ na kształtowanie opinii publicznej.”), aż wreszcie przyczyna leżała w samych Komisjach Likwidacyjnych, gdyż ich członkowie pobierali znaczące wynagrodzenia za swą pracę (cf.: „odnotowano, że tylko dwóch członków komisji: Jan Bijak i Krzysztof Poklewski-Koziół pracowało społecznie. Natomiast od kwietnia 1990 roku do stycznia 1992 wynagrodzenie członków Komisji pochłonęły 262,9 mln st. złotych, z tego Drygalskiego i jego następcy Strzyczkowskiego wzięli 163,7 mln zł. To były apanaże znacznie wyższe, niż ministerialne. Przewodniczących otaczał liczny zespół etatowych doradców. Za Drygalskiego było ich czternaście”, vide: *Rozbiór RSW- Perekli PRL-u cz. IV* (2009) [online], [informacja ze strony www], [dostęp 2013–03–01]. Dostępny w Internecie: <http://1maud.salon24.pl/91010,rozbiór-rsw-perekli-prl-u-cz-iv>).

⁶ Sytuacja uległa dość interesującej zmianie w chwili rozwiązania Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej, tuż przed uchwaleniem ustawy o likwidacji koncernu. O tym jednak szerzej w dalszej części dotyczącej rozpoczęcia procesu likwidacji.

w miesięcznych ratach, stanowiły dla PZPR jedno z trzech głównych źródeł dochodu i plasowały się tuż obok bezpośrednich dotacji budżetowych i składek członkowskich, zaś ich wysokość ustalana była przez Komitet Centralny PZPR w trakcie planowania budżetu partii.

Ciekawym przykładem unaoczniającym tę niezwykle wygodną dla partii zależność finansową stanowi kazus opowiedziany przez ostatniego prezesa RSW, Sławomira Tabkowskiego. Wspomina on Waldemara Łysiaka, ongiś bardzo poczytnego autora wielu książek⁷, znajdujących mnóstwo odbiorców, stąd drukowanych nawet w półmilionowych nakładach. W roku 1981 zarzucono mu, iż utrzymuje on partię. Wielką była konsternacja Łysiaka, który zaczął zaprzeczać takim pomówieniom. Słusznie jednak zauważył jego rozmówca, iż drukowanie popularnych książek pisarza daje ogromne dochody wydawnictwu, a to bezpośrednio przekłada się na profity finansowe dla partii. Takie rozumienie, skądinąd pod względem logiki poprawne, usprawiedliwiałoby zarzut i świadczyło o jego prawdziwości. Mnie jednak posłuży celem podkreślenia wagi tej finansowej roli RSW.

Koncern działał w niemal nie zmieniającej się formie do końca lat 80. Stanowił typowy element systemu utrzymywanego przez monopartię. Wraz z ewolucją sytuacji politycznej byt Spółdzielni został mocno zagrożony. Sławomir Tabkowski, wspominając swe związki z RSW⁸, opowiada: „Tak więc obserwowałem nadal niezmiennie się, a wymagające szybkich i poważnych przeobrażeń,

⁷ Jego książki nadal cieszą się uznaniem, choć apogeum popularności przypada na wcześniejsze lata.

⁸ Objęcie stanowiska kierownika Wydziału Propagandy KC PZPR poprzedziło 8,5 roku pracy w Krajowej Agencji Wydawniczej w Krakowie, następnie 5 lat w Gazecie Krakowskiej, a w dniu 4.11.1989 Tabkowski przeszedł do RSW i został powołany na stanowisko prezesa Zarządu Rady Nadzorczej.

RSW. Po odejściu Głównicyka⁹ czas, w którym Mieczysław Franciszek Rakowski nadzorował pion propagandy był bardzo krótki (od końca czerwca do wczesnej jesieni 1988 r.), natomiast mój następca Stanisław Ciosek w ogóle nie interesował się sprawami RSW i uważał je za drugorzędne (m.in. dowodem na to jest fakt, iż od jesieni 1988 – przez prawie rok – nie zebrała się Rada Nadzorcza RSW). Przez ponad 3 lata nie dokonano żadnych zmian w ofercie tytułowej RSW poza dużo wcześniejszą likwidacją Radaru (podobno z przyczyn polityczno-personalnych). Tak więc pewnego rodzaju zbieg okoliczności i inercja spowodowały, że zmian jakichkolwiek w RSW nie podejmowano¹⁰. Ówczesne kierownictwo wydawało się nie dostrzegać potrzeby zmian bądź też ślepo wierzyło, iż nic nie zagraża dotychczasowej pozycji koncernu. Tak też latem 1989, gdy w prasie prowadzona była kampania przeciwko RSW, prezes Wiesław Rydygier mówił, że nic nie może się zmienić.

Zmianę przyniosło zakończenie obrad Okrągłego Stołu. Wprawdzie kwestia RSW w protokole końcowym znalazła się w części dotyczącej rozbieżności, a urynkowienie obrotu papierem było jedynym istotnym ustaleniem w dziedzinie ściśle związanej z działalnością wydawniczą, to jednak dołączająca się do tego kampania skierowana przeciwko RSW pobudziła kierownictwo do działania. Wzrost aktywności przejawiał się w formie korespondencyjnego podniesienia problemu spółdzielni. Dnia 3 kwietnia 1989 r. prezes Wiesław Rydygier skierował pismo do generała Jaruzelskiego, zaś następnie w maju i lipcu przesłano kolejne dwa obszernie

⁹ Jan Głównicyk osobiście sprawował nadzór nad RSW jako przewodniczący Rady Nadzorczej w okresie gdy Tabkowski był kierownikiem Wydziału Propagandy KC PZPR.

¹⁰ Tabkowski S., fragment z autorskiego tekstu przygotowanego na potrzeby wywiadu przeprowadzonego w dniu 14 stycznia 2011.

materiały dotyczące sytuacji RSW, skierowane do sekretarza Cioska. Propozycje zmian zawarte w tych dokumentach zawężyły się jednak wyłącznie do skomentowania zagrożeń, jakie niosło za sobą urynkowanie papieru wraz z sugestią przyjęcia tu innych rozwiązań, znacznie bezpieczniejszych dla bytu RSW. Pisma podkreślały także konieczność utrzymania koncernu w niezmienionej formie i kształcie. Jednym z koronnych argumentów było oczywiście podkreślenie roli RSW w procesie finansowania partii.

Zgodnie ze wspomnieniami Sławomira Tabkowskiego, „realnie problem RSW, jako określona konsekwencja wyników wyborów czerwcowych 1989 roku, pojawił się dopiero po wyborach. W tym czasie miałem już nowego, czwartego szefa – Marka Króla – który co prawda został zobowiązany do przedłożenia propozycji w sprawie przyszłości RSW, ale takowych nie przedstawił. Dopiero kolejna zmiana sekretarza KC nadzorującego pion propagandy (został nim Zdzisław Balicki – były I Sekretarz KW z Wrocławia) oraz naciski ze strony sekretarza KC Zbigniewa Michałka, któremu powierzono wtedy nadzór nad kwestiami majątkowymi PZPR, spowodowały, iż mnie z kolei polecono przygotowanie dokumentu na temat przyszłości RSW”¹¹. W konsekwencji jesienią roku 1989 dokument ten został sporządzony, a Biuro Polityczne KC PZPR przyjęło go 17 października. Dotychczasowe kierownictwo zostało ocenione bardzo krytycznie jako niewydolne i niedecyzyjne, całkowicie nie odpowiadające potrzebom chwili, co potwierdzał bardzo długi okres stagnacji w Spółdzielni. W efekcie 4 listopada dokonały się zmiany kadrowe i odwołany został wówczas prezes Rydygier oraz jego dwaj wiceprezesi, Stępień

i Raczyński, a Tabkowski został prezesem Zarządu Rady Nadzorczej RSW.

W chwili objęcia przewodnictwa w koncernie sytuacja była następująca. Nowy prezes liczył, iż na skutek racjonalnych działań RSW uda się uratować i zapewnić jej przetrwanie, choć w nieco zmienionej formie i w nowym ładzie społeczno-ekonomicznym. Wewnątrz Spółdzielni było jeszcze jedno, całkowicie odmienne stanowisko. Prezentował je były minister przemysłu, Mieczysław Wilczek, ówczesnie pełnomocnik KC ds. działalności gospodarczej PZPR. Według niego nie było możliwości podtrzymania funkcjonowania RSW nawet poprzez szereg reform, a jedyne rozwiązanie widział w przekształceniu całego koncernu w szereg spółdzielni z udziałem osób fizycznych. Miałoby się to odbyć poprzez przekazanie odpowiednich części zespołom redakcyjnym i pracowniczym jednostek RSW. Pomysł ten, jak później pokazała rzeczywistość, był rozwiązaniem bardzo słusznym, lecz na tamtą chwilę nie zyskał i nie mógł zyskać poparcia. Jednym z powodów były powracające nieustannie kwestie finansowe. Mając świadomość znacznej wagi finansowej dla PZPR ze strony koncernu, liczono na zysk, który przyniesie Spółdzielnia nie tylko w roku 1989, ale i jak zakładano – w kolejnych latach, nie do zaakceptowania była także myśl o utracie wpływów na prasę. Zakładano również, iż proces zmian będzie znacznie dłuższy, a to pozwoli RSW wyjść z tej transformacji obronną ręką i zmiany, których miał dokonać Tabkowski, miały się do tego przyczynić.

Mimo wyraźnego zagrożenia politycznego i prawnego bytu RSW podczas spotkania prominentnych członków Spółdzielni, zorganizowanego w jednym z podwarszawskich ośrodków przez nowego prezesa 6 grudnia 1989 r., spośród 12 zaproszonych osób jedynie trzy (byli wśród nich

¹¹ Ibidem.

Tabkowski – pomysłodawca spotkania, Jerzy Urban oraz Henryk Szydłowski) zgodziły się ze stwierdzeniem, iż „nowe władze są w stanie zagrozić, rozwiązać, rozbić bądź zlikwidować RSW”. Wielką była zatem wiara w nieśmiertelność koncernu i wielka nieświadomość nadchodzących wielkimi krokami zmian.

Nim jednak nastąpiły głębokie przeobrażenia, jakie zapoczątkowało samorozwiązanie PZPR, już od jesieni 1989 podejmowano szereg działań, zmierzających ku likwidacji RSW. Należała do nich wspomniana kampania prasowa piętnująca zasadność istnienia, jak to określano, „wydawniczego molocha”. Nie bez znaczenia było stanowisko KKW „Solidarność” z dnia 7 listopada 1989 w sprawie wolności prasy – żądano ustawowej demonopolizacji prasy, a w grudniu zagrożono RSW przeprowadzeniem przez „Solidarność” strajku generalnego¹². Próbowano dokonać także zmian w prawie spółdzielczym czy też przyjąć ustawę o przeciwdziałaniu praktykom monopolistycznym.

Znamienne dla tamtych czasów było wystąpienie Mieczysława Rakowskiego, wygłoszone podczas ostatniego XI Zjazdu PZPR w nocy z 28 na 29 stycznia 1990, który to starał się bronić honoru konającej partii. Powiedział on wówczas: „[...] Przyjęliśmy uchwałę o zakończeniu Partii, która, moim zdaniem, niezależnie od tego wszystkiego, co było powiedziane o niej, co ja wczoraj powiedziałem, odegrała wielką historyczną rolę, czy się to komuś podoba, czy nie, w życiu narodu polskiego, co więcej -wrosła w jego świadomość. I dziś kończąc, żegnając się z nią, wcale nie uważam, że kładziemy ją do trumny, tylko zamykamy pewien rozdział w historii, pogmatwanego wprawdzie, ale

także bogatego w twórcze osiągnięcia polskiego rewolucyjnego ruchu robotniczego. Wiele złego powiedziano o tej Partii, ale ja sądzę, że godność i uczciwość ludzka powinna nas chronić od wydawania o niej sądów tylko negatywnych albo też wydawania sądów potępieńczych. Poczekajmy jeszcze, co powie historia o tej Partii. Jest tu wielu historyków na sali i dobrze wiedzą jak zawile są losy rewolucji, jak każda z nich obfituje w dramaty. I sądzę że [...] gdzieś 30, 40 lat po rewolucji francuskiej, grono Jakobinów też dochodziło do wniosku że nie udało się to, co zamierzali. No a dzisiaj chyba nikt nie wydaje jednoznacznych potępieńczych sądów o Jakobinach. Ja apeluję po prostu o to, by nie znęcać się nad PZPR, bo jest to znęcanie się także często nad swoim życiem. Ja chciałbym, mówiłem raczej na różnych spotkaniach, że powstała taka przedziwna sytuacja, że sami siebie nie lubimy. Nie lubimy tej Partii, już tej byłej Partii. Otóż chciałoby się chodzić jednak z podniesioną głową. Ogłaszam zakończenie obrad XI Zjazdu Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej. Proszę o powstanie Towarzyszy, Towarzystek i Towarzyszy. Sztandar Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej – wyprowadzić [...]”¹³.

Tak jak skomplikowany był, nawet dla zwolenników ówczesnej władzy, wizerunek partii, tak również zagmatwana stała się sytuacja RSW. Powołana została specjalna komisja rządowa ds. majątku po PZPR, która swą kontrolą objęła także Spółdzielnię. W odpowiedzi na zadane przez urząd Rady Ministrów pytania RSW przygotowało obszerny raport szczegółowo opisujący ich działalność.

Po rozwiązaniu PZPR sytuacja dodatkowo się skomplikowała, gdyż według obowiązującego

¹² Akcja strajkowa nie odbyła się jednak, lecz pogroźki świadczyły o rosnącej determinacji przeciwników Spółdzielni.

¹³ *Polska Zjednoczona Partia Robotnicza* [in:] *Wikipedia* [online], [informacja ze strony www], [dostęp: 2012.12.1]. Dostępne w Internecie: http://pl.wikipedia.org/wiki/Polska_Zjednoczona_Partia_Robotnicza.

ówcześnie prawa spółdzielczego spółdzielnia osób prawnych musiała liczyć minimum 5 członków. Z uwagi na samorozwiązanie Zjednoczonej Partii liczba członków automatycznie zmalała z 6 do 5. W piśmie z dnia 12 marca 1990 r. Związek Harcerstwa Polskiego pisemnie zadeklarował wyjście ze Spółdzielni, a istniały uzasadnione obawy, że podobnie uczyni Związek Młodzieży Wiejskiej. Ponieważ wyprowadzenie kolejnych członków doprowadziłoby do automatycznego postawienia

jak sugerowane przez kierownictwo Spółdzielni różne warianty samoograniczenia stanu posiadania. W tych planach znalazły się między innymi propozycje oddania przejętych wcześniej jednostek prasowych PPS oraz prasy czytelnikowskiej bądź też rezygnacji ze zwierzchnictwa nad pionem kolportażu. Pod uwagę były brane trzy warianty, od najskromniejszego (bo po co oddawać za wiele, jeśli mogło się udać najmniejszym kosztem) do najbardziej radykalnego (na wypadek, gdyby



Zródło: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/7/7c/Gielda_Wwa_beax.jpg

Budynek Centrum Bankowo-Finansowego w Warszawie, była siedziba Komitetu Centralnego Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej oraz Giełdy Papierów Wartościowych

RSW w stan likwidacji, dlatego 16 marca odbyło się Walne Zebranie Spółdzielni na którym przyjęto rezygnację ZHP, lecz równocześnie przyjęto dwóch nowych członków – SdRP oraz Fundację Wschód-Zachód. W konsekwencji podział udziałów kształtował się następująco: SdRP – 51%, ZSMP – 9%, ZMW – 9%, ZSP – 9%, Liga Kobiet Polskich – 12% oraz Fundacja Wschód-Zachód – 10%.

Działania podjęte przez Walne Zgromadzenie były jedną z prób ratowania RSW przed gwałtowną i niekontrolowaną likwidacją, podobnie

sprawy przybrały niebezpieczny dla istnienia Spółdzielni obrót).

Kierownictwo RSW było coraz bardziej świadome nieuchronnego jej końca, lecz – jak wielokrotnie podkreślał Tabkowski – nawet on nie spodziewał się że transformacja przebiegnie tak szybko, a co za tym idzie – również rozwiązanie Spółdzielni. Głównym celem władz Spółdzielni było zapewnienie nowej lewicy jak najlepszego zaplecza. Obawiano się, że wraz z przejęciem procesu likwidacji przez nową władzę partia lewicowa mogłaby zostać

pozbawiona niezbędnej do funkcjonowania bazy wydawniczej, jak również – bazując na dotychczasowych doświadczeniach – płynących z niej dochodów.

Sprawy potoczyły się jednak całkiem inaczej, niż mogło sobie to wyobrazić i zaplanować kierownictwo RSW. Wieczorem w piątek 16 marca 1990 r. do Sławomira Tabkowskiego zadzwonił minister Jacek Ambroziak – był żywo zainteresowany przebiegiem wspomnianego wyżej Walnego Zgromadzenia. Podczas rozmowy nie ukrywał swego niezadowolenia i zdenerwowania w związku z decyzją dotyczącą uzupełnienia składu jego członków. Tabkowski wyjaśniał mu wówczas, iż ową decyzję podjęto zgodnie z obowiązującymi przepisami i Zgromadzenie miało do tego pełne prawo.

Powyższe wydarzenia komentował w swej książce również Waldemar Kuczyński¹⁴. Twierdził on, że premiera Mazowieckiego bardzo zdenerwował fakt, iż do RSW weszło SdRP i miało skutkować natychmiastowym przygotowaniem ustawy o likwidacji Spółdzielni. Jednak wg Tabkowskiego „powyższe fakty są nie tylko sprzeczne z dalszym przebiegiem zdarzeń opisanych powyżej, ale także zasadami logiki, bowiem Rząd doskonale sobie zdawał sprawę, iż przekazany nowej partii – SdRP – przez ostatni Zjazd PZPR majątek obejmuje także udziały w RSW. Zresztą kwestie RSW były kilkakrotnie przedmiotem obrad i deklaracji SdRP upublicznionych w prasie. Sam więc fakt formalnego wprowadzenia SdRP do RSW nie mógł być jakimś szczególnym zaskoczeniem”¹⁵.

Dzień po Walnym Zebraniu odbyło się jednak spotkanie przedstawicieli kierownictwa RSW

i SdRP z Komisją Rządową dp. Majątku Partii Politycznych, któremu przewodniczył Aleksander Hall, pełniący w rządzie Tadeusza Mazowieckiego stanowisko ministra bez teki. Za słuszością opinii Tabkowskiego przemawia fakt, że to spotkanie było (według dokumentów Komisji Rządowej) już dużo wcześniej rekomendowane na posiedzenie Rady Ministrów w dniu 19 marca 1990 r., zatem przesunięcie go z poniedziałku 19 marca na sobotę 17 marca, było tylko strategicznym wykorzystaniem Walnego Zebrania jako doskonałego pretekstu do dalszego przyspieszania biegu wydarzeń. Podczas spotkania postawiono RSW ultimatum – Spółdzielnia ma się ograniczyć do jednej drukarni, jednego dziennika ogólnopolskiego, jednego tygodnika, jednego miesięcznika, kilku dzienników terenowych oraz jednego wydawnictwa książkowego. W przypadku nie dostosowania się do tych wytycznych, Spółdzielnia miała ulec likwidacji.

Warunki były bardzo radykalne, a dodatkowo czas, który dano kierownictwu SdRP i Zarządowi RSW na podjęcie decyzji, był wyjątkowo krótki (do godziny 16:00 dnia następnego, czyli niedzieli 18 marca). Działania należało podejmować więc niezwłocznie. Jeszcze tego samego dnia odbyło się posiedzenie Zarządu RSW, zaś następnego dnia rano kolejne, tym razem wspólnie z kierownictwem SdRP. Uczestnicy rozmów nie chcieli brać na siebie odpowiedzialności za przeprowadzenie ewentualnych zmian zgodnych z oczekiwaniami strony rządowej, podjęto więc polemikę w kwestiach formalnych. Wyrażono dezaprobatę wobec sposobu i trybu rozmów, jaki narzuciła Komisja Rządowa. Ponadto stwierdzono, że zgody na wprowadzenie samoograniczeń, których wymagał rząd, nie może wyrazić Zarząd, gdyż to nie leży w jego kompetencjach, ale niezbędna jest uchwała Walnego Zgromadzenia RSW. Dla zaspokojenia choć części

¹⁴ Kuczyński W. (1992), *Zwierzchnia zausznika*, Warszawa, p. 145–146.

¹⁵ Tabkowski S., fragment z tekstu autorskiego, op. cit.

wytycznych rządowych, SdRP wyraziło swe stanowisko, że jako udziałowiec RSW zobowiązuje się przekazać szereg jednostek i tytułów należących do Spółdzielni. Takie założenia odpowiadały wspomnianemu wcześniej wariantowi minimalnemu opracowywanemu przez kierownictwo RSW na potrzeby planów ratowania Spółdzielni.

Przedstawione stanowisko dalekie było od tego, którego oczekiwała strona rządowa, skutkiem czego nie była ona już zainteresowana kolejnymi negocjacjami; rozpoczęto prace na ustawą mającą wprowadzić w życie likwidację Spółdzielni.

Dnia 19 marca 1990 roku Tadeusz Mazowiecki skierował do Marszałka Sejmu Mikołaja Kozakiewicza projekt ustawy o likwidacji Robotniczej Spółdzielni Wydawniczej „Prasa-Książka-Ruch”¹⁶. Aby podkreślić wagę sprawy stwierdzono też, że „do reprezentowania stanowiska Rządu w tej sprawie w toku prac parlamentarnych został upoważniony Minister-Szef Urzędu Rady Ministrów”¹⁷. Poza samym projektem znalazło się również szerokie uzasadnienie wskazujące szereg okoliczności, które zmusiły Rząd do podjęcia takiej decyzji.

Konieczność przeprowadzenia likwidacji ustawowej wynikała z faktu, iż „w toku prac Komisji Rządowej ds. Ustalenia Stanu Prawnego Majątku Partii Politycznych i Organizacji Młodzieżowych z udziałem Komisji ds. Majątku b. PZPR Rady Naczelnej Socjaldemokracji Rzeczypospolitej Polskiej problem sukcesji praw Socjaldemokracji RP po PZPR w stosunku do RSW „Prasa-Książka-Ruch” nie został rozstrzygnięty z uwagi na brak konstruktyw-

negu stanowiska Socjaldemokracji RP”¹⁸. Ponadto, Rząd miał świadomość, iż przez cały okres swego przeszło 40-letniego istnienia RSW stanowiło jeden z kluczowych elementów poprzedniego systemu i współtworzyło strukturę monopolu politycznego jednej partii. Dzięki możliwościom, jakie dawało oddziaływanie na ogromne masy społeczeństwa, które nie miało alternatywnych źródeł wiedzy, poprzez wszystkie gałęzie działalności Spółdzielni, z łatwością można było manipulować środkami przekazu i komunikowania celem wywierania wpływu na społeczeństwo. Kolejnym zarzutem było wykorzystywanie środków państwowych i jego struktur do rozbudowywania wielkości koncernu, a następnie umacniania przez niego faktycznej pozycji monopartii.

Argumenty finansowe stanowią ważny czynnik owego uzasadniania. Kwestionowano legalność niektórych elementów wchodzących w skład RSW, które w przypadku kilku przedsiębiorstw i instytucji państwowych zostały przekazane na rzecz Spółdzielni w sposób czasem rozmiągający się z prawem, jako arbitralna decyzja administracyjna podjęta na wysokim szczeblu rządowym¹⁹. Nie tylko stan posiadania budził zastrzeżenia, lecz również fakt, iż RSW korzystała z ogromnych ulg podatkowych. Przykładowo, posługując się danymi z 1988 r., kiedy w skutek owych ulg kasa Spółdzielni zaoszczędziła 52 mld zł²⁰ dzięki nie odprowadzeniu części podatków od dochodu, obrotu, sprzedaży płyt i kaset oraz podatku od płac. Ponieważ jak już wcześniej wykazywano, zyski z RSW szły do kasy PZPR, również tu podkreślono, iż służyły

¹⁶ Mazowiecki T. (1990), *Pismo Prezesa Rady Ministrów, Tadeusza Mazowieckiego do Marszałka Sejmu Mikołaja Kozakiewicza zawierające przyjęty przez Radę Ministrów na posiedzeniu w dniu 19 marca 1990 r., projekt ustawy o likwidacji Robotniczej Spółdzielni Wydawniczej „Prasa-Książka-Ruch” wraz z uzasadnieniem*, Druk nr 291, Warszawa 19 marca 1990 r., kserokopia maszynopisu w zasobach prywatnych archiwaliów Sławomira Tabkowskiego.

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ Ibidem (w części *Uzasadnienie*).

¹⁹ Mowa tu na przykład o Przedsiębiorstwie Upowszechniania Prasy i Książki „Ruch” czy też Centralnej Agencji Fotograficznej.

²⁰ W odniesieniu do kwot pieniężnych mowa oczywiście o starych polskich złotych, sprzed okresu denominacji.

one utrzymaniu monopartii. Ponadto wyliczono, że pozostali udziałowcy Spółdzielni czerpali tylko śladowe korzyści z tych dochodów, bo w granicy raptem 5%.

W kolejnym punkcie wykazano zagrożenia dla pluralizmu, jakie niesłoby utrzymanie RSW. Z uwagi na znaczącą przewagę Spółdzielni na krajowym rynku prasowo-wydawniczym, dzięki skupieniu w jej rękach niemal całej bazy drukarskiej (bo mowa tu o wszystkich większych zakładach), większości prasy codziennej, głównych tygodników o zasięgu ogólnopolskim, tygodników informacyjno-społecznych oraz dysponowaniu kolportażem prasy ów pluralizm właściwie w ogóle nie byłby w pełni możliwy. Przedstawiona Komisji Rządowej przez SdRP w dniu 18 marca 1990 r. *Deklaracja intencji w sprawie RSW Prasa-Książka-Ruch*, czyli ten zakładany przez socjaldemokrację wariant minimalny, nie zapowiadał wg Rządu żadnych radykalnych zmian jakościowych. Dlatego też, gdyby Spółdzielnia została utrzymana, w rękach SdRP znalazłaby się znaczna większość jej udziałów, a to stawiałoby tę partię w pozycji uprzywilejowanej wobec wszystkich innych partii, związków i stowarzyszeń. Należy tu nadmienić, że Rząd w swym uzasadnieniu odniósł się do wersji minimalnej, zaproponowanej przez SdRP, pomijając jednak istnienie wariantu średniego i najbardziej radykalnego. Ten ostatni pozostawiałby lewicy tylko nieliczne tytuły i wydawnictwa; gdyby został wdrożony, mógł okazać się satysfakcjonujący dla obu stron – nie byłoby zewnętrznej likwidacji, a pluralizm zostałby wprowadzony. Niemniej jednak strona rządowa nie odniosła się do niego między innymi ze względu na fakt, że w pierwszej kolejności lewica silniej proponowała postulaty mniej radykalne, choćby w myśl zasady, że nie było w jej interesie już na samym początku pokazywanie wszystkich kart

i składanie oferty dla siebie najmniej korzystnej. Równocześnie do dalszych negocjacji nie doszło, bo rząd zamiast negocjować postanowił załatwić całą sprawę radykalnie.

W ostatnim punkcie *Uzasadnienia* stwierdzono, jeszcze, iż „aktualnie obowiązujące przepisy prawa nie stwarzają dostatecznych możliwości do podjęcia działań reorganizacyjnych i restrukturyzacyjnych przez czynniki zewnętrzne w stosunku do RSW, co dotyczy zwłaszcza rewindykacji majątku państwowego nieodpłatnie przekazanego na własność RSW”²¹.

Niemniej jednak zaproponowane w projekcie ustawy rozwiązania miały pozwolić zrealizować powyższe cele w procesie likwidacji. Ostateczna wersja tekstu, którą znamy dziś jako finalny tekst *Ustawy z dnia 22 marca 1990 o likwidacji Robotniczej Spółdzielni Wydawniczej „Prasa-Książka-Ruch”*²², formalnie wprowadziła Spółdzielnię w stan likwidacji²³. Proces ten rozpoczął się jednak częściowo już znacznie wcześniej. W chwili, gdy w Spółdzielni zaczęto próbować przeprowadzać wewnętrzne zmiany, licząc wówczas na samouzdrowienie i zapewnienie trwania tej organizacji, pozwolono na usamodzielnianie się niektórych

²¹ Mazowiecki T. (1990), *Pismo Prezesa Rady Ministrów...*, op. cit. (część *Uzasadnienie*).

²² *Ustawa z dnia 22 marca 1990 r. o likwidacji Robotniczej Spółdzielni Wydawniczej „Prasa-Książka-Ruch”*, Dz. U z 1990 r. Nr 21, poz. 125.

²³ Proponowane przez rząd rozwiązania z drobnymi tylko zmianami redakcyjnymi stanowiły ostateczny kształt ustawy przyjętej 22 marca 1990 r. Miało to miejsce po zaledwie 3 dniach od przedłożenia projektu. Na szybkość decyzji zwraca również uwagę Michał Kaczmarczyk, pisząc: „W tej sytuacji 19 marca 1990 r. pierwszy niekomunistyczny rząd Tadeusza Mazowieckiego przyjął projekt ustawy o RSW. Trzy dni później Sejm uchwalił zgłoszoną przez Radę Ministrów ustawę, a 6 kwietnia 1990 r. premier powołał Komisję Likwidacyjną (...)", cf. Kaczmarczyk M., *Od kaszty do notebooka...*, op. cit., p. 58.

tytułów²⁴, a równocześnie rozpoczęto likwidację tytułów deficytowych. Niektóre z nich, z uwagi na swe walory kulturalne, zostały przejęte przez ministerstwo kultury celem ich reorganizacji, a co za tym szło – objęte wsparciem finansowym.

Wspomniane powyżej zjawiska miały miejsce jeszcze przed wejściem w życie ustawy o likwidacji Spółdzielni i stanowiły tylko mało udaną próbę ratowania potężnej organizacji²⁵, której byt został jednak wkrótce przesądzony. Nie było bowiem możliwości, a przede wszystkim woli politycznej, aby RSW mogła nadal funkcjonować. Dla opozycji kluczowe było przejęcie Spółdzielni i jej rozczłonkowanie, gdyż w dotychczasowej formie stanowiła doskonałe narzędzie propagandowe, pozwalające modelować światopogląd odbiorców wedle woli nadawców. Równocześnie dotychczasowi decydenci bardzo obawiali się utraty wpływów w tak szerokim sektorze – nie tylko prasowym, ale również w innych dziedzinach związanych z mediami i kulturą.

Proces likwidacji rozpoczął się marcu 1990 r., lecz jego formalne zakończenie nastąpiło przeszło dekadę później, bo dopiero w roku 2002²⁶ (sic!). Dla pełnego i właściwego zrozumienia tak długiego procesu likwidacji²⁷ niezbędne zatem wydaje się zapoznanie zarówno z modelem funkcjonowaniu RSW, jak też elementami zewnętrznymi i wewnętrznymi, które przyczyniły się do rozpadu tej potężnej instytucji, co właśnie zostało zaprezentowane w powyższej publikacji. ■

²⁴ Taką drogą poszła między innymi „Gazeta Krakowska”, „Przyciółka”, „Życie Gospodarcze” czy „Życie Warszawy”.

²⁵ Choć wiele z tytułów, które się usamodzielniało, przetrwało próbę czasu i poradziło sobie na rynku prasowym.

²⁶ *Ustawa z dnia 11 października 2002r o uchyleniu ustawy o likwidacji Robotniczej Spółdzielni Wydawniczej „Prasa-Książka-Ruch”*, Dz. U. z 1997 r. Nr 101, poz. 630.

²⁷ Znacznie częściej podejmowanego w literaturze przedmiotu niż działania go poprzedzające.

Marta Polaczek-Bigaj

Cracow, Poland

martoska@interia.pl

Keywords: Workers' publishing collective, liquidation, transformation, The Round Table, monopoly, Sławomir Tabkowski, Polish United Workers' Party

Workers' Publishing Collective “Prasa-Książka-Ruch” at the End of Polish People Republic period and Reasons of its Liquidation

Abstract

The text is about the process of changes in Workers' Publishing Collective “Prasa-Książka-Ruch”, which happened just before its liquidation. The author says that this subject is not widely presented in the literature. Furthermore, she claims that for proper understanding of dismantling this period is of central importance. Main signification has comprehension of inside changes that happened in this Collective, whereas the new executive started to lead their new way after the meeting by the Round Table. The author presents that the most important inside factor was lack of consciousness of the transformation's impendence. Accordingly, no changes were planned and the Collective's management didn't find any adaptive strategy for new political conditions.

Marta Polaczek-Bigaj, MA, Master of Political Science and Law. Works as an assistant at Jagiellonian University. The main task of scientific researches concentrates on problems of Polish medium system transformation.

Wydział Oświaty i Kultury Zarządu Miasta Łodzi w upowszechnianiu edukacji dziecka w dwudziestoleciu międzywojennym

Joanna Sosnowska

Łódź, Polska

sosnowskaasia@wp.pl

Słowa kluczowe: oświata i kultura w Łodzi w II Rzeczypospolitej, wychowanie przedszkolne w Łodzi w II Rzeczypospolitej

Wydział Oświaty i Kultury (dalej: WOiK), jako jednostka organizacyjna władz miasta Łodzi okresu międzywojennego, rozpoczął działalność 1 kwietnia 1921 r. Kontynuował prace powołanego wkrótce po odzyskaniu niepodległości (z ramienia łódzkiego magistratu) Wydziału Szkolnego, „koncentrującego całą działalność samorządu na polu oświaty i kultury”¹. Bezpośrednią przyczyną reorganizacji była wzmożona aktywność tegoż Wydziału, albowiem w nim – jak zaznacza Maria Nartonowicz-Kot – „ześrodkowywała się działalność i rodziły koncepcje polityki kulturalnej władz miejskich”². W strukturze nowo powołanego Wydziału Oświaty i Kultury wyodrębniono trzy samodzielne oddziały:

¹ *Księga pamiątkowa dziesięciolecia samorządu miasta Łodzi 1919–1929*, Łódź 1930, p. 67.

² Nartonowicz-Kot M. (1985), *Samorząd łódzki wobec problemów kultury w latach 1919–1939*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Historica”, no. 21, p. 15.

Joanna Sosnowska, dr nauk humanistycznych, Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej.

Szkolnictwa, Obowiązku Szkolnego oraz Kultury i Oświaty Pozaszkolnej³.

Specyfika kulturalna Łodzi w pierwszych latach po odzyskaniu niepodległości – o czym warto nadmienić – spowodowała, że szczególnie naglący stał się nie tyle problem wykształcenia własnej elity intelektualno-artystycznej, co kwestia upowszechnienia oświaty i kultury oraz dotarcia z jej dziedzictwem do najliczniejszej wówczas grupy łódzkiego społeczeństwa, jaką stanowili robotnicy. Działania z tym związane prowadziły władze samorządowe dwutorowo: równoległe z powoływaniem do istnienia miejskich instytucji kulturalnych i oświatowych dotowano instytucje społeczne o takim samym profilu⁴. Efekty działań samorządu pierwszej i kolejnych kadencji w tym zakresie były różne, często zależały od warunków obiektywnych, jak sytuacja polityczna i ekonomiczna czy koncepcje polityki kulturalnej realizowane przez ówczesnie funkcjonujące partie i ugrupowania polityczne.

W okresie międzywojennym w rozwoju łódzkiej oświaty i kultury szczególnie mocno zaznaczył się samorząd I kadencji. Rada Miejska jako pierwsza w Polsce podjęła skuteczne prace nad realizacją powszechnego nauczania⁵. Zapoczą-

³ *Spis Wydziałów i Oddziałów Magistratu m. Łodzi* (1921), „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, no. 17, p. 13; *Dział sprawozdawczy* (1921), „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, no. 37, p. 1.

⁴ Smolik P. (1933), *Oświata i kultura w samorządzie m. Łodzi w latach 1928–1932*, Łódź, p. 9–10.

⁵ Lipiec W. (1973), *Kultura i oświata w Łodzi w okresie międzywojennym*, Łódź, p. 5, 14–15; Rosset E. (1929), *Łódź miasto pracy*, Łódź, p. 50.

kowano również zakrojoną na szeroką skalę akcją rozwoju oświaty pozaszkolnej, organizując sieć bibliotek, Miejski Uniwersytet Powszechny, wykłady, kursy dokształcające i szkoły wieczorowe. Inicjatywy podjęte u progu niepodległości kontynuowali, w ciągu całego okresu II Rzeczypospolitej, kolejni przedstawiciele łódzkiego samorządu, w szczególności skupieni wokół Wydziału Oświaty i Kultury.

Podstawę źródłową niniejszego artykułu stanowi wydawany w tym czasie organ łódzkich władz miejskich: „Dziennik Zarządu miasta Łodzi” (od 1933 r. – „Dziennik Zarządu Miejskiego w Łodzi”).

Kwestie prawno-organizacyjne

Aż do połowy 1926 r. WOiK, podobnie jak inne jednostki Zarządu Miasta Łodzi, nie posiadał uregulowań prawnych dotyczących wewnętrznej organizacji, zakresu i sposobu działania. Dopiero w czerwcu tego roku Rada Miejska zatwierdziła *Statut Organizacyjny Wydziału Oświaty i Kultury* (dalej: *Statut*), zachowujący jego dotychczasową strukturę, ale z wyodrębnieniem referatów przypisanych do poszczególnych, istniejących dotychczas oddziałów. W Oddziale Szkolnictwa znalazły się cztery referaty: higieny szkolnej, gospodarczy, wychowania przedszkolnego i ogólny; Oddział Obowiązku Szkolnego obejmował pięć referatów: ruchu dziatwy, ewidencji, statystyczny, karny i ogólny; Oddział Kultury i Oświaty Pozaszkolnej składał się również z pięciu referatów: szkolnictwa wieczorowego, muzealno-bibliotecznego, teatralnego, finansowego i ogólnego⁶.

⁶ Protokół 15 (IV sesji) posiedzenia Rady Miejskiej, dnia 17 czerwca 1926 r. (1926), „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, no. 32, p. 9.

Do zadań Oddziału Szkolnictwa należało zaspokajanie potrzeb szkolnictwa powszechnego wynikających z ustaw szkolnych, patronat nad szkolnictwem średnim oraz udzielanie dotacji uczelniom wyższym i instytucjom naukowym⁷. Oddział Obowiązku Szkolnego skupiał swoją działalność przede wszystkim na realizacji uchwały o powszechnym nauczaniu, rejestrował dzieci w wieku szkolnym, prowadził kartotekę osobową wszystkich objętych obowiązkiem szkolnym. Posiadał także kompetencje administracyjno-karne, jakim było nakładanie kar za niedopełnienie tego obowiązku. Oddział Kultury i Oświaty pozaszkolnej zajmował się popieraniem i podejmowaniem inicjatyw zmierzających do rozwoju życia kulturalnego w mieście⁸.

Kolejny raz (i ostatni) *Statut* WOiK zmieniono w 1938 r. Zwiększono wtedy do czterech liczbę oddziałów i nadano im następujące nazwy: Ogólny, Obowiązku Szkolnego, Kultury i Sztuki oraz Oświaty i Wychowania⁹. W sposób dość znaczący zmodyfikowano tym samym strukturę dotychczasowego Oddziału Kultury i Oświaty Pozaszkolnej, tworząc z niego dwa oddziały, wspomniane wcześniej: Oświaty i Wychowania oraz Kultury i Sztuki. Nie zmieniły się natomiast zadania WOiK jako jednostki samorządu łódzkiego odpowiedzialnego za sferę oświatowo-kulturalną miasta, czytamy bowiem: „Wydział

⁷ *Statut Organizacyjny Wydziału Oświaty i Kultury Magistratu m. Łodzi* (1925), „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, no. 29, p. 29, no. 30, p. 3 (§1 pkt. 1, 3–6, 8–11, 13).

⁸ Nartonowicz-Kot M., *Samorząd łódzki...*, op. cit., p. 17.

⁹ W Oddziale Ogólnym znalazły się referaty: ogólny, techniczny, higieny szkolnej i kancelaria; w Oddziale Obowiązku Szkolnego – referaty: ruchu dziatwy, kartoteki, karny i kancelaria; Oddział Oświaty i Wychowania – referaty: przedszkoli, oświaty pozaszkolnej i szkolnictwa dokształcającego; Oddział Kultury i Sztuki – referaty: biblioteczny, muzealny i widowiskowo-koncertowy. Vide: *Statut Organizacyjny Zarządu Miejskiego w Łodzi* (1938), „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, no. 12, p. 1305, 1311.

Oświaty i Kultury ześrodkowuje działalność Gminy na polu oświaty i kultury związaną: 1) ze współdziałaniem z władzami szkolnymi przy organizowaniu i utrzymywaniu szkolnictwa powszechnego i doksztalającego, 2) z nadzorem nad dopełnieniem obowiązku szkolnego, 3) z zakładaniem i utrzymywaniem miejskiego szkolnictwa wyższego i średniego oraz przedszkoli, jak również z popieraniem szkolnictwa wyższego i średniego, 4) z zakładaniem i utrzymywaniem bibliotek, czytelni, świetlic, muzeów i galerii sztuki, 5) z popieraniem kultury artystycznej”¹⁰.

Na czele WOiK stał ławnik – przewodniczący¹¹. W latach 1919–1923 funkcję tę pełnił Stefan Kopciński¹². W Radzie Miejskiej II kadencji (1923–1927) Wydziałem kierowali: Zygmunt Hajkowski i Franciszek Kruczkowski, natomiast w okresie 1927–1933 ponownie S. Kopciński (do czerwca 1928 r.), a następnie Przemysław Smolik¹³. Stanowisko naczelnika WOiK przez dwie dekady pełnił Jan Nepomucen Waltraus, który pod koniec 1937 r. przeszedł na emeryturę. Od marca 1938 r. posadę tę piastował dr inż. Bogumił Wilkoszewski, długoletni nauczyciel gimnazjum państwowego im. G. Narutowicza w Łodzi¹⁴.

Siedziba WOiK mieściła się początkowo przy ul. Piramowicza 3/5, a następnie 10, gdzie ulokowano również wszystkie działające w Łodzi od

1919 r. władze szkolne, będące ze sobą, jak pisano w organie prasowym władz miasta, „w stałym, bezpośrednim kontakcie”¹⁵.

Najdłużej w dwudziestolecie międzywojennym zachowaną strukturą organizacyjną WOiK był podział dokonany w momencie ukonstytuowania się tej jednostki w 1921 r. Przyjęte wówczas nazewnictwo poszczególnych oddziałów WOiK funkcjonowało aż 17 lat.

Analizując postanowienia *Statutu* z 1926 r., widać, że najwięcej zadań w dziedzinie pracy oświatowo-kulturalnej w mieście przypisano Oddziałowi Szkolnictwa, nie pomniejszając jednak znaczenia Oddziału Obowiązku Szkolnego, zwłaszcza w zakresie prac związanych z wprowadzeniem i realizacją obowiązku szkolnego na poziomie edukacji powszechnej, oraz Oddziałowi Kultury i Oświaty Pozaszkolnej, którego prace zintensyfikowano w Łodzi w drugiej dekadzie okresu międzywojennego.

Artykuł ten ukazuje działania podejmowane przez łódzkie władze miejskie za pośrednictwem poszczególnych oddziałów Wydziału Oświaty i Kultury w dziedzinie upowszechniania edukacji dziecka w Łodzi w okresie II Rzeczypospolitej.

Oddział Szkolnictwa

Priorytetowe zadania Oddziału Szkolnictwa koncentrowały się wokół zagadnień związanych z organizacją i utrzymaniem publicznych szkół powszechnych i średnich, przedszkoli miejskich oraz instytucji wspomagających łódzkie szkolnictwo w tamtym okresie, jak Sekcja Higieny Szkolnej czy Pracownia Psychologiczna.

¹⁵ *Sprawozdanie z działalności Wydziału Szkolnictwa* (1919), „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, no. 6, p. 10; *Trzylecie Komisji Powszechnego Nauczania* (1922), „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, no. 48, p. 9–10; *Zarząd Miejski w Łodzi* (1939), „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, no. 1, p. 60.

¹⁰ *Ibidem*, p. 1309.

¹¹ Na czele wszystkich wydziałów łódzkiego Magistratu, potem Zarządu miasta Łodzi, stał przewodniczący, pełniący zarazem funkcję ławnika władz miejskich. Pracami każdego wydziału kierował, oprócz przewodniczącego, także naczelnik. Ten dualizm w zarządzaniu wydziałami zniesiono ustawą z 1933 r., która wszelkie uprawnienia nadawała naczelnikowi danego wydziału. Vide: Nartnowicz-Kot M., *Samorząd łódzki...*, op. cit., p. 14–15.

¹² Lipiec W., *Kultura i oświata...*, op. cit., p. 6–7.

¹³ *Księga pamiątkowa...*, op. cit., p. 56–58.

¹⁴ *Zarząd Miejski w Łodzi* (1939), „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, no. 1, p. 61; Nartnowicz-Kot M., *Samorząd łódzki...*, op. cit., p. 18.

W związku z wprowadzeniem na terenie miasta Łodzi obowiązku szkolnego¹⁶ i wzrostem liczby dzieci w wieku 7–14 lat objętych tzw. przymusem szkolnym, najbardziej palącą kwestią stało się zwiększenie liczby lokali i budynków dla potrzeb szkolnictwa powszechnego. Początkowo wynajmowano lokale w prywatnych domach, tworząc tam prowizoryczne sale lekcyjne, lecz warunki pracy i higieny w takich pomieszczeniach pozostawiały wiele do życzenia i przedstawiciele WOiK traktowali je jako „zło konieczne”¹⁷.

Z tym większym entuzjazmem w październiku 1922 r. powitano otwarcie pierwszego miejskiego gmachu szkolnego przy ul. Zagajnikowej 32 (dziś: Kopcińskiego), pod który kamień węgielny położono jeszcze dwa lata wcześniej. Było to, jak pisano, „realizowaniem zamierzeń miasta budowania wzorowych gmachów szkolnych, których Łódź dotychczas nie posiadała, a brak silnie odczuwała”¹⁸. W roku szkolnym 1922/1923 z inicjatywy WOiK stawiano od podstaw kolejnych

pięć budynków usytuowanych przy ulicach: Konstantynowskiej 27 (Legionów), Nowo-Marysińskiej 2 (Staszica), Nowo-Targowej 24 (Sterlinga), Drewnowskiej 88 i Cegielnianej 58 (Jaracza)¹⁹. W styczniu 1923 r. liczba czynnych oddziałów szkolnych znajdujących się w 160 punktach miasta wynosiła 1345, naukę w nich pobierało 61 637 uczniów. W następnym dziesięcioleciu (1923–1933) oddano do użytku 10 własnych, zbudowanych od podstaw gmachów szkolnych oraz jeden budynek prywatny przystosowany do potrzeb placówki szkolnej²⁰.

Akcja budowy miejskich szkół powszechnych, wymagająca dużych nakładów finansowych, nie postępowała tak szybko, jak było to konieczne. Załamanie inicjatywy władz samorządowych w tym zakresie nastąpiło w początkach lat 30. XX w. i było skutkiem światowego kryzysu gospodarczego. Stan finansów miasta nie pozwalał wówczas na budowę szkół odpowiednio do potrzeb, jednak w sierpniu 1934 r. odbyła się uroczystość poświęcenia przez ówczesnego biskupa kościoła łódzkiego, kp. W. Tymienieckiego, dwunastego gmachu szkolnego przy ul. Rokicińskiej 41. Nowa szkoła powszechna wzniesiona została zgodnie ze współczesną techniką budowlaną i posiadała 26 sal lekcyjnych, salę gimnastyczną oraz bibliotekę²¹. W roku szkolnym 1938/1939 władze miasta Łodzi posiadały 17 własnych gmachów szkolnych (z 360 salami lekcyjnymi). Od prywatnych właścicieli wynaj-

¹⁶ Dnia 30 VI 1919 r. Rada Miejska podjęła uchwałę o wprowadzeniu w roku szkolnym 1919/1920 obowiązku szkolnego dla dzieci z roczników: 1908, 1909 i 1910 (były to dzieci w wieku 9, 10 i 11 lat). W tymże miesiącu liczba szkół powszechnych wynosiła 146 (z 660 oddziałami), w których naukę pobierało 30 388 dzieci (katolicy: 16 746; ewangelicy: 5443; Żydzi: 7697; innych wyznań: 502), natomiast w listopadzie w nowym roku szkolnym 1919/1920 uruchomiono już 153 szkoły powszechne (z 1004 oddziałami, w których nauczano 50 926 dzieci (katolicy: 30 968; ewangelicy: 6162; Żydzi: 12 853; innych wyznań: 941). Z *Komisji Powszechnego Nauczania* (1919), „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, no. 2, p. 8–9; *Rozwój szkolnictwa powszechnego* (1920), „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, no. 3, p. 12; *Księga pamiątkowa...*, op. cit., p. 124.

¹⁷ *Samorząd Miasta Łodzi w latach 1935–1937* (1938), Łódź, p. 82. W 1920 r. zakupiono 3 nieruchomości na szkoły powszechne: przy ul. Żabiej (Piasta), Petersburskiej (Poznańska) i Przędzalnianej, które jednak nie spełniły swojej funkcji z powodu, jak napisano, „niemożności usunięcia lokatorów”. Vide: *Szkoły powszechne* (1923), „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, no. 15, p. 44.

¹⁸ Ibidem; *Uroczystości szkolne w dniu 8 b.m.* (1922), „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, no. 42, p. 12; *Uroczystości szkolne w Łodzi* (1922), „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, no. 43, p. 1. Pierwsza miejska szkoła powszechna posiadała 26 sal lekcyjnych.

¹⁹ *Wydział Oświaty i Kultury* (1923), „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, no. 15, p. 44.

²⁰ *Krótkie sprawozdanie z działalności Samorządu Łódzkiego w latach 1919–1937* (1937), Łódź, p. 15.

²¹ W tym czasie Zarząd Miejski posiadał 19 budynków szkolnych – oprócz 12 własnych nabył 7 w drodze kupna lub dzierżawy. Vide: *Kronika* (1934), „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, no. 8, p. 281–282; *Samorząd Miasta Łodzi...*, op. cit., p. 82.

owano wówczas, przystosowawszy do potrzeb szkolnictwa powszechnego, 13 budynków (z 177 salami). Zdecydowana jednak większość miejskich szkół powszechnych funkcjonowała wtedy w nieodpowiednich warunkach higienicznych i organizacyjnych, szkoły te zajmowały 596 sal lekcyjnych, a nauka musiała odbywać się w systemie dwuzmianowym²².

Zaopatrzenie szkół w odpowiedni sprzęt i pomoce dydaktyczne leżało również w gestii Oddziału Szkolnictwa. W tym celu w marcu 1921 r. utworzono Pracownię Zbiorów Szkolnych, nazwaną wkrótce Pracownią Przyrodniczą, w której dla uczniów szkół powszechnych organizowano ćwiczenia z przyrody, fizyki i chemii. Instytucja wypożyczała na lekcje okazy przyrodnicze, przyrządy fizyczne, szkło laboratoryjne, przeźrocza czy lampy projekcyjne²³. W 1924 r. Pracownia działała w czterech punktach usytuowanych w różnych dzielnicach miasta i wypożyczyła ponad 11 700 przedmiotów, pięć lat później posiadała już dwukrotnie więcej sal²⁴. Niezależnie od niej istniała Składnica Pomocy Naukowych, która zaopatrywała wszystkie szkoły powszechne w podręczniki szkolne, pomoce dydaktyczne i materiały piśmienne. W roku szkolnym

1920/1921 Składnica przekazała bezpłatnie „dla niezamożnej dziatwy szkolnej 593 tuz. obsadek, 1141 tuz. ołówków, 9227 tuz. zeszytów i 950 tuz. stalówek”²⁵.

Wśród omawianych dotąd ustawowych obowiązków związanych z organizacją szkolnictwa powszechnego, w pracach oświatowych Oddziału Szkolnictwa WOiK znalazły się również zadania wynikające z troski o edukację dzieci chorych lub niesprawnych umysłowo. W taką inicjatywę wpisują się szkoły powszechne specjalne, których w Łodzi u progu roku szkolnego 1925/1926 było dziesięć: cztery dla uczniów upośledzonych umysłowo, dwie dla dzieci „zaniedbanych moralnie” (osobne dla dziewcząt i chłopców), jedna dla dzieci głuchoniemych oraz trzy dla uczniów dotkniętych chorobą oczu (jaglicą)²⁶. Dzieci te potrzebowały, jak wówczas pisano, „[...] osobliwych metod wychowania i nauczania, które stosuje się w specjalnych szkołach i zakładach wychowawczych, pozwalających na uwzględnienie indywidualnych cech każdego z nich”²⁷. Instytucje o tym profilu „umożliwiają dziatwie upośledzonej aczkolwiek powolniejsze, jednak stopniowe opanowanie materiału naukowego przy stosowaniu odrębnych metod nauczania”²⁸.

²² Wilkoszewski B. (1939), *Realizacja powszechnego nauczania na terenie Łodzi*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, no. 2, p. 156. W świetle ustaleń B. Szczepańskiej liczba publicznych szkół powszechnych w tym okresie wynosiła 112, a liczba uczniów – 69 659. Cf. Szczepańska B. (2002), *Działalność łódzkiego samorządu miejskiego w dziedzinie oświaty powszechnej i pozaszkolnej w latach 1919–1939*, Łódź, p. 96.

²³ *Instytucje Oddziału Szkolnictwa* (1923), „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, no. 15, p. 47; *Jak pracuje i rozwija się Miejska Pracownia Przyrodnicza?* (1939), „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, no. 26, p. 477.

²⁴ Znajdowały się przy ulicach: Piramowicza 3, Nowo-Targowej (Sterlinga), Radwańskiej 19, Zagajnikowej 54 (Kopcińskiego) – 2 punkty, Nowo-Marysińskiej (Staszica), Drewnowskiej, Cegielnianej 58 (Jaracza). Vide: *Miejska Pracownia Przyrodnicza* (1939), „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, no. 41, p. 738–741.

²⁵ *Sprawozdanie z Oddziału Szkolnictwa* (1923), „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, no. 37, p. 4. W cytowanych tekstach zachowano oryginalną pisownię – nie zaznaczano błędów ortograficznych ani nie dokonywano zmian w interpunkcji.

²⁶ *Sprawozdanie z działalności Wydziału Oświaty i Kultury* (1925), „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, no. 38, p. 5–6. Jaglica to przewlekłe zapalenie rogówki i spojówek, będące wówczas najczęstszą przyczyną ślepoty.

²⁷ *Księga pamiątkowa...*, op. cit., p. 130. Nauczyciele tych szkół otrzymywali dodatek do wynagrodzenia czterokrotnie przewyższający dodatek otrzymywany w kwocie 20 złotych przez pozostałych nauczycieli. Vide: *Wydział Oświaty i Kultury* (1924), „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, no. 20, p. 53.

²⁸ Waltraus J.N. (1935), *Troska samorządu o oświatę*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, no. 6, p. 397.

Pierwsza miejska szkoła specjalna dla dzieci z upośledzeniem umysłowym powstała z inicjatywy ówczesnego przewodniczącego WOiK – S. Kopcińskiego już w 1919 r., w jej organizacji pomagał zespół psychologów, lekarzy i nauczycieli z założonej w tym samym roku Miejskiej Pracowni Psychologicznej. W 1921 r. otwarto szkołę specjalną (z internatem) dla dzieci z zaburzeniami w wychowaniu, a rok później – cztery szkoły dla dzieci głuchoniemych²⁹. Pierwotna organizacja powszechnych placówek specjalnych ulegała stopniowym zmianom: cztery szkoły dla dzieci głuchoniemych z pięcioma oddziałami połączono w jedną instytucję o 8 oddziałach, w których w 1929 r. pobierało naukę 75 dzieci.

W ciągu dekady (1919–1929) o pięć wzrosła liczba szkół dla dzieci upośledzonych umysłowo; w 1929 r. było sześć tego rodzaju szkół z 44 oddziałami, gdzie uczyło się 748 dzieci.

Na przełomie lat 1924/1925 WOiK prowadził dwie szkoły z dziesięcioma oddziałami dla 68 dzieci z zaburzeniami w wychowaniu. Z uwagi jednak na zmniejszającą się liczbę takich dzieci w kolejnym roku szkolnym funkcjonowała jedna taka szkoła. W 1929 r. dalej była to jedyna tego rodzaju placówka, w której w trzech oddziałach uczyło się 32 dzieci³⁰.

W 1928 r. w szkołach dla dzieci z jaglicą (w pierwszym ostrym stadium choroby, kiedy uczyły się i były poddawane leczeniu) było 824 uczniów³¹. W innych szkołach powszechnych uczyło się 742 dzieci z tzw. jaglicą starą (znaj-

dujące się pod stałą kontrolą lekarzy szkolnych). Na 51 879 dzieci uczęszczających wtedy do szkół powszechnych, chorych na jaglicę było 1556 uczniów, co stanowiło 3%.

Warunki sanitarne szkół specjalnych nie były najlepsze, toteż z entuzjazmem odnotowano wiadomość o przejęciu przez Zarząd Miejski w październiku 1936 r. nowego budynku szkolnego przy ul. Poprzecznej 11 (dziś: Zygmuntowska), wydzierżawionego w całości na cele szkoły specjalnej. Pisano: „W budynku tym posiadającym 7 izb wykładowych, dużą salę gimnastyczną, pokoje na kancelarię, izbę lekarską, szatnie mieścić się będzie szkoła specjalna dla niedorozwiniętych i umysłowo zaniedbanych. Dotychczas mieściła się przy ul. Rzgowskiej 76, w budynku nie nadającym się na lokal szkolny, w nowej siedzibie znajduje się również boisko na zabawy na wolnym powietrzu³².

Kwalifikacja uczniów do szkół specjalnych odbywała się na podstawie oceny ich poziomu inteligencji dokonywanej przez pracowników Miejskiej Pracowni Psychologicznej (MPP) za pomocą specjalnie opracowanych testów i wskaźników. Warto dodać, że utworzenie Pracowni było wyrazem troski łódzkiego samorządu o rozwój i właściwy kierunek szkolnictwa powszechnego (w tym specjalnego) w mieście. Była to pierwsza placówka o tym profilu w kraju³³.

Innym polem działalności Oddziału Szkolnictwa WOiK była edukacja przedszkolna, którą za priorytetową uznano dopiero z początkiem

²⁹ *Księga pamiątkowa...*, op. cit., p. 131.

³⁰ *Ibidem*.

³¹ Liczba dzieci w szkołach jagliczych: w 1929 r. – 345 uczniów; 1930 r. – 279; 1931 r. – 218; 1932 r. – 149; 1933 r. – 128; 1934 r. – 134. Schweig S., *Łódź w walce z jaglicą wśród dzieci* (1935), „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, no. 10, p. 628.

³² *Nowa siedziba szkoły dla niedorozwiniętych i umysłowo chorych* (1936), „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, no. 11, p. 781–782; Karpińska-Woyczyńska L. (1924), *Miejska Pracownia Psychologiczna w Łodzi*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, no. 20A, p. 1.

³³ Kopciński S. (1921), *Sprawozdanie Miejskiej Pracowni Psychologicznej*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, no. 24, p. 15–16; *Księga pamiątkowa...*, op. cit., p. 150–151.

1924 r. Dotąd bowiem Zarząd Miasta Łodzi nie posiadał własnych placówek wychowania przedszkolnego, a opieką nad dziećmi w tym wieku zajmowały się wyłącznie ochronki prowadzone przez chrześcijańskie i żydowskie instytucje społeczne i dobroczynne oraz osoby prywatne (w tym okresie opiekowano się 1077 dziećmi)³⁴. Jednak w początkach 1923 r. „w rozumieniu ważności należytego wychowania przedszkolnego Oddział Szkolnictwa podjął pracę nad rozciągnięciem opieki swej nad miejscowemi ochronami, utrzymywanemi przez instytucje prywatne”³⁵. Od tej pory opieka miejskich władz lokalnych nad dzieckiem w tym wieku miała charakter dwutorowy; z jednej strony z kasy miejskiej przekazywano dotacje ochronkom społecznym i prywatnym, z drugiej – w odpowiedzi na potrzebę zapewnienia opieki instytucjonalnej większej liczbie dzieci – rozważano projekt organizacji sieci miejskich ochronek-przedszkoli.

Zgodnie z przyjętą koncepcją już w 1924 r. WOiK stworzył trzy własne miejskie ochronki-przedszkola dla ponad 200 dzieci w wieku 4–7 lat, rekrutujących się przede wszystkim z najuboższych warstw ludności miasta³⁶. Placówki zlokalizowano przy ulicach: Radwańskiej 42, Wacława 2/4 i Kilińskiego 100. W kolejnym roku

nastąpił dalszy rozwój sieci przedszkoli organizowanych z ramienia miejskiego samorządu, otwarto dwie ochronki: przy ul. Srebrzyńskiej 17 i Wileńskiej 44³⁷. W tym czasie do pięciu miejskich ochronek-przedszkoli o 11 oddziałach uczęszczało 376 dzieci (193 chłopców i 183 dziewczynki). Zdecydowana większość dzieci w wieku przedszkolnym uczęszczała jednak do 18 dotowanych przez miasto przedszkoli społecznych, w których zatrudniano 27 ochroniarek.

Dwie następne placówki WOiK zorganizował na przełomie lat 1928/1929, były to ochronki-przedszkola przy ul. Śląskiej 21 oraz w nowym gmachu szkolnym przy ul. Podmiejskiej 21³⁸. Liczba dzieci we wszystkich łódzkich placówkach przedszkolnych wynosiła wtedy 2028; w siedmiu miejskich placówkach było ich 570, w pozostałych siedemnastu – 1458³⁹.

Pomimo niesprzyjających warunków finansowych związanych z kryzysem gospodarczym lat 30. XX w., władze miasta Łodzi nie zaprzestały działań mających na celu zwiększanie liczby miejsc dla dzieci w przedszkolach. Na przełomie lat 1930/1931 powołano do życia pięć następnych instytucji wychowania przedszkolnego, lokalizując je głównie na peryferiach miasta, gdzie mieszkała ludność robotnicza, przy ulicach: Sierakowskiego 26, Cegielnianej 25 (Jaracza), Suwalskiej 16, Limanowskiego 124 i Feliksa Perla 5⁴⁰. Dwie z tych placówek przeznaczono dla

³⁴ W 1923 r. subsydiowano 17 ochron (14 chrześcijańskich i 3 żydowskie), w których przebywało 854 dzieci chrześcijańskich i 223 dzieci żydowskich, Vide: *Księga pamiątkowa...*, op. cit., p. 139). Pomoc władz miasta polegała na wypłacaniu wynagrodzeń 25 ochroniarkom oraz na dostarczaniu pomocy naukowych, które pozostawały własnością miasta.

³⁵ Było to 10 ochronek: 6 dla dzieci chrześcijańskich i 4 dla żydowskich. Vide: *Wydział Oświaty i Kultury (1923)*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, no. 15, p. 49.

³⁶ W lipcu 1929 r. spośród 2028 dzieci uczęszczających do łódzkich przedszkoli 970 miało rodziców robotników, 153 – bezrobotnych, 420 – rzemieślników, 174 – pracowników umysłowych, 78 – drobnych kupców, 57 – funkcjonariuszy wojska i policji, 67 – różnych zawodów. Vide: *Wychowanie przedszkolne w r. 1928–29 (1929)*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, no. 30, p. 566.

³⁷ *Wychowanie przedszkolne (1926)*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, no. 22, p. 8.

³⁸ *Wychowanie przedszkolne (1929)*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, no. 41, p. 734.

³⁹ Ibidem.

⁴⁰ Archiwum Państwowe w Łodzi (APŁ), Akta miasta Łodzi (AmŁ), WOiK, s.a. 16802: *Sprawozdania kwartalne przedszkoli miejskich 1929–1933*.

dzieci narodowości niemieckiej i żydowskiej⁴¹. Ostatnie, trzynaste miejskie przedszkole przy ul. Rokicińskiej 41 otwarto w 1934 r.

Po upływie dekady (1924–1934) WOiK Zarządu Miasta Łodzi posiadał 59 przedszkoli: do 13 miejskich placówek uczęszczało 825 dzieci, do 28 dotowanych społecznych – 1753, natomiast do przedszkoli prywatnych – 330 wychowanków⁴².

Zadania, jakie w okresie międzywojennym nakreślono łódzkim placówkom przedszkolnym, pokrywały się z zadaniami na płaszczyźnie edukacji małego dziecka w całym kraju. Działania podejmowane w tym zakresie przez łódzkie władze lokalne za pośrednictwem WOiK wynikały z jednej strony z przypisania przedszkolom funkcji kompensacyjnej, co w wiązało się ze specyficznymi potrzebami społeczno-zdrowotnymi łódzian (zapobieganie ubóstwu, bezrobociu, chorobom), z drugiej natomiast wiązało się z dostrzeżeniem roli oświaty, uwzględniając konieczność dobrego przygotowania dzieci do podjęcia nauki w szkole powszechnej. Przedstawiciele łódzkiego samorządu uważali, że przedszkole, podobnie jak szkoła powszechna, powinno być bezpłatne i dostępne dla wszystkich dzieci, bez względu na narodowość czy wyznanie. Jednak liczba placówek przedszkolnych w okresie międzywojennym nie zaspokajała faktycznych potrzeb w tym zakresie (w 1935 r. z liczby 33 680 łódzkich dzieci w wieku przedszkolnym zaledwie 2098, czyli 11%, uczęszczało do przedszkoli)⁴³.

⁴¹ Były to przedszkola przy ul. Sierakowskiego 26 i Cegielnianej 25 (Jaracza).

⁴² *Samorząd m. Łodzi w latach 1933–1937. Sprawozdanie z działalności Zarządu Miejskiego w Łodzi* (1938), Łódź, p. 92.

⁴³ Pawłowska J. (1935), *Opieka nad dzieckiem w wieku przedszkolnym na terenie miasta Łodzi*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, no. 10, p. 615.

Analizując kwestię edukacji przedszkolnej w Łodzi, warto docenić inicjatywy władz miasta nie tylko w kierunku zapewnienia odpowiedniego zaplecza lokalowego placówkom przedszkolnym, ale także zwrócenia uwagi na właściwe działania opiekuńczo-wychowawcze i dydaktyczne tych instytucji. To właśnie pracownicy WOiK nadawali właściwy kierunek pracy pedagogicznej w zakładanych i istniejących ochronkach-przedszkolach. Wyrazem tego było m.in. wyodrębnienie, w ramach WOiK, referatu przedszkoli i utworzenie stanowiska inspektorki wychowania przedszkolnego, na którym od 1928 r. zatrudniano Janinę Pawłowską⁴⁴. Jej zaangażowanie w sprawy łódzkiej edukacji przedszkolnej zmieniło jakość tej edukacji, co miało odniesienie w lepszej pracy na rzecz dziecka i jego rodziny⁴⁵.

Oddział Obowiązku Szkolnego

W świetle *Statutu Organizacyjnego WOiK* do zadań Oddziału Obowiązku Szkolnego należało przede wszystkim wprowadzenie obowiązku nauki w zakresie szkolnictwa powszechnego w Łodzi i nadzór nad właściwym przebiegiem tego procesu, ale również opieka materialna i działania wychowawcze wobec dzieci i mło-

⁴⁴ APŁ, AmŁ, WOiK, s.a. 16807: *Wychowanie przedszkolne...; Inspekcja ochron-przedszkoli* (1928), „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, no. 14, p. 238. Janina Pawłowska (1896–1972) wiedzę z zakresu wychowania przedszkolnego zdobywała za granicą, głównie w Anglii i Belgii, gdzie osobiście spotkała się z Marią Montessori – propagatorką „nowego wychowania”, uczestnicząc w prowadzonym przez nią kursie. Do Polski powróciła w 1928 r. Obejmując stanowisko inspektorki, a potem kierowniczkę WOiK Zarządu Miejskiego w Łodzi, przyczyniła się do reorganizowania i organizowania łódzkich placówek przedszkolnych w oparciu o nowe zasady pedagogiczne. Cf. Baranowski K. (1977), *Oddział Wolnej Wszechnicy Polskiej w Łodzi 1928–1939*, Łódź, p. 55; Łatacz E. (1998), *Recepcja teorii pedagogicznej Marii Montessori w Polsce w latach 1918–1939*, Łódź, p. 41.

⁴⁵ Pawłowska J., *Opieka nad dzieckiem...*, op. cit., p. 613–618; Idem (1938), *I Ogólnopolski Kongres Dziecka w Warszawie*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, no. 10, p. 975–977.

dzieży (organizacja internatów, miejsca wypoczynku i rozrywki, zaopatrywanie w podręczniki i odzież)⁴⁶.

Kiedy w czerwcu 1919 r. na terenie miasta przeprowadzono po raz pierwszy spis dzieci w wieku szkolnym, okazało się, że z ogólnej liczby 70 016 dzieci w wieku 7–14 lat, do wszystkich istniejących wówczas szkół uczęszczało 38 500, pozostałe dzieci w liczbie 31 516 nie pobierały żadnej nauki⁴⁷.

Źródło: Gręzik-Raczkak A. (2007), *Oświata i szkolnictwo na ziemiach północno-wschodnich II Rzeczypospolitej i współczesnej Białostki 1939–2001*, Toruń, p. 152.



Chór w 7-letniej Szkole Powszechnej w Nowojelni

Jak już nadmieniono, Rada Miejska uchwałą z dnia 30 czerwca 1919 r. podjęła decyzję o wprowadzeniu na terenie miasta Łodzi, wraz nowym rokiem szkolnym, nauczania powszechnego, lecz prace wokół tego zagadnienia rozpoczęły się o wiele wcześniej. Trwały bowiem w ciągu całego 1918 roku i były prowadzone przez Wydział Szkolnictwa, działający w strukturze organizacyjnej ówczesnych władz miasta (Magistratu). Jeszcze przed oficjalnym zakończeniem I wojny światowej, w październiku 1918 r., Rada Miejska podjęła uchwałę wzywającą Magistrat m. Łodzi do powołania przy Wydziale Szkolnictwa specjalnej Komisji, która zajęłaby się organizacją tzw.

przymusu szkolnego⁴⁸. Rok później nadano jej nazwę Komisji Powszechnego Nauczania (KPN). Przewodniczącym KPN został P. Kopciński, w jej składzie znaleźli się także reprezentanci lokalnych władz szkolnych⁴⁹.

Warto nadmienić, że inicjatywa łódzkich władz miasta wyprzedzała w tym zakresie decyzje administracyjne władz państwowych; dokument rządowy *Dekret o obowiązku szkolnym* wydano w lutym 1919 r. Opracowany przez środowisko łódzkich nauczycieli Statut (tzw. *Statut Miejskowy o wprowadzeniu przymusu szkolnego w m. Łodzi*), regulujący prawne kwestie związane z wprowadzeniem obowiązku szkolnego w Łodzi, posłużył „za wzór i podstawę do opracowania projektów wprowadzenia obowiązkowego nauczania w innych miastach Polski”⁵⁰. I jeszcze jedna kwestia. O ile rządowy *Dekret o obowiązku szkolnym* ustanawiał obowiązek uczęszczania dzieci do szkoły w ciągu najwyżej siedmiu lat (po skończeniu przez dziecko lat 14, nie podlegało ono temu obowiązkowi, niezależnie od uzyskania przez nie świadectwa ukończenia szkoły powszechnej), to *Statut Miejskowy* nie zwalniał dzieci od tego obowiązku tak długo, dopóki nie otrzymały świadectwa ukończenia pełnego

⁴⁸ Z *Komisji Powszechnego Nauczania* (1919), „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, no. 1, p. 9.

⁴⁹ W 1919 r. w składzie KPN było 16 osób – przedstawiciel Magistratu: P. Kopciński; przedstawiciele Rady Miejskiej: I. Lichtenstein, J. Surmański; Rady Szkolnej Okręgowej: P. Skalski, M. Dura, R. Tulin, T. Wasilewski; Wydziału Szkolnictwa: J. Augustyniak, J. Opęchowski; Związku Nauczycielstwa Szkół Powszechnych: P. Pilichowski; Koła Opiekunów Głównych: F. Chądzyński, L. Felix; Ministerstwa Zdrowia Publicznego: dr J. Weyland; Inspektor Szkolny Okręgowy m. Łodzi: J. Grabiński, A. Szwajcer; referent KPN: J. Zalewski. Vide: „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi” (1919), no. 3, p. 9.

⁵⁰ Ibidem; *Statut Miejskowy o wprowadzeniu przymusu szkolnego w m. Łodzi* (1919), „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, no. 10, p. 6.

⁴⁶ *Statut Organizacyjny* ..., op. cit. (§1 pkt. 2 i 9).

⁴⁷ Rosset E., *Łódź*..., op. cit., p. 50.

kształcenia 7-klasowej szkoły powszechnej⁵¹. Zważywszy na bardzo duży odsetek analfabetyzmu w Łodzi w tamtym czasie, było to duże osiągnięcie lokalnych władz oświatowych⁵².

Problem powszechnego dostępu do oświaty determinowany był z jednej strony brakiem odpowiednich lokali szkolnych i wykwalifikowanej kadry nauczycielskiej – chociaż władze WOiK, jak wykazano, mocno zabiegały o wznoszenie nowych budynków szkolnych i ich optymalne wyposażenie, z drugiej zaś niezadowolającą frekwencją uczniów, zwłaszcza wiosną i jesienią, kiedy chcąc pomóc swoim rodzicom, dzieci oraz młodzież podejmowała pracę zarobkową. Pewnym ograniczeniem wysokiej absencji w szkołach były postanowienia *Dekretu o obowiązku szkolnym*, który „za niewypełnianie obowiązku szkolnego”, a więc „ukrywanie dziecka przed zapisaniem do szkoły” lub „nieposyłanie dziecka do szkoły bez uzasadnionej przyczyny” nakładał na rodziców albo opiekunów dziecka karę aresztu czy grzywny⁵³. Jak wykazała analiza dokumentów źródłowych, z procedury tej KPN korzystała bardzo często. W roku szkolnym

1919/1920 wymierzono ogółem 1532 kary, rok później – 2794, w roku kolejnym – 2110⁵⁴.

W latach poprzedzających wprowadzenie powszechnego obowiązku do szkół frekwencja w końcówce roku szkolnego obniżała się do granic 15–25%. W okresie, w którym podjęto inicjatywy w tym zakresie, spadek frekwencji wynosił: 5,16 % (1919/1920), 1,3% (1920/1921), 0,45% (1921/1922); regularność uczęszczania do szkoły wynosiła odpowiednio 88,9%, 89,3% i 89,6%⁵⁵.

Pomimo niedostatecznej liczby budynków szkolnych, trudności związanych z uzyskaniem wykwalifikowanej kadry nauczycielskiej, braku urzędzeń i pomocy szkolnych, obowiązkowe i bezpłatne nauczanie stało się w Łodzi, w ciągu niespełna trzech lat, realne. Gdy na przełomie lat 1918/1919 aż 35% dzieci w wieku 7–14 lat nie uczęszczało do szkoły, to już w 1923/1924 odsetek takich dzieci wahał się w granicach 0,2% – 1 %⁵⁶.

Oddział Obowiązku Szkolnego WOiK sukcesywnie i skrupulatnie odnotowywał dane dotyczące spraw łódzkiej oświaty powszechnej. Dla przykładu, w październiku 1926 r. do miejskich szkół powszechnych uczęszczało ogółem 54 153 uczniów (25 129 chłopców i 29 024 dziewcząt); liczba oddziałów wynosiła wówczas 1281. W 754 oddziałach polskich kształciło się 33 085 dzieci (16 788 chłopców i 16 297 dziewcząt); w 112 oddziałach niemieckich było 4859 uczniów (odpowiednio: 2437 i 2422); w 360 oddziałach żydowskich uczyło się 15 627 dzieci (odpowiednio

⁵¹ Dzieci, które skończyły 14 lat i opuściły szkołę powszechną miejską lub prywatną, bez „przerobienia kursu 7-mio klasowej szkoły powszechnej”, zobowiązano do uczęszczania na wieczorowe kursy uzupełniające. Vide: „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi” (1919), no. 10, p. 6; Lipiec W., *Kultura i oświata...*, op. cit., p. 15.

⁵² W 1913 r. w niemal półmilionowej Łodzi było 50 tys. dzieci, które w ogóle się nie uczyły. Analfabetyzm wynosił około 60% (wśród mężczyzn 55%, wśród kobiet blisko 66%), w 1938 r. zmniejszył się do 13%. Wojalski M.W. (1998), *O niektórych łódzkich szkołach*, Łódź, p. 7.

⁵³ *Statut Miejscowy...* (1919), op. cit., no. 10, p. 9. W pierwszym przypadku rodzice mogli zapłacić do 100 marek polskich (waluta ta obowiązywała do 1924 r.) grzywny lub spędzić do pięciu dni w areszcie, w drugim – obowiązywała kara do dwóch dni aresztu lub grzywna do 40 marek. Zebrane pieniądze KPN przeznaczano na rzecz niezamożnych dzieci miejskich szkół powszechnych.

⁵⁴ *Szkoły powszechne* (1923), „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, no. 15, p. 45.

⁵⁵ Ibidem.

⁵⁶ Wilkoszewski B., *Realizacja powszechnego nauczania...*, op. cit., p. 158.

5585 i 10 042). W 55 oddziałach szkół specjalnych uczyło się natomiast 582 dzieci (319 chłopców i 263 dziewcząt)⁵⁷.

Rozwój łódzkiej oświaty, podobnie jak innych dziedzin życia społecznego w mieście, związany był ściśle z uwarunkowaniami polityczno-ekonomicznymi. Pierwszy od uzyskania niepodległości, nowo wybrany samorząd łódzki, w którym znaleźli się przedstawiciele partii robotniczych, takich jak Polska Partia Socjalistyczna i Narodowy Związek Robotniczy, wśród zagadnień oświaty i kultury na czoło wysuwał postulaty związane z likwidacją analfabetyzmu, rozwojem bibliotek i propagowaniem czytelnictwa⁵⁸.

Prace w dziedzinie oświaty i kultury zapoczątkowane przez łódzki samorząd pierwszej kadencji (1919–1923) w następnych latach (1923–1927) kontynuowały kolejne władze endecko-chadeccko-enpeerowskie (dotyczyło to głównie budownictwa miejskich gmachów szkolnych). Rządy sprawowane przez następną socjalistyczną Radę Miejską przypadały w większości na okres kryzysu gospodarczego lat 30. XX w., co wiązało się z potrzebą podnoszenia zagadnień i realizowania projektów społeczno-opiekuńczych. Wybrana w 1934 r. endecka Rada Miejska ukierunkowała więc swoje wysiłki na oświatę pozaszkolną. Szkolnictwo nadal „stanowiło jedną z głównych trosk samorządu”, ale przedstawiciele WOiK koncentrowali się na zapewnieniu właściwej opieki dzieciom i młodzieży w organizowanych na terenie miasta instytucjach oświaty pozaszkolnej⁵⁹.

⁵⁷ *Szkolnictwo powszechne w Łodzi* (1926), „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, no. 52, p. 13.

⁵⁸ Szczepańska B., *Działalność łódzkiego samorządu...*, op. cit., p. 21.

⁵⁹ *Uroczystość poświęcenia kamienia węgielnego pod budowę gmachu szkolnego* (1935), „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, no. 10, p. 657.

Oddział Kultury i Oświaty Pozaszkolnej

Wśród zadań statutowych przypisanych kolejnej agendzie WOiK – Oddziałowi Kultury i Oświaty Pozaszkolnej – znalazło się propagowanie i uprzystępnianie innej niż szkolna formy działalności oświatowo-kulturalnej, głównie drogą organizowania i prowadzenia kursów dla młodzieży i dorosłych, szkoleń dla analfabetów czy kursów dokształcających, ale także krzewienie czytelnictwa poprzez zakładanie bibliotek, czytelni i klubów oświatowych oraz udzielanie stypendiów szkolnych. Inne zadania tego Oddziału to: organizacja i utrzymywanie bibliotek, kina oświatowego, muzeów i teatrów, urządzenie wystaw naukowych i plastycznych, koncertów i widowisk oraz wspieranie instytucji mających na celu rozwój kultury fizycznej mieszkańców miasta⁶⁰.

Ciekawą inicjatywą wykazali się łódzcy nauczyciele już w 1920 r., kiedy w ramach funkcjonującego wówczas Wydziału Szkolnego i jego Komisji Kulturalno-Oświatowej zorganizowali nieodpłatne poranki artystyczne pod nazwą „Dzieci dla dzieci”. Na program spotkań składały się pieśni chóralne i solowe, recytacje, koncerty, gimnastyka rytmiczna, taniec i inscenizacje, a wśród wykonawców byli uczniowie szkół powszechnych i średnich, niekiedy także artyści Teatru Miejskiego⁶¹. Poranki odbywały się w niedziele, w godzinach popołudniowych, w Teatrze Miejskim przy ul. Cegielnianej 63 (Jaracza) i licznie gromadziły dzieci szkół powszechnych, które przychodziły pod opieką nauczycieli. W roku szkolnym 1920/1921 odbyło się 14 poranków

⁶⁰ *Statut Organizacyjny...* (1925), op. cit., no. 30, p. 3 (§1 pkt. 7, 8, 12 i 13b).

⁶¹ *Poranki dla dzieci szkół powszechnych* (1923), „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, no. 15, p. 67.

przy 18 148 widzach, w kolejnym roku 14 223 dzieci brało udział w 19 niedzielnych spotkaniach. Z czasem zaczęto organizować poranki w różnych punktach miasta: w Teatrze Popularnym, Domu Ludowym i Kinie Oświatowym. Na program poranków w lutym 1924 r. składały się m.in. *Bajki Sabałowe* w wykonaniu artysty scen krakowskich W. Wróblewskiego oraz 3 odczyty P. Dzierzbickiego o starożytnym Egipcie, ilustrowane przeźrocami⁶².

W 1922 r. w pomieszczeniach Miejskiego Uniwersytetu Powszechnego otwarto Kino Oświatowe, nazywane często „Kinematografem”, w ramach którego uczniom szkół powszechnych wyświetlano obrazy o „treści naukowej” i literackiej, autorów polskich i obcych. Kino pracowało codziennie, w dni powszednie – od godz. 16.00 do 22.00 (trzy seanse), w niedziele i święta – od godz. 14.00 do 22.00 (cztery seanse). W okresie od 15 października 1922 r. do 28 lutego 1923 r. przedstawiono 20 programów składających się z 90 obrazów. Przeciętą liczbą sprzedanych w ciągu miesiąca biletów wynosiła 22 304, natomiast dzienna frekwencja – 743 osoby. Wśród uczniów klas I–III przeważały dzieci klas trzecich⁶³.

Praca na rzecz bibliotek i czytelnictwa w ogólnej organizacji łódzkiej oświaty pozaszkolnej zawiązała się od początku 1922 r., kiedy w Bibliotece dla Dzieci przy ul. Piotrkowskiej 243 otwarto I Miejską Wypożyczalnię⁶⁴. Wkrótce powołano do życia dwie kolejne takie instytucje

w mieście. Dwa lata później trzy wypożyczalnie dysponowały ponad 10 tys. tytułów, w marcu 1924 r. z ich zbiorów korzystało 40 230 dziewcząt i chłopców ze szkół powszechnych. W tym okresie wypożyczono ponad 40 400 książek⁶⁵.

Liczba bibliotek miejskich i wypożyczalni organizowanych na ich terenie w kolejnych latach wzrastała i jak pisano: „[...] było to konsekwencją realizacji planowej akcji WOiK, zmierzającej do powstania gęstej sieci tych placówek, jako koniecznego czynnika wychowawczego i kształcącego dla dzieci i młodzieży szkół powszechnych”⁶⁶.

W maju 1929 r. frekwencja w siedmiu miejskich wypożyczalniach książek pracujących dla dzieci i młodzieży wynosiła 188 344; księgozbiór wymienionych instytucji obejmował łącznie 36 922 dzieł⁶⁷. Frekwencja w I Miejskiej Wypożyczalni Książek dla Dzieci i Młodzieży (dalej: Wypożyczalnia) przy ul. Piotrkowskiej 243 wynosiła wtedy 2552 dzieci (1939 chłopców oraz 613 dziewcząt); w II Wypożyczalni przy ul. Rybnej 14 było 3259 uczniów (w tym 1749 chłopców i 1510 dziewcząt); III Wypożyczalnia przy ul. Zagajnikowej 54 (Kopcińskiego) gościła 3096 dzieci (1507 chłopców i 1589 dziewczynek); IV Wypożyczalnia przy ul. Nowo-Marysińskiej 2/4 (Staszica) miała 3633 uczniów (odpowiednio: 1968 i 1665); frekwencja w V Wypożyczalni przy ul. Nowo-Senatorskiej 4 (Senatorska) wynosiła 3067 dzieci (odpowiednio: 1525 i 1542); z ostatniej VI Wypożyczalni zorganizowanej

⁶² *Poranki artystyczne dla dzieci szkół powszechnych* (1924), „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, nr. 32, p. 13.

⁶³ *Kinematograf Oświatowy* (1923), „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, no. 15, p. 68.

⁶⁴ *Miejskie biblioteki powszechne w Łodzi* (1923), „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, no. 15, p. 62.

⁶⁵ *Oddział Kultury i Oświaty Pozaszkolnej* (1924), „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, no. 32, p. 12.

⁶⁶ *Wydział Oświaty i Kultury* (1924), „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, no. 24, p. 4.

⁶⁷ *Czytelnictwo miejskie* (1929), „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, no. 29, p. 546.

przy ul. Podmiejskiej 21 skorzystało 767 uczniów (odpowiednio: 421 i 346)⁶⁸.

Władze WOiK bardzo często odnotowywały sukcesy odniesione na polu kultury i oświaty pozaszkolnej. Tak było w październiku 1928 r., gdy do użytku oddano VI Miejską Wypożyczalnię Książek dla Dzieci i Młodzieży, napisano wtedy: „Nowa ta wypożyczalnia dzielnicowa mieści się w świeżo wykończonym gmachu szkoły powszechnej przy ulicy Podmiejskiej, gdzie zajmuje dwie duże sale. Z księgozbioru tej wypożyczalni korzystać będzie w pierwszym rzędzie dziatwa dwóch szkół powszechnych, mieszczących się we wspomnianym gmachu, poza tem także i dziatwa, do lat 18, mieszkającą w tej dzielnicy, lecz która do szkół nie uczęszcza. Księgozbiór wypożyczalni liczy przeszło 3.000 tomów, skompletowanych zgodnie z programem siedmioklasowej szkoły powszechnej. Organizacja tej nowej placówki oparta jest w głównych zarysach na organizacji istniejących już miejskich bibliotek dzielnicowych dla dzieci; nowością zaś w niej będzie czytelnictwo książek wyłącznie na miejscu, zgodnie z nowoczesnym kierunkiem pracy oświatowej, dążącym do tego, aby biblioteki dziecięce były ogniskami, oddziaływującymi wychowawczo nie tylko przez książkę, lecz i przez dłuższe obcowanie czytelnika z bibliotekarzem oświatowcem”⁶⁹.

W ciągu roku szkolnego wypożyczalnię pracowały codziennie od 9.00 do 16.00, w okresie wakacyjnym czynne były w dni powszednie od 8.00 do 13.00, a w soboty do 13.30⁷⁰.

⁶⁸ Ibidem.

⁶⁹ *Otwarcie VI-ej Miejskiej Wypożyczalni Książek dla dzieci i młodzieży* (1928), „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, no. 44, p. 871.

⁷⁰ *Miejskie Wypożyczalnie Książek dla Dzieci* (1927), „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, no. 27, p. 13.

Na terenie niektórych łódzkich bibliotek urządzano też świetlice-czytelnie, które cieszyły się, zwłaszcza w okresie zimy, dużą popularnością wśród odwiedzających je dzieci i młodzieży. W 1929 r. kierownictwo VI Wypożyczalni „[...] wydając książki do czytania tylko na miejscu, ma więcej czasu na prowadzenie specjalnej pracy pedagogicznej na terenie wypożyczalni. Tendencją tej pracy jest stworzenie z biblioteki dziecięcej ośrodka kulturalnego, któryby oddziaływał nie tylko pośrednio przez książkę, lecz także i bezpośrednio przez kontakt bibliotekarza z czytelnikami. Praca w szczególności polega na kierowaniu czytelnictwem, z tem jednak, że dziatwa ma bezpośredni dostęp do półek i może sobie wybierać książki odpowiednio do upodobań; na tworzeniu kółek samokształcenia; na urządzaniu pogadarek na temat roli książki, umiejętnego korzystania z lektury itp. Biblioteka [...] została zaopatrzona w doborowy księgozbiór i estetycznie urządzona”⁷¹.

Zakończenie

Przedstawione w artykule, w sposób dalece syntetyczny, projekty i dokonania Wydziału Oświaty i Kultury Zarządu Miasta Łodzi w zakresie upowszechniania edukacji dziecka w dwudziestoleciu międzywojennym nie wyczerpują tej interesującej problematyki badawczej i mogą być kontynuowane, także w odniesieniu do młodzieży czy dorosłych.

Reasumując, na szczególną uwagę zasługuje sama organizacja pracy WOiK i podległych mu oddziałów, a także wielopłaszczyznowość i różnorodność inicjatyw podejmowanych przez tę agendę

⁷¹ *Biblioteki Miejskie* (1929), „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, no. 44, p. 815.

Zarządu Miasta Łodzi w celu dotarcia z oświatą i kulturą do jak największej liczby mieszkańców. Pomimo nie zawsze sprzyjających warunków polityczno-ekonomicznych i społecznych, łódzkie władze miejskie w okresie II Rzeczypospolitej uczyniły wiele, aby zmienić niekorzystny obraz miasta, jaki pozostał po trudnych latach zaborów i I wojny światowej. Nie wszystkie zamierzenia zrealizowano. O ile bowiem rozwiązano problem powszechności nauczania na szczeblu podstawowym, to w zakresie szkolnictwa średniego i wyższego Łódź pozostawała daleko w tyle za innymi dużymi ośrodkami miejskimi. Projekty i dokonania władz miasta na płaszczyźnie oświaty pozaszkolnej w okresie międzywojennym były natomiast i pozostają przykładem dla współczesnych środowisk pozaszkolnych. ■

Joanna Sosnowska

Lodz, Poland

sosnowskaasia@wp.pl

Keywords: education and culture in Lodz in the Second Polish Republic, pre-school education in Lodz in the Second Polish Republic

The Education and Culture Department of the Council of the City of Lodz in the Propagation of Children's Education in Interwar Poland

Abstract

The Education and Culture Department started its activities on April 1, 1921 as an organizational unit of Lodz authorities in the Second Polish Republic. The following three independent divisions were organized within its structure: the Division of Educational System, the Division of Compulsory Education, and the Division of Culture and Non-School Education.

The responsibilities of the Division of Educational System included the satisfaction of needs of universal schools resulting from school acts, the patronage over secondary education, and the granting of subsidies to universities and research institution. The Division of Compulsory Education focused mainly on the enforcement of the resolution on universal education, registered children at the school age, and kept a personal register of all people to whom compulsory education pertained. It also had administrative and penalizing competences and was able to impose penalties for a failure to complete compulsory education. The Division of Culture and Non-School Education dealt with the supporting and taking of initiatives aiming at the development of cultural life in the city.

The purpose of this work is to present the role performed by the Council of the city and the Department of Education and Culture nominated by it in the propagation of children's education in Lodz in interwar Poland.

Joanna Sosnowska, PhD, University of Lodz, Faculty of Educational Sciences, Department of Pre-School and Early-Learning Pedagogy.

Tytuł książki jako usprawiedliwienie. Studium przypadku

Ewa Jabłońska-Stefanowicz

Wrocław, Polska

ewajaste@gmail.com

Słowa kluczowe: rynek książki dziecięcej,
książka interaktywna, dekonstrukcja

W przeciwieństwie do procesu powstawania dzieła, który zwykle przebiega w samotności, wydarzenia, które po nim następują i których efektem jest publikacja, angażują wiele osób. Pojawia się nawet teza o zależności ostatecznych rynkowych sukcesów od zdolności autorów włączenia możliwie dużej grupy – przyjaciół, a nawet innych twórców – w dopracowanie tekstów i działania promocyjne. „They make other people feel that they’re part of the process. Writers who never leave their garrets rarely make successful books”¹ – uważa jeden z amerykańskich księgarzy. Znakomitą okazją do wysłuchania opinii innych, mimo ryzyka pojawienia się opinii sprzecznych, jest moment podejmowania decyzji o tytule.

¹ Eckstut A., Sterry D.H. (2010), *The Essential Guide to Getting Your Book Published. How to Write it, Sell It, and Market It... Successfully!*, New York, p. 61.

Ewa Jabłońska-Stefanowicz – doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Zakładzie Książki Współczesnej i Edytorstwa. Instytut Informacji Naukowej i Bibliotekoznawstwa, Uniwersytet Wrocławski.

Wybór tytułu to często tortura, jednak trzeba się jej poddać, bowiem wybór tytułu jest jednocześnie sprawą dla książki kluczową. Jeśli zdecydujemy się na metaforę, powinna być zgrabna, intrygująca, ani zbyt kłopotliwa, ani zbyt oczywista. Często popełnianym błędem jest wybór frazy, która dobrze brzmi, jednak jest zrozumiała wyłącznie dla autora, czytelnik natomiast pozostaje bez żadnej podpowiedzi, czego się po książce spodziewać, bez klucza, który książkę „otwiera”. Twórcy więc listy pomysłów, bawmy się częściami mowy, zamieniając na przykład rzeczownik na czasownik czy przysłówki, wpisujemy słowa kluczowe w okienko wyszukiwarki i sprawdzamy w ten sposób połączenia najczęściej używane przez internautów. Ale przede wszystkim – słuchajmy innych, zwłaszcza księgarzy, bibliotekarzy, wydawców. Często to ci „inni” wymyślają tytuły najlepsze².

Jak się okazuje, „inni” mogą też pomóc w praktycznej weryfikacji pomysłu autora. Jerzy Illg opowiada o propozycjach, które pojawiły się, zanim Wisława Szymborska nazwała swój kolejny tom poezji *Tutaj* (2009). Dyskwalifikujące dla jednej z nich (*Szczegóły*) było wyobrażenie sobie, że „ludzie w księgarni wypytują o szczegóły Szymborskiej”³.

² Franz W. (1978), *Książek powijanie. Philobiblońska suita*, Kraków, p. 76.

³ Illg J. (2009), *Mój znak. O noblistach, kabaretach, przyjaźniach, książkach, kobietach*, Kraków, p. 145.

Książka czy nie-książka

Niezręczne z podobnych powodów jest poszukiwanie w księgarniach książki zatytułowanej *To nie jest książka*⁴. Ale gdy już trafi ona w nasze ręce, zaczynamy rozumieć decyzję autora (lub wydawcy), choć rozumieniu temu towarzyszy wiele wątpliwości.

Oprócz identyfikacji utworu tytuł pełni funkcję informacyjną oraz marketingową. I w ten sposób *wybiera* czytelnika. Kogo wybiera tytuł *To nie jest książka*? Tych, którzy książek z zasady unikają? Tych, którzy są nimi rozczarowani? Tych, którzy chcą się dowiedzieć, czym książka różni się od nie-książki? Trudno powiedzieć, czy zakup usatysfakcjonuje niechętnych i rozczarowanych, można natomiast przypuszczać, że zadowolona będzie trzecia potencjalna grupa odbiorców: po zapłaceniu 24 zł i rzuceniu okiem na produkt szybko odkryją, że nie-książka od książki niczym się nie różni.

To nie jest książka to klasyczny zeszyt ćwiczeń albo – używając nowszego i szerszego terminu – książka interaktywna (w angielskiej terminologii stosuje się trudne do przetłumaczenia określenie *activity book*). Niektórzy, aby uniknąć nielogiczności i niemiłych dla ucha powtórzeń, używają eleganckiego i bardzo pojemnego określenia „projekt”⁵. Na czwartej stronie okładki wydawca nazywa czytelnika (użytkownika?) „autorem i artystą”, a o sposobie korzystania z publikacji pisze: „to zachęta dla (jeszcze) nieczytających i dla tych, którzy od drukowanego papieru wolą świecący ekran. Przełam opór, oswój papierowy obiekt. Przekonaj się: książ-

ka może być twoim najlepszym przyjacielem i najbliższym powiernikiem”⁶. Na „zwierzenia” przeznaczono 86 nienumerowanych rozkładówek. Niewielką część ich powierzchni zajmują polecenia, pozostała – monochromatyczna grafika naśladująca odręczny rysunek, w którą często wkomponowany jest tekst. Wiele stron jest w dużej części pustych.

Wyzwalanie aktywności

Biorąc pod uwagę niezbędne rekwizyty, polecenia można podzielić na dwie grupy:

- takie, do których wykonania potrzebna jest nie-książka, zwana czasem książką,
- takie, które można wykonać z pomocą dowolnej książki, w tym nie-książki.

Do pierwszej grupy należą m.in.: „Tu obok, w prawym rogu, narysuj scenki. Powstanie animacja”, „Ta strona to ręcznik”, „Ta strona chce zostać wachlarzem”, „Wklej tu kilka swoich włosów”, „Ta strona chce pić. Daj jej łyk twojego ulubionego napoju”, „Tu możesz poćwiczyć przyszywanie guzika”, „Wklej tu drobne pestki owocowe”, „Sklej te strony, a następnie je rozewnij”, „Zrób z tej książki część garderoby”.

Polecenia z drugiej grupy mają bardziej ogólną formułę, np.: „Posiedź przez godzinę na książce!”, „Czy książka polecą jak frisbee?”, „Włóż książkę na noc do zamrażalnika”, „Masz zwierzaka? Daj mu pogryźć książkę”, „Wyrzuć książkę przez okno”, „Umiesz robić balony z gumy do żucia? Zrób balon i włóż między strony”, „Przejedź rowerem po rozłożonej książce”, „Wyprowadź książkę na spacer”, „Przywiąż książkę do drzewa”, „Książki można używać również jako lunety”, „Prześpij jedną noc z książką pod poduszką”, „Namaluj coś

⁴ Wziątek A. (2012), *To nie jest książka. Burz i twórcz!*, Wrocław.

⁵ Sobolewska J. (2012), *Książka o czytaniu, czyli resztę dopisz sam*, Warszawa, p. 31.

⁶ Wziątek A., *To nie jest książka...*, op. cit.

w książce winem lub colą”, „Użyj książki jako rakiety tenisowej”.

Terminologiczne zamieszanie widoczne w poleceniach i polegające na ciągłym myleniu nie-książki z książką (mimo deklaracji w tytule) pojawia się także w innych miejscach. Na przykład na stronie tytułowej nie-książki (tym razem zwanej „przedmiotem”) zamieszczono ostrzeżenie-prośbę do czytelnika: „Uwaga! Przedmiot, który trzymasz w ręku, został stworzony po to, by właśnie na nim wypróbować najbardziej wariackie pomysły. Pozostałe książki traktuj z należyтым szacunkiem”. Z ostatniego zdania wynika jednoznacznie, że wspomniany przedmiot, czyli nie-książka, zaliczana jest do grupy książek. Podobne nieporozumienie występuje także w tekście zatytułowanym *Wyłączenie odpowiedzialności*, który znalazł się na ostatniej stronie. W trzech paragrafach wydawca zastrzeżę, że całą odpowiedzialność za ewentualne obrażenia i straty ponoszą „autorzy tej książki”.

A ryzyko wystąpienia owych obrażeń i strat jest poważne. Zaczniemy od uszkodzeń ciała, do których mogą prowadzić polecenia: „Tu wypal dziurę. Użyj do tego wyłącznie lupy!”, „To jest miejsce na rzeczy, które znajdziesz na ziemi”, „Włóż tę stronę do swojej skarpetki i przez cały dzień tak z nią chodź”, „Zjedz garść kolorowych cukierków, a później namaluj coś językiem”, „Zrób z tej strony papier śniadaniowy do kanapki”. Niebezpieczeństwo wykonania dwóch ostatnich czynności gwałtownie rośnie, gdy przez nieuwagę użyjemy strony, którą wcześniej zajął się nasz zwierzak, po której przejechaliśmy rowerem lub na której umieściliśmy rzeczy znalezione na ziemi.

Można sobie jednak wyobrazić skutki poważniejsze niż materialne straty i fizyczne obrażenia.

Wydawca się przed nimi nie zabezpiecza, jakby nie dostrzegał ryzyka. Chodzi o skutki zainteresowania się czytelnika na przykład takimi poleceniami: „Rzuć książką o ścianę”, „Potraktuj te strony papierem ściernym”, „Ta strona musi zostać podziurawiona” (rysunek pistoletu obok tekstu wskazuje, co najlepiej się do tego nadaje), „Wyładuj swoją złość na książce”, „Zabazgraj okładkę”, „Pozwól najlepszemu przyjacielowi tę stronę zniszczyć”. Są one w nie-książce konieczne, można nawet powiedzieć, że stanowią o kompletności dzieła, którego zgrabny podtytuł *Burz i twórz* objaśniony jest sloganem biegnącym ukosem przez okładkę: *86 rzeczy, które zawsze chcieliśmy zrobić z książką, a których nam stanowczo zabraniano*.

Instrukcja czy prowokacja

Dobrze byłoby wiedzieć, ilu „nas” jest, kto i dlaczego nam zabraniał oraz jak radzieliśmy sobie ze swoim pragnieniem. Co sprawiło, że umieliśmy się powstrzymać? A może burzyliśmy i tworzyliśmy w ukryciu? W Niemczech od 2009, a w Polsce od 2012 można wreszcie jawnie i bezkarnie.

Dzięki ujawnionej mistyfikacji, że nie-książka jest jednak książką, znika narzucające się wcześniej pytanie, dlaczego wydawca zakładał, że to, co chcieliśmy zawsze robić z książką, będziemy mieć ochotę zrobić z nie-książką. Przecież nie jest tą samą przyjemnością picie coli i nie-coli. Na szczęście nasza nie-cola bardzo przypomina colę, a właściwie – poza etykietką – niczym się od coli nie różni. Czemu więc służy ta mistyfikacja?

Może książka *To nie jest książka* wraz z jej tytułem to po prostu intelektualna prowokacja, polegająca na prezentacji przedziwnych zabaw

z książką jako przedmiotem? Niekoniecznie od razu trzeba się w nie bawić, cel zostanie osiągnięty, gdy czytelnik pójdzie wskazanym tropem, uruchomi własną kreatywność i do listy poleceń dopisze następne. Szkoda, że zabrakło rozkładówki na przykład z takim tekstem: „Tu napisz, co jeszcze można zrobić z książką” lub „Podziel się z innymi tym, co ty zawsze chciałeś zrobić z książką”, lub „Opisz swoją najdziwniejszą zabawę z książką”. Takiej „teoretycznej” interpretacji przeczy jednak komunikat w ramce, zamieszczony na drugiej stronie tytułowej: „Ten przedmiot może uzależniać. W żadnym wypadku nie wolno ci się z nim rozstawać. W trakcie obróbki możesz się ubrudzić, ochlapać atramentem lub farbą”. A na poświęconej projektowi stronie internetowej, prowadzonej przez wydawnictwo Format, w zakładce „Galeria foto i wideo” znaleźć można zaproszenie do wzięcia udziału „w ogólnopolskim otwartym konkursie na najlepszy film, w którym pokażesz, co wariackiego udało ci się uczynić z publikacją *To nie jest książka*”⁷, a nawet przykład takiego filmu.

Skoro więc mamy potraktować treść poważnie i dosłownie, poszukajmy gdzie indziej powodów przebrania się książki za nie-książkę. Mogło być tak: autor lub wydawca (a może i autor, i wydawca) stają przed następującym dylematem: albo rezygnujemy z kontrowersyjnych poleceń, upodabniając naszą publikację do innych istniejących na rynku książek interaktywnych dla dzieci, albo czynimy z tych kontrowersyjnych poleceń nasz znak firmowy i budujemy na nich przewagę konkurencyjną. Cena wyboru drugiej możliwości – minięcie

się w tytule z prawdą – nie jest wysoka. Co więcej, jak się okazało później, zwróciła się z nadmiarem, bo tak sformułowany tytuł stał się dodatkowym elementem wyróżniającym. W efekcie dostajemy odważną, zgodną z obowiązującą obecnie modą na dekonstrukcję treści, opakowaną w komunikat skierowany do tych odbiorców, których bulwersuje być może to, co każe się dziecku robić z książką: spokojnie, to nie jest książka; z książkami, oczywiście, trzeba się obchodzić z szacunkiem.

Dorosły pośrednik, szukający dla dziecka książki-lektury lub książki-zabawki, staje więc przed dylematem: uznać, że to zabawa i przyłączyć się do niej, albo rozpoznać mistyfikację i zrezygnować z zakupu. Wydaje się, że drugą decyzję mogą wzmacniać powody także innej natury. Zwykle z wiekiem rośnie niechęć do kwestionowania społecznych aksjomatów, a także – co nie bez znaczenia – narażania na szwank rodzicielskiego autorytetu. Nawet jeśli eksperyment kusi, a wierze w sens poszerzenia granic wolności towarzyszy nadzieja na wzrost kreatywności, tak przecież dziś cenionej. Problemem może więc być przyzwolenie z pozycji dorosłego na bardzo odmienne od dotychczasowych zaleceń użycie książki, co więcej – wzięcie w tym udziału.

Poprzednik z dorosłym adresem

Opisywane dylematy mogą dotyczyć człowieka, który kilka lat temu kupił lub dostał bardzo popularny na świecie *Zeszyt do bazgrania dla tych, którzy nudzą się w pracy*⁸. Jest to pozycja bardzo podobna do omawianej zarówno w po-

⁷ www.toniejestksiazka.pl. Wydawnictwo Format (2012), [online], [portal internetowy], Wrocław, [dostęp: 2012.12.09]. Dostępny w internecie: <http://www.toniejestksiazka.pl/index.php/galeria>.

⁸ Faÿ C. (2007), *Zeszyt do bazgrania dla tych, którzy nudzą się w pracy*, Kraków.

myśle autorskim, jak i kształcie graficznym. Kolejne strony wypełniają rozpoczęte rysunki i polecenia; od czytelnika (użytkownika), znużonego długim zebraniem lub bezproduktywnym siedzeniem za biurkiem, zależy, czy podda się nieuniknionym w tej sytuacji frustracji i stresowi, czy zechce z nimi coś zrobić. Dzięki *Zeszytowi...* może je na przykład zastąpić aktem twórczym.

Obie pozycje, mimo wspomnianych podobieństw, wiele dzieli. Po pierwsze – tytuł. Formalnie zarówno *To nie jest książka*, jak i *Zeszyt...* są książkami, obie próbują to ukryć, żeby nie narazić się na zarzut naruszenia tabu – „nie niszczyć książek”. Druga robi to jednak sprytniej, nazywając się zeszytem. To wiele zmienia, mimo tego samego miejsca zakupu – księgarni. W zeszytach bazgrali wszyscy, bez względu na pokolenie, sytuację materialną, płeć i wiek. Wielu miało do tego zeszyty specjalne, tzw. brudnopisy. W nich sprawdzało się stan wkładu do długopisu, jakość atramentu, grubość pióra, zamalowywało dziwne kształty, wymyślało nowe czcionki, z kratek budowało mozaiki. Podobnie jak teraz, tyle że teraz ktoś w podsuwaniu coraz to nowych aktywności pomaga. *Zeszyt...* staje się więc wehikułem, który zabiera w podróż w czasie, sposobem ucieczki ze świata korporacji w świat zabawy, powodem do zadość, wreszcie – sposobem na osiągnięcie w pracy szczęścia. „Bądź szczęśliwy w pracy!” – pisze wydawca na czwartej stronie okładki. I należy to traktować zarówno jako rozkaz, jak i obietnicę.

Pomysł na wydanie *Zeszytu...* jest więc zabawny, pozbawiony agresji, nieszkodliwy, skierowany na dodatek do dorosłych, którzy zaproponowaną przez autora konwencję rozumieją, a być

może nawet polubią, czego dowodem może być decyzja o zakupie. Publikacja *To nie jest książka* pozbawiona jest tego wdzięku, co więcej, trudno nie obawiać się, że wyzwoli agresję zamiast spodziewanej kreatywności. Nie chodzi zatem o restrykcyjne wytyczenie granic dopuszczalnej ingerencji odbiorcy w uniwersum książki, chodzi o sens i skutek proponowanych działań. Chodzi o to, by sens był dla większości jasny, a skutek zawsze pozytywny.

Wytyczanie granic

Pytanie o granice pozostaje zatem otwarte i wcale nie nowe. „[...] tak jak człowieka można kochać na więcej niż jeden sposób, tak istnieje więcej niż jeden sposób kochania książek”⁹ – pisze Anne Fadiman, usprawiedliwiając zwyczaje panujące w jej rodzinie. „Dla nas święte były sło w a książki – ale służące im papier, tkanina, karton, klej, nici i farba drukarska stanowiły zaledwie naczynie, i wolno było obchodzić się z nimi tak rozpustnie, jak dyktowała żądza lub pragmatyzm, bez obawy popełnienia świętokradztwa” – tłumaczy¹⁰. Zachowania wyznawców „miłości zmysłowej”, do której zaliczają się Fadimanowie, są nieakceptowalne dla drugiej grupy – wyznawców „miłości dworskiej”. Ci nie są w stanie oddzielić formy od treści i podejmują „z góry skazane na niepowodzenie wysiłki zachowania po wieczne czasy stanu nieskalanej czystości, w jakim książka opuściła księgarnię”¹¹. Jedynym sposobem zaznaczenia miejsca przerwania lektury jest więc dla nich włożenie między strony starannie dobranej, odpowiednio

⁹ Fadiman A. (2010), *Ex libris. Wyznania czytelnika*, Kraków, p. 50.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Ibidem.

cienkiej zakładki. Zagięcie rogu lub – co gorsza – „rozkrzyżowanie” książki przez położenie jej grzbietem do góry uznawane jest za zbrodnię. Zbrodnią jeszcze straszniejszą jest pozostawienie na stronach lub między stronami „romantycznych pamiętek” po lekturze, z których najgorsze są własne notatki czytelnika.

Wiktor Franz opowiada o „książkowej dżungli” wyrastającej w domu aktora i publicysty emigracyjnego Zygmunta Nowakowskiego, przedkładającego książki własne nad wypożyczone z powodu nieskrępowanej wolności pisania na ich marginesach, zakreślania i podkreślania. Zdaniem Nowakowskiego brak śladów ingerencji czytelnika wskazuje jednoznacznie, że książka jest zła, nieciekawa¹². Czasem świadectwa lektury urastają do elementu cenionego na równi z tekstem głównym, czasem to one stanowią o wartości danego egzemplarza. Dotyczy to zarówno wspomnianej przez Fadiman „radości gotowania” ze śladami pierwszych kulinarnych prób jej niespełna dwuletniej córki, jak i popularnych powieści zaczytanych na strzępy: „Ile potrafią powiedzieć o tysiącach kciuków, które w zachwycie odwracały te kartki!... Któż chciałby, by były choć odrobinę czystsze?”¹³.

Dla „zmysłowych kochanków” ważnym elementem aktu czytania jest więc nawiązanie z książką intymnej więzi, która nie zanika wraz z końcem „szadзки”. Opis relacji absolutnie wyjątkowej dotyczy bowiem czytelnika określonego jako „czytelnik obsesyjny”, znajdujemy w świetnym opowiadaniu Carlosa Domingueza¹⁴. Takiego czytelnika poznaje się po „nieco podob-

nej do pergaminu skórze”¹⁵, będącej być może skutkiem spędzania wśród książek większej części dnia i nocy, oraz mycia się zawsze w zimnej wodzie, by uniknąć pary, która nieuchronnie zniszczyłaby egzemplarze stojące na regałach ustawionych wzdłuż wszystkich ścian, także ścian łazienki. Natomiast niszczeniem nie jest dla niego gryzmolenie na marginesach książek, której to czynności oddaje się z perwersyjną pasją. A jednocześnie ujawnia swoją wrażliwość na rysunek zadrukowanej strony, wygłaszając pean na cześć korytarzy bieli, czyli przestrzeni między słowami układającymi się w „figury, którymi oko sekretnie się cieszy”¹⁶.

Pewnie Brauer, ten obsesyjny czytelnik, bohater opowiadania Domingueza, chętnie zgodziłby się z Anne Fadiman, że „dworskim kochankom” należy współczuć, tak wiele bowiem tracą, „wierząc, że jedyną rzeczą, jaką im wolno robić z książkami, jest ich czytanie”¹⁷. Dworskiego zachowania zwykle bezwarunkowo spodziewamy się po dzieciach. Na przykład księgarnie prowadzące skup i sprzedaż używanych podręczników zainteresowane są wyłącznie takimi, które nie noszą śladów użycia. A przecież podręcznik to służąca do nauki książka funkcjonalna, z której dziecko korzysta przez cały rok, kilka razy w tygodniu niosąc do szkoły. Nierealistyczny wymóg księgarń (któremu nie towarzyszy żadna reakcja ze strony rodziców ani nauczycieli) jest więc po prostu szkodliwy. Jak nauczyć uczenia się, gdy na stronie książki nie mogą niczego zaznaczyć?

Oczywiście nie znaczy to, że dzieciom należy pozwolić na wszystko. Prawdopodobnie spory

¹² Franz W., *Książek powijanie...*, op. cit., p. 308.

¹³ Fadiman A., *Ex libris...*, op. cit., p. 54.

¹⁴ Dominguez C.M. (2007), *Dom z papieru*, Warszawa.

¹⁵ Ibidem, p. 45.

¹⁶ Ibidem, p. 66.

¹⁷ Fadiman A., *Ex libris...*, op. cit., p. 53.

o listę zachowań dopuszczalnych toczyliby we własnym gronie sami pedagodzy. Gdyby dołączyć do nich grafików, dyskusje byłyby jeszcze ciekawsze, a ostateczne uzgodnienia – pewnie niemożliwe. Jakim kryterium mógłby się natomiast posłużyć bibliolog czy bibliotekarz?

Istnieje więcej niż jeden sposób kochania książki. Przyjmijmy więc, że akceptowane są wszystkie zachowania, w których to „kochanie” w jakikolwiek sposób jest widoczne. Mimo wpisania książki *To nie jest książka* w modę na tworzenie przez burzenie, a także jej licznych i szacownych patronów medialnych (m.in. Zachęta Narodowa Galeria Sztuki, czasopismo „Ryms”), nie sposób nie zauważyć, że w niektórych zamieszczonych w niej poleceniach zabrakło miłości, czego nie jest w stanie usprawiedliwić żaden tytuł. Tak się po prostu z książkami nie postępuje. ■

Ewa Jabłońska-Stefanowicz

Wrocław, Poland

ewajaste@gmail.com

Keywords: children book market, interactive book, deconstruction

A Title of a Book as an Excuse. Case Study

Abstract

The reflection on the acceptable interaction between a young reader and a book stems from the analyses of the project *This is not a book. Destroy and create*. The publisher's goal is explained by the slogan placed on the cover: *86 things that you have always wanted to do with a book but were strictly forbidden*¹. Each spread contains propositions of activities, which tame a book, release the creativity of a child, overcome its resistance. A part of them should be considered as controversial, because they may trigger aggressive or destructive behavior. The context of the discussion are opinions that can be found in other papers on this subject. In conclusion the author tries to draw a line that should not be crossed.

¹ Tłum. aut.

PhD, University of Wrocław. Reader, Department of Contemporary Book and Publishing Library and Information Science Institute, University of Wrocław.

Podróż superbohatera. Przyczynek do analizy opowieści superbohaterskich

Paweł Ciołkiewicz

Łódź, Polska

pciolkiewicz@gmail.com

Słowa kluczowe: klasyczny monomit,
amerykański monomit, superbohater

*W świecie ludzkim istnieją tylko dwie, może trzy
opowieści. I tak trwają powtarzając siebie nawza-
jem, a robią to z taką mocą, jakby opowiadane były
po raz pierwszy.*

Willi Cather, *O Pioneers!*¹

¹ Słowa te wykorzystał Christopher Vogler jako motto w swojej książce *Podróż autora*, do której odwołuję się w dalszej części tekstu. Korzystam z przekładu umieszczonego w książce Voglera, który chyba trafniej oddaje istotę oryginału niż tłumaczenie będące podstawą polskiego wydania książki Willi Cather. W polskim wydaniu książki *O Pioneers!* fragment ten ma następujące brzmienie: „[...] los człowieka ma tylko dwa albo trzy warianty, ale każdy jest przeżywany z takim przejęciem, jakby nigdy nic podobnego się nie zdarzyło”, Cather W. (1977), *Kwiat białej morwy*, Warszawa. W oryginale natomiast fragment ten ma postać następującą: „[...] there are only two or three human stories, and they go on repeating themselves as fiercely as if they had never happened before” (vide: *Part II, Chapter 4* [online], [informacja ze strony www], [dostęp: 2013.04.22]. Dostępne w internecie: <http://pd.sparknotes.com/lit/opioneers/section9.html>).

Paweł Ciołkiewicz, dr, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi.
Zainteresowania: analiza dyskursu, społeczna i kulturowa rola mediów, kultura popularna.

*Stąd problem: jeśli treść mitu jest zupełnie
przypadkowa, to jak można zrozumieć fakt,
że w różnych regionach Ziemi
mity są tak do siebie podobne?*

Claude Levi-Strauss, *Antropologia strukturalna*

Wstęp

Wszyscy znamy tę historię. Nieznajomy, samotny przybysz pojawia się w mieście i dzięki nadludzkim mocom wybawia z opresji zagrożoną wspólnotę. Po zwycięstwie odniesionym nad siłami zła odchodzi, zostawiając bezpieczną i wdzięczną (zazwyczaj) społeczność. Robert Jewett i John Shelton Lawrence nazwali ten schemat narracyjny amerykańskim monomitem, nawiązując w ten sposób do klasycznego monomitu opisanego przez Josepha Campbella w książce *Bohater o tysiącu twarzy*². Jedną z postaci będących ucieleśnieniem tego monomitu jest Superman, a wraz z nim – choć tu już sprawy czasami się komplikują – zastęp różnorodnych superbohaterów wywodzących się z amerykańskich magazynów komiksowych. Niniejszy artykuł traktuje właśnie o przygodach superbohaterów. Opisując perypetie tych intrygujących postaci, warto sięgnąć do charakterystyki monomitu jako uniwersalnego schematu narracyjnego, gdyż taki układ odniesienia pozwoli lepiej zrozumieć ten fenomen kultury popularnej. Zanim jednak ta kwestia zostanie podjęta, trzeba

² Jewett R., Lawrence J.P. (2002), *The Myth of the American Superhero*, Grand Rapids.

prześledzić główne punkty zwrotne w siedemdziesięciopięcioletniej historii superbohaterów.

Analizowanie historii i struktur narracyjnych opowieści superbohaterskich jest uzasadnione przede wszystkim zasięgiem, skalą i długotrwałością oddziaływania tego gatunku. Pomimo amerykańskiego rodowodu komiksowy superbohater jest dziś archetypem obecnym właściwie w każdej kulturze. Stało się tak zapewne za sprawą dominacji amerykańskiej kultury popularnej, ale równie istotne wydaje się to, że te opowieści opierają się na uniwersalnych schematach, które są zrozumiałe w niemal każdym zakątku świata. Co więcej, przygody superbohaterskie chociażby poprzez swoją ogromną popularność mają wpływ na proces socjalizacji młodego pokolenia³. Biorąc to pod uwagę, należy stwierdzić, że analiza opowieści superbohaterskich powinna stać się ważnym elementem badań nad współczesną kulturą popularną i jej oddziaływaniem wychowawczym.

Powstanie, przemiany i upadek superbohatera

Poniższa charakterystyka przemian w obszarze komiksu superbohaterskiego nie pretenduje do miana kompletnego omówienia tych zagadnień. Jest to skrótowa prezentacja kluczowych momentów kształtowania się i przeobrażeń tego gatunku, uwzględniająca dość powszechnie przyjęty podział na cztery okresy rozwojowe: złotą, srebrną, brązową i nowożytną lub mroczną erę komiksu⁴. Złota era komiksu to okres od końca lat trzydziestych dwudziestego wieku do początku lat pięćdziesiątych. Był to czas formowania się

³ Te zagadnienia zostały omówione w: Ciołekiewicz P., *Superbohater – przemyśl kulturalny – przemoc. Wstępna charakterystyka pola badawczego* [w przygotowaniu].

⁴ W dalszej części tekstu zamiennie posługuję się określeniami: era, epoka, okres. Omawiając poszczególne okresy, koncentruję się na komiksie superbohaterskim i pomijam inne gatunki.

gatunku oraz narodzin i ogromnej popularności pierwszych superbohaterów (np. Superman, Batman, Kapitan Ameryka). Za początek srebrnej epoki uznaje się rok 1956. Po kryzysie komiksu superbohaterskiego, który rozpoczął się wraz z końcem II wojny światowej, następuje wówczas renesans tego gatunku, przypadający głównie na lata sześćdziesiąte. Pojawiają się nowi bohaterowie, znacznie różniący się od tych klasycznych (np. Spider-Man, Iron Man, Hulk, Daredevil), zaś ci, którzy wypadli z obiegu wcześniej, głównie z powodu słabej sprzedaży, powracają do życia (np. Kapitan Ameryka). Epoka brązowa to okres obejmujący lata siedemdziesiąte i pierwszą połowę lat osiemdziesiątych. W tym czasie do gry wchodzi nowi brutalni bohaterowie (np. Punisher, Wolverine). Rok 1986 wyznacza początek epoki nowożytnej, nazywanej też mroczną, w której rozpoczyna się dekonstrukcja mitu superbohaterskiego wyznaczana publikacją *Powrotu Mrocznego Rycerza* Franka Millera oraz *Strażników* Alana Moore'a i Dave'a Gibbonsa.

Za początek wielkiej popularności superbohaterów i jednocześnie początek złotej ery komiksu superbohaterskiego, uznaje się debiut Supermana, który miał miejsce w czerwcu 1938 roku na łamach magazynu komiksowego „Action Comics”⁵. Narodzinom tego bohatera warto poświęcić więcej miejsca, gdyż zainicjowały one szereg zjawisk

⁵ Vide: Reynolds R. (1994), *Super heroes. A modern mythology*, Mississippi, p. 8. Okładkę tego egzemplarza „Action Comics” można obejrzeć m.in. na stronach internetowych Grand Comics Database: <http://www.comics.org/issue/293/cover/4/> [dostęp: 2012.11.1]. Na tych stronach dostępne są także pozostałe okładki wspomnianych w dalszej części tekstu magazynów. Warto zasignalizować przy okazji, że w 2013 roku wydawnictwo i fani będą świętować 75-lecie Człowieka ze Stali. Z tej okazji planowane są różne wydarzenia. W czerwcu 2013 roku premierę będzie miał film o przygodach Supermana: *Man of Steel*. Poza tym zapowiedziano premierę nowej serii komiksowej tworzonej przez uznanych artystów: Scotta Syndera (scenariusz) i Jima Lee (rysunki); vide: <http://www.craveonline.com/comics/interviews/472637> [dostęp: 2013.04.22].

odgrywających ważną rolę w superbohaterskim świecie. Superman – choć w innej postaci – po raz pierwszy pojawił się pięć lat wcześniej: w opowiadaniu napisanym przez Jerry’ego Siegela i zilustrowanym przez Joe Shustera *The Reign of the Superman* z 1933 roku opublikowanym w magazynie „Science Fiction: The Advance Guard of Future Civilization”⁶. Pierwotnie Superman był bohaterem negatywnym, który wykorzystywał wielki kryzys jako okazję do rekrutowania zdeperowanych ludzi do swoich niecznych eksperymentów. Dopiero później autorzy przekształcili tę postać w bohatera pozytywnego, który miał zawsze stać zawsze po stronie pokrzywdzonych⁷. Ten aspekt podkreśla znany scenarzysta komiksowy oraz autor książki na temat superbohaterów Grant Morrison, stwierdzając, że Superman miał być odpowiedzią na obawy społeczne związane m.in. z negatywnymi konsekwencjami procesu industrializacji⁸.

W kolejnych latach Siegel i Shuster stopniowo rozwijali swoją ideę przybysza z odległej planety – powstało wiele haseł opisujących specyfikę tego bohatera oraz szkiców przedstawiających go w różnych sytuacjach⁹. To wtedy również pojawił się pomysł na specyficzny strój inspirowany trykotami artystów cyrkowych, który do dziś jest archetypowym strojem superbohatera. Pracując nad ostateczną wersją tej postaci Shuster i Siegel starali się jednocześnie zainteresować swoim

pomysłem różnych wydawców – zarówno tych zajmujących się drukowaniem prasowych pasków komiksowych, jak i tych wydających magazyny i książki. Nie zrażając się niepowodzeniami (siedemnaście razy ich prośba o publikację przygód Supermana została odrzucona) wytrwale dążyli do realizacji marzeń. Wreszcie wydawca DC Vincent Sullivan zdecydował się opublikować historię stworzoną przez młodych autorów – kupił od nich trzynastostronicową historię wraz z prawami autorskimi do postaci Supermana, płacąc po 10 dolarów za planszę. W ten sposób Shuster i Siegel za 130 dolarów sprzedali – jak się później okazało – najbardziej dochodowego i wpływowego bohatera komiksowego¹⁰.

Dzięki wytrwałości twórców przygody Supermana wreszcie trafiły do czytelników. Jak wiadomo jest to przybysz z odległej planety Krypton, która uległa zagładzie. Rodzicom małego Kal-Ela udało się wysłać go w specjalnej kapsule w kosmos. Kapsuła z małym dzieckiem wylądowała bezpiecznie na Ziemi, a kosmicznym rozbitkiem zajęło się bezdzietne małżeństwo zamieszkujące rolnicze miasteczko Smallville. Mały Clark dorastał i stopniowo uświadamiał sobie, że posiada nadludzkie moce, dojrzewając w ten sposób do wejścia w rolę Supermana – obdarzonego nadludzką siłą i nieskazitelnym charakterem obrońcy

⁶ Opowiadanie jest dostępne na stronach: <http://supermanthrutheages.com/seventy/reign/> [dostęp 2012.09.16].

⁷ Duncan R., Smith M.J. (2009), *The Power of Comics: History, Form and Culture*, New York–London, p. 31–32.

⁸ Morrison G. (2011), *Supergods. Our World in the Age of the Superhero*, London, p. 6.

⁹ Pierwsze szkice tej postaci można znaleźć na stronie: http://www.supermanartists.comics.org/superart/JOE_SHUSTER.htm [dostęp: 2012.11.26].

¹⁰ Duncan R., Smith M.J., *The Power of Comics...*, op. cit., p. 32. Jeżeli już o pieniądzach mowa, to warto wspomnieć, że oryginalny egzemplarz magazynu „Action Comics” z pierwszym pojawieniem się Człowieka ze Stali sprzedano na aukcji w lutym 2010 roku za milion dolarów. Miesiąc później inny egzemplarz tego samego numeru został sprzedany za półtora miliona (vide: *Rare comic of Superman debut fetches \$1.5 million* [online], [informacja ze strony www], [dostęp: 2012.11.1]. Dostępny w internecie: http://articles.cnn.com/2010-03-30/entertainment/superman.comic_1_action-comics-comic-book-superman-book?_s=PM:SHOWBIZ). Rok później Superman pobił kolejny rekord: w listopadzie 2011 roku inny egzemplarz sprzedano za 2 miliony i 16 tysięcy dolarów (vide: *Action Tomic Superman debut copy sells for \$2.16 m* [online], [informacja ze strony www], [dostęp: 2012.11.1]. Dostępny w internecie: <http://www.bbc.co.uk/news/entertainment-arts-15978677>).

ludzkości. Clark Kent opuścił Smallville po śmierci swoich rodziców i przeniósł się do Metropolis, gdzie rozpoczął pracę jako dziennikarz w gazecie „Daily Planet”. Tu poznał swoich współpracowników i przyjaciół (Lois Lane, Jimmy Olsen) oraz głównego wroga (Lex Luthor). To właśnie Metropolis jest areną większości zmagania Supermana z siłami zła, które trwają nieprzerwanie od prawie siedemdziesięciu pięciu lat.

Nie można pominąć społeczno-historycznego kontekstu, w jakim kształtowała się ta postać. Jerry Siegel i Joe Shuster w 1933 roku – czyli w czasie publikacji pierwszego opowiadania o Supermanie – mieli po osiemnaście lat, ich spojrzenie na świat i jego problemy było kształtowane zatem przez traumatyczne doświadczenia wielkiego kryzysu. Zarówno profesor Smalley z pierwszego opowiadania, jak i Superman funkcjonują w świecie uformowanym przez wielki kryzys: ten pierwszy wykorzystuje go do czynienia zła, ten drugi staje w obronie umęczonych obywateli. Jak podkreślają Jeffrey Lang i Patrick Trimble, twórcy Supermana dorastali w jednym z najtrudniejszych okresów w historii Stanów Zjednoczonych i być może w tym należy upatrywać źródeł idei, że ratunek może przyjść tylko z odległej planety¹¹. Wielki kryzys początku lat trzydziestych wiązał się z wieloma negatywnymi zjawiskami – miliony ludzi utraciło pracę, gospodarka gwałtownie wyhamowała, a nad wieloma rodzinami zawisło widmo głodu. Drugim ważnym czynnikiem była II wojna światowa i jej następstwa. W pierwszych przygodach Supermana ten kontekst nieustannie daje o sobie znać jako istotny element niestrudzonej walki

w obronie amerykańskich wartości, które Superman miał ucieleśniać.

Jak podkreślają Duncan i Smith, Superman stał się wielkim triumfem i zarazem tragedią medium komiksowego. Z jednej strony bowiem magazyny z jego przygodami sprzedawały się bardzo dobrze – w ciągu kilku lat sprzedaż magazynu „Action Comics” oraz „odpryskowego” tytułu (tzw. *spin-offu*) „Superman” osiągnęła poziom miliona egzemplarzy miesięcznie. Z drugiej natomiast strony efektem sukcesu komercyjnego było to, że komiks stał się medium na zawsze kojarzonym – w każdym razie w USA – z adresowanymi do młodzieży niewiarygodnymi przygodami muskularnych bohaterów w obcisłych strojach. Na fali popularności Supermana pojawił się bowiem cały tłum podobnych mu bohaterów¹².

Pierwszym z nich był Wonder Man, który wykazywał jednak zbyt duże podobieństwo do pierwowzoru. Przygody tego bohatera zostały opublikowane na kartach pierwszego numeru magazynu „Wonder Comics” wydawanego przez firmę Fox Feature Syndicate. Założycielem firmy był księgowy DC Victor Fox, który, wykorzystując poufne informacje, zlecił stworzenie tej postaci firmie Eisner-Iger Shop. Pierwszy numer magazynu z przygodami Wonder Mana ukazał się w maju 1939 roku i był jednym z dwóch numerów, jakie zostały opublikowane (i jedynym z przygodami tego bohatera). DC natychmiast wniosło do sądu sprawę przeciwko Foxowi i ją wygrało¹³. Porażka

¹² Duncan R., Smith M.J., *The Power of Comics...*, op. cit., p. 32.

¹³ Ibidem, p. 33. Tę historię przedstawia także w swoim komiksie *Marzyciel* legenda amerykańskiego komiksu Will Eisner, który w tamtych czasach na zlecenie Foxa rysował przygody Wonder Mana, a następnie, zeznając w procesie jako świadek, przyczynił się do sądowej porażki Foxa; vide: Eisner W. (2007), *Życie w obrazkach. Opowieści autobiograficzne*, Warszawa, p. 79–87, 97. W nieco inny – mniej korzystny dla Eisnera – sposób przedstawia całą sprawę Ken Quarto, który dotarł do transkrypcji z tej rozprawy (vide: DC

¹¹ Lang J.P., Trimble P. (1998), *Whatever Happened to the Man of Tomorrow? An Examination of the American Monomyth and the Comic Book Superhero*, „Journal of Popular Culture”, vol. 22, issue 3, p. 160.

nie zniechęciła Foxa, który nadal wydawał przygody superbohaterów, ani innych wydawców, którzy chcieli pójść w ślady DC i odnieść komercyjny sukces. Inwazja superbohaterów rozpoczęła się na dobre.

Kolejnym dobrze dziś znanym superbohaterem – również wydawanym przez DC – był Batman. Pierwsza przygoda człowieka-nietoperza została opublikowana w maju 1939 roku – w 27 numerze wydawanego od 1937 roku magazynu „Detective Comics”¹⁴. Za autora Batmana uznaje się Boba Kane’a, choć jak podkreślają Duncan i Smith współautorem bądź też autorem scenariusza do pierwszych opowieści był przyjaciel i współpracownik Kane’a – Bill Finger¹⁵. Według Granta Morrisona, powszechne traktowanie Kane’a jako jedyne go twórcę Batmana wynika z faktu, że w tym zespole Finger (uważany za jednego z najlepszych scenarzystów komiksowych swojego pokolenia) był raczej marzycielem zainteresowanym przede wszystkim tworzeniem historii, natomiast Kane, wiedząc, jakim sukcesem okazał się Superman, zajmował się nie tylko rysunkami, ale także interesami¹⁶. W przeciwieństwie do rozbitka z planety Krypton, wcielający się w rolę Batmana Bruce Wayne jest człowiekiem i nie dysponuje żadnymi mocami. Swoją walkę prowadzi wykorzystując

VS VICTOR FOX: *The Testimony of Will Eisner* [online], [informacja ze strony www], [dostęp: 2012.11.1]. Dostępne w internecie: <http://thecomicsdetective.blogspot.com/2010/07/dc-vs-victor-fox-testimony-of-will.html>.

¹⁴ Warto odnotować, że 27 numer magazynu „Detective Comics”, w którym po raz pierwszy pojawił się Batman, został sprzedany na aukcji za 1.075.500 dolarów (vide: Cavanaugh M. (2010), *Batman, Superman comic books set records for sale price*, „The Washington Post” [online], [dostęp: 2012.11.1], no. 27.02.2010. Dostępne w internecie: <http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2010/02/26/AR2010022605938.html>).

¹⁵ Duncan R., Smith M.J., *The Power of Comics...*, op. cit., p. 33.

¹⁶ Morrison G., *Supergods...*, p. 17.

odziedziczony majątek, zaawansowaną technologię i determinację, której źródła tkwią w rodzinnej tragedii – Wayne jako dziecko stracił rodziców, którzy zginęli podczas napadu rabunkowego.

Skrótowe i z konieczności wybiórcze omówienie superbohaterów, którzy narodzili się w złotej erze kończą prezentacją bohatera, który być może w Polsce jest mniej popularny, ale niewątpliwie stanowi doskonałe ucieleśnienie amerykańskiej wizji superbohatera. Chodzi o Kapitana Amerykę, stworzonego w konkurencyjnym wobec DC wydawnictwie – Timely Comics (dziś znane jako Marvel Comics). Amerykański superżołnierz zadebiutował w marcu 1941 roku w pierwszym numerze magazynu „Captain America Comics”. Bohater stworzony przez scenarzystę Joego Simona i rysownika Jacka Kirby’ego to młody, słabowity rekrut Steve Rogers, który w wyniku medycznego eksperymentu przeistacza się w żołnierza dysponującego nadludzką siłą. Kapitan Ameryka od początku był postacią mającą realizować funkcje propagandowe. Bohater noszący strój w barwach amerykańskiej flagi i nokautujący Hitlera prawym sierpowym na okładce pierwszego numeru własnego magazynu miał być kolejnym obrońcą amerykańskich wartości. Jak pisze Peter Sander-son, choć w USA izolacjoniści przeciwstawiali się zaangażowaniu w „europejską wojnę”, wydawca Timely Comics, Martin Goldman, uważał, że naziści stanowią realne zagrożenie dla całego świata. Konsekwencją tego nastawienia było zaangażowanie superbohaterów w działania wojenne. Najbardziej znanym komiksowym symbolem tej walki stał się właśnie Kapitan Ameryka¹⁷.

Czas wojny był dla superbohaterów okresem wielkiej popularności, która po roku 1945 zaczęła

¹⁷ *Marvel chronicle. A year by year history* (2009), New York, p. 18.

słabnąć. Okazało się, że formuła komiksu opisującego przygodę nieskomplikowanego bohatera walczącego z jednoznacznie zdefiniowanym złem zaczęła się wyczerpywać. Kryzys branży komiksowej pogłębiały także narastające ataki krytyków, którzy zaczęli zarzucać komiksom deprawowanie młodzieży. Kulminację tych zjawisk stanowiła publikacja w roku 1954 książki Frederica Werthama *Seduction of the Innocent: The Influence of Comic Books on Today's Youth*. Wertham uważał, że komiksy powodują wzrost przestępczości wśród nieletnich. Negatywny wpływ komiksów był także przedmiotem obrad specjalnej komisji senatu. Jak podkreślają Duncan i Smith, być może większość rodziców nie przeczytała książki Werthama ani nie oglądała obrad komisji, ale dotarł do nich jednoznaczny komunikat powielany przez media: komiksy mają zły wpływ na ich dzieci¹⁸. Ważnym czynnikiem spadku zainteresowania komiksami superbohaterskimi było także pojawienie się telewizji.

Pierwszym sygnałem odrodzenia komiksu superbohaterskiego było pojawienie się nowej wersji Flasha – bohatera złotej ery. W czwartym numerze magazynu „Showcase” wydanym w październiku 1956 roku pojawił się „najszybszy człowiek na ziemi” i rozpoczął srebrną erę komiksu. Pomimo tego, że początek srebrnej ery wyznacza przywrócenie do życia bohaterów wydawnictwa DC (wspomniany Flash czy też nowa wersja grupy superbohaterów Justice League of America, która pojawiła się w roku 1960), to ta epoka kojarzy się przede wszystkim z bohaterami wydawnictwa Marvel Comics. Warto zasygnalizować, że w tworzeniu niemal wszystkich wymienionych poniżej bohaterów srebrnej ery uczestniczył pracujący

dla Marvel Comics Stan Lee, który jest dziś żyjącą legendą komiksu superbohaterskiego. W gruncie rzeczy Stan Lee wraz z Jackiem Kirby’em i Stevem Ditko odpowiadają za niemal wszystkich bohaterów, jacy w latach sześćdziesiątych pojawili się na kartach marvelowskich magazynów. Wydawnictwo Marvel dominowało wówczas na rynku za sprawą rewolucyjnych pomysłów Stana Lee, pierwszego celebryty komiksowego¹⁹.

Superbohaterowie, którzy zaczęli stopniowo wracać do łask, a w latach sześćdziesiątych znów święcili triumfy, różnili się jednak od tych, którzy narodzili się w złotej erze. Idąc tropem rozważań Jerzego Szyłaka, można wskazać dwie zasadnicze cechy wspólne dla większości tych postaci. Po pierwsze większość z nich uzyskała swoje moce w wyniku nieszczęśliwych wypadków (np. napromieniowanie, ugryzienie przez radioaktywnego pająka, kontakt z toksycznymi chemikaliami). Po drugie zaś posiadali oni rozmaite kompleksy, ułomności, zmagali się z poczuciem winy i nieustannie walczyli ze swoimi słabościami²⁰. Dzięki temu typowy bohater srebrnej ery był postacią, z którą czytelnikom znacznie łatwiej było się utożsamić niż z monumentalnymi bohaterami złotej ery.

Pierwszy znacznie odbiegający od schematów realizowanych w złotej erze bohater zadebiutował w sierpniu 1962 roku²¹. Na łamach piętnastego numeru magazynu „Amazing Fantasy” wydawanego przez Marvel Comics pojawił się Spider-Man – niepozorny nastolatek, ale nie w roli pomocnika dorosłego superbohatera (jak bywało w złotej

¹⁸ Duncan R., Smith M.J., *The Power of Comics...*, op. cit., p. 39.

¹⁹ Ibidem, p. 180.

²⁰ Szyłak J. (2009), *Komiks: świat przerysowany*, Gdańsk, p. 40.

²¹ Pomijam tu pierwszy projekt autorstwa Stana Lee, który uTORował drogę do sławy pozostałym marvelowskim bohaterom srebrnej ery – przygody Fantastycznej Czwórki (1961).

erze), lecz jako główny bohater²². Peter Parker boryka się w życiu z typowymi dla nastolatka problemami: brakuje mu pieniędzy, ignorują go dziewczyny i wyśmiewają koledzy z klasy. Po zdobyciu nadludzkiej mocy również nie postępuje jak typowy superbohater – czyli nie przebiera się od razu w obcisły strój i nie wybiega na ulicę, by walczyć z przestępczością. Zamiast tego zaczyna wykorzystywać swoje nowe zdolności do prywatnej zemsty na swych szkolnych prześladowcach i zarabiania pieniędzy. Opamiętanie przychodzi dopiero, gdy włamywacz, któremu Parker pozwala uciec przed policją, zabija jego wujka. Wówczas bohater dowiaduje się, że wraz z wielką mocą powinna wiązać się wielka odpowiedzialność²³. Od tego momentu opowieść zaczyna przebiegać według bardziej typowego schematu, ale nadal Spider-Man jest postacią pełną rozterek i dylematów.

Równie skomplikowane są inne postaci tego okresu, o których choć krótko trzeba wspomnieć. Iron Man, „w cywilu” znany jako Tony Stark, to playboy i miliarder ze skłonnością do nadużywania alkoholu, który w zaprojektowanej przez siebie żelaznej zbroi rozpoczyna walkę ze złem po tym, jak udało mu się zbiec z komunistycznej niewoli (debiut: „Tales of Suspense”, nr 39, marzec 1962). Naukowiec Bruce Banner, który w efekcie radioaktywnego napromieniowania każdej nocy zamienia się w Hulka (wielkiego, zielonego i ogromnie silnego stwora), nieustannie zmagają się z tą mroczną i trudną do okiełznania stroną swojej nowej osobowości (debiut: „Incredible Hulk”, nr 1, maj 1962)²⁴. Charakterystyczną dla tej

epoki postacią jest także Daredevil – niewidomy superbohater, który w pełni zaangażowany jest w walkę o sprawiedliwość (debiut: „Daredevil”, nr 1, kwiecień 1964). Każdy z tych bohaterów poza walką ze złem toczył także nieustanną walkę ze sobą – z własnymi słabościami, obsesjami i demonami. Stanowiło to niewątpliwie nowość w superbohaterskim świecie i sprawiło, jak podkreśla Szyłak, że wszyscy bohaterowie srebrnej ery byli naznaczeni „odrobiną tragizmu”²⁵. Sprawy komplikowały się jeszcze bardziej, gdy niektórzy z tych bohaterów zaczęli funkcjonować w ramach różnych drużyn. Najbardziej znani byli The Avengers (debiut: „The Avengers”, nr 1, wrzesień 1963). Przez lata w tej drużynie działali różni bohaterowie, a rozliczne konflikty wynikające z różnic ich charakterów były niewątpliwie jednym z czynników determinujących sukces tej wydawanej do dziś serii.

Lata siedemdziesiąte, czyli epoka brązowa, przynoszą kolejne zmiany. Jak podkreśla Radosław Swółt, największe wydawnictwa głównego nurtu, czyli Marvel i DC, „postanowiły przejąć i wprowadzić do swoich komiksów nowy typ bohatera brutalnego, znanego już w Europie – wychodząc tym samym naprzeciw oczekiwaniom czytelników zmęczonych i znudzonych schematycznością scenariuszy i brakiem ostatecznych rozwiązań działaniu superbohaterów”²⁶. Bohaterowie tego okresu to zazwyczaj brutalni mściciele, którzy nie przebierają w środkach i w przeciwieństwie do wcześniejszych herosów ochoczo używają

²² Duncan R, Smith M.J., *The Power of Comics...*, op. cit., p. 46.

²³ *Marvel chronicle*, op. cit., p. 87.

²⁴ Skojarzenia z doktorem Jekylllem i panem Haydem są w pełni uzasadnione. Jak czytamy w *Marvel chronicle*, „[Stan Lee – przyp. PC] i Jack Kirby zmiksowali legendę o Frankensteinie z *Dr. Jekylllem*

i Mr. Haydem i dodali trochę zimnowojennej paranoi” (vide: *Marvel chronicle*, op. cit., p. 85).

²⁵ Szyłak J., *Komiks...*, op. cit., p. 40.

²⁶ Swółt R. (2010), *Seryjne oblicze zła. Przemiany w obrazowaniu zła w amerykańskich serialach komiksowych o superbohaterach*, Gdańsk, p. 23.

różnorodnej broni. Przykładem takiego bohatera jest Frank Castle, czyli Punisher. Warto podkreślić, że po raz pierwszy Punisher pojawił się w 130 numerze magazynu „The Amazing Spider-Man” z roku 1974 jako bohater negatywny. Wprowadzony w błąd przez swojego współnika chciał zabić Spider-Mana, którego uznaje za kryminalistę. Opowieść kończy się szczęśliwie zarówno dla Petera Parkera, jak i dla Punishera²⁷. Okazało się bowiem, że zyskał on uznanie czytelników, dzięki czemu otrzymał kilka własnych regularnych serii.

Podobną historię ma na swoim koncie mutant Wolverine, który pojawił się w 181 numerze magazynu „The Incredible Hulk” w listopadzie 1974 roku²⁸. Wolverine był „[...] niskim, wrednym, nieokrzesanym typem o dzikim wyglądzie i usposobieniu”²⁹. Co więcej, został on „[...] przedstawiony w sposób daleki od gloryfikacji. Nie budzi sympatii czytelnika, jest wyrzutkiem społecznym, wiecznie pijanym abnegatem, mieszkającym w najgorszych norach. Nie ma żadnego celu w życiu, a jego egzystencja opiera się na codziennym upijaniu się, wdawaniu w bójki i zadreęczaniu dziesiątkami pytań o swoją przeszłość, którą ktoś mu wymazał”³⁰. Jak się jednak okazało, taki typ bohatera – podobnie jak wcześniej Punisher – bardzo spodobał się czytelnikom i z roli postaci drugoplanowej szybko awansował na jednego z głównych bohaterów brązowej ery komiksu.

Przełom, który zapoczątkował nową, mroczną erę komiksu, miał miejsce w roku 1986. W komiksie superbohaterskim pojawiają się dwie opowieści wyznaczające nowe standardy. Pierwszą z nich

jest *Powrót Mrocznego Rycerza* autorstwa Franka Millera, drugą zaś *Strażnicy* scenarzysty Alana Moore’a i rysownika Dave’a Gibbonsa³¹. Millerowski Bruce Wayne jest podstarzałym i zmęczonym życiem człowiekiem, który zostaje zmuszony do powrotu do roli Batmana i ponownego zmierzenia się ze swoimi wrogami. Przy okazji wchodzi także w konflikt ze swoimi przyjaciółmi i zmuszony jest do walki z samym Supermanem. W tej opowieści dobro i zło nie są już tak jednoznacznie zdefiniowane, a szaleństwo staje się cechą charakterystyczną nie tylko dla Jokera, ale również dla Mrocznego Rycerza, który pod pewnymi względami zaczyna przypominać swoich największych wrogów.

Sprawy jeszcze bardziej komplikują się w opowieści Moore’a, która uznawana jest za najbardziej złożoną i ambitną opowieść o superbohaterach. Moore dokonał w gruncie rzeczy dekonstrukcji mitu superbohatera, pokazując szereg dylematów, które wiążą się z działaniami podejmowanymi przez zamaskowanych bohaterów. Historia, która zaczyna się jak typowy superbohaterski serial, stopniowo zmienia się w skomplikowaną psychologicznie i wielowarstwową opowieść, w której Moore rozprawia się ze wszystkimi schematami i mitami znanymi z przygód superbohaterów. Finał całej wielowątkowej historii pokazuje nie tylko to, że bohaterowie w kolorowych strojach są niejednoznaczni, ale że samo rozróżnienie pomiędzy dobrem i złem jest całkowitą fikcją. Co ciekawe, komiks Moore’a okazał się zarówno sukcesem komercyjnym, jak i artystycznym³².

²⁷ *Marvel chronicle*, op. cit., p. 164.

²⁸ *Ibidem*, p. 167.

²⁹ Swóń R., *Seryjne oblicze zła...*, op. cit., p. 39.

³⁰ *Ibidem*, p. 41.

³¹ Te dwa komiksy niemal powszechnie uznawane są za początek nowej epoki, nazywanej nowożytną bądź mroczną (vide: Duncan R., Smith M.J., *The Power of Comics...*, op. cit., p. 71–73; Reynolds R. (1994), *Super heroes*, op. cit., p. 95–118).

³² W przypadku tego autora te dwa elementy bardzo często idą ze sobą w parze. Jak wyliczył Jerzy Szyłak, *Strażnicy* zdobyli około czterdziestu prestiżowych nagród (vide: Szyłak J., *Komiks...*, op. cit., p. 119). Poza wieloma nagrodami przyznawanymi w branży

Otwarte pozostaje pytanie o to, czy mroczna era trwa nadal, czy też uzasadnione jest mówienie o tym, że komiks superbohaterski wszedł w już jakąś nową fazę. Według wielu komentatorów niestety nic nowego i ożywczego w tej sferze się nie dzieje³³. Wydawnictwa nieustannie notują spadki sprzedaży, przegrywając rywalizację na rynku z filmami i grami komputerowymi. Komiks superbohaterski nadal jest co prawda najlepiej sprzedającym się gatunkiem, ale wydawcy w coraz bardziej otwarty sposób powielają znane schematy i wykorzystują stereotypowe rozwiązania. Jak podkreślają Duncan i Smith, widoczna staje się nostalgia za złotą erą, o czym może świadczyć publikowanie historii, które jeszcze raz – w nowy sposób – mają pokazać narodziny superbohaterów: tzw. „year one”³⁴. Jako przykład autorzy podają dzieło Kurta Busieka i Alexa Rose’a – *Martians* (1994). Jest to komiks opisujący od początku pojawienie się i zmagania najważniejszych bohaterów Marvela, ale tym razem opowiedziane z perspektywy zwykłego człowieka – fotografa prasowego, który zajmuje się uwiecznianiem najważniejszych momentów ze zmagania superbohaterów.

Znaczące jest także to, że w ostatnim czasie dwa dominujące na rynku wydawnictwa, czyli DC i Marvel, „zrestartowały” niemal wszystkie

komiksowej *Strażnicy* mają na koncie także literacką nagrodę Hugo. Poza tym w zestawieniach „New York Timesa” czy „Time’a” stale ma miejsce jako jedna z najważniejszych książek ubiegłego stulecia (vide: Chudoliński M. (2012), *Powrót (do przeszłości) Strażników*, „Nowa Fantastyka”, wrzesień, p. 12).

³³ Wprawdzie pojawiały się niezwykle ciekawe komiksy, które jednak z trudem dałoby się zaliczyć do nurtu superbohaterskiego. Jako przykład może posłużyć wydawana w latach 1989–1996 i wielokrotnie nagradzana seria *Sandman*, do której scenariusz napisał Neil Gaiman. Pomimo tego, że punktem wyjścia była adaptacja bohaterów z uniwersum DC, dzieło Gaimana rozwinęło się w kierunku, którego nie spodziewali się nawet redaktorzy zajmujący się serią (vide: Berger K. (2010), *Wstęp* [in:] Gaiman N., *Sandman. Preludia i nokturny*, Warszawa).

³⁴ Duncan R., Smith M.J., *The Power of Comics...*, op. cit., p. 78.

swoje serie, czyli zaczęły opowiadać historie swoich bohaterów od początku. DC nazwało swój projekt „The New 52” (52 oznacza liczbę regularnych serii wydawanych od września 2011 roku). W przypadku Marvela chodzi o projekt „Marvel NOW!”, w ramach którego od października 2012 roku zaczynają ukazywać się nowe wersje tytułów, które swój początek miały pod koniec lat trzydziestych dwudziestego wieku. W przypadku obu wydawnictw oznacza to zakończenie wszystkich dotychczasowych magazynów i rozpoczęcie ich wydawania od pierwszych numerów. Głównym celem tego „wyzerowania” jest przyciągnięcie nowych czytelników, którzy mogli czuć pewną niechęć do rozpoczynania swojej przygody z jakimiś bohaterami od pięćsetnego czy dziewięćsetnego numeru danego komiksu. Jednak z drugiej strony, jak podkreślają redaktorzy zarówno DC, jak i Marvela, chodzi też o to, by nie zniechęcić do siebie dotychczasowych wiernych czytelników, którzy od lat śledzą wydarzenia rozgrywające się w tych uniwersach³⁵. Jest to zatem niezwykle ryzykowne i karkołomne przedsięwzięcie, szczególnie jeżeli weźmie się pod uwagę fakt, że uniwersa obejmujące postaci i ich przygody były kreowane przez około siedemdziesiąt lat. Jest to zatem siedemdziesiąt lat cotygodniowych lub comiesięcznych publikacji dziesiątek różnych magazynów i zeszytów zawierających przygody setek bohaterów. Rozpoczęcie tych opowieści od nowa w taki sposób, by zachęcić nowych młodych czytelników, którzy zasadniczo czytają coraz

³⁵ Wywiad z redaktorami Marvela: *Marvel NOW!* [online], [informacja ze strony www], [dostęp: 2012.11.2]. Dostępne w internecie: http://marvel.com/news/story/19008/marvel_now; wywiad z redaktorami DC: *Harras, Berganza: DCnU Will Keep Much of DC History Intact* [online], [informacja ze strony www], [dostęp: 2012.11.2]. Dostępne w internecie: <http://www.newsarama.com/comics/dcnu-bob-harras-eddie-berganza-history-in-tact-110615.html>.

mniej, i nie zniechęcić tych, którzy śledzą przygody tych bohaterów od lat, jest zadaniem trudnym.

Innym przykładem konsekwencji sięgania po sprawdzone już rozwiązania jest burza, jaka przetoczyła się przez środowisko komiksowe po tym, jak wydawnictwo DC postanowiło wydać prequel *Strażników* – komiksu, który ma status dzieła kultowego. Sam Moore, który od dawna pozostaje w stanie wojny z wielkimi wydawnictwami (głównie z DC), uznał ten pomysł za zniewagę, zaś fani mówią o skandalu³⁶. Projekt *Before Watchmen* obejmuje odrębne (cztero- lub sześcioczęściowe) serie poświęcone każdej z kluczowych postaci komiksu Moore'a. Każda z tych serii została stworzona przez twórców uznanych w środowisku komiksowym. Nie wdając się w szczegółowe oceny tego przedsięwzięcia, należy stwierdzić, że są to komiksy dobrze napisane i narysowane, ale nie wnoszą one nic nowego do dzieła Moore'a. Zresztą, jak podkreślają często komentatorzy, „[...] prequile *Strażników* są nie tyle próbą tworzenia nowej jakości, co desperackim krokiem wydawnictwa, niezdolnego przekonać do siebie nowych czytelników, którzy nie wychowali się na dialogach w chmurkach i komiksowych panelach”³⁷.

Podsumowując przegląd przemian, jakim podlegali superbohaterowie, warto jeszcze raz podkreślić główne cechy poszczególnych epok. Złota era komiksu to czas narodzin nieskomplikowanego bohatera, którego najważniejszym celem była walka ze złem dla dobra ludzkości.

³⁶ Sam Alan Moore nic więcej jednak nie mógł zrobić, gdyż zgodnie z zasadami panującymi na amerykańskim rynku komiksowym autor nie jest właścicielem swojego dzieła. Prawa autorskie do bohaterów posiadają wydawnictwa i to one zatrudniają scenarzystów i rysowników do „produkowania” określonych przygód. Z niezwykle krytyczną opinią Moore'a na temat amerykańskich wydawnictw można zapoznać się w: Baker B. (2010), *Alan Moore. Wywiady*, Wrocław.

³⁷ Chudoliński M. (2012), *Powrót (do przeszłości)*..., op. cit., p. 13.

Następnie przyszedł czas na spojrzenie krytyczne, którego efektem były narodziny bohatera bardziej ludzkiego, borykającego się z problemami osobistymi, który jednak nadal walczył dla dobra społeczeństwa. W tej epoce pojawili się bohaterowie naznaczeni piętnem tragizmu, ale też herosi ze złotej ery zaczęli podejmować refleksję nad własnym życiem i problemami. Następnie przyszedł czas na zakwestionowanie idei bohatera jako tego, który pomimo własnych problemów stoi na straży porządku społecznego. Bohater epoki brązowej to wyrzutek społeczny, który zamiast walczyć w imieniu ludzkości prowadzi własną, często motywowaną egoistyczną chęcią krwawej zemsty, brutalną krucjatę przeciwko złu. Kolejny etap wiązał się z dekonstrukcją mitu superbohatera – mamy tu do czynienia nie tylko z demitologizacją superbohatera, ale także z zakwestionowaniem konwencji, na których cały ten mit był oparty.

Podróż superbohatera

Opisując struktury narracyjne obecne w opowieściach o superbohaterach, warto zatem brać pod uwagę zasygnalizowaną powyżej – w dużym skrócie – różnorodność tego gatunku. W dalszej części tekstu proponuję pewną ramę teoretyczną, która mogłaby stanowić punkt wyjścia do szczegółowej analizy opowieści superbohaterskich oraz ich społecznego oddziaływania. Odwołuję się w tym celu do dwóch ujęć opartych na kategorii monomitu zaproponowanej przez Josepha Campbella. Analizy tego znawcy mitów stały się inspiracją dla wielu badaczy i praktyków zajmujących się kulturą popularną. Z punktu widzenia niniejszych uwag szczególnie interesujące wydają się dwie interpretacje. Z jednej strony warto spojrzeć na to, jak koncepcja klasycznego monomitu została

skontrastowana z tzw. amerykańskim monomitem, który znajduje odzwierciedlenie m.in. w komiksach superbohaterskich. Spojrzenie na przygody superbohaterów jako ucieleśnienie specyficznej wersji monomitu zaproponowali dwaj badacze kultury popularnej: Robert Jewett i John Shelton Lawrence. Z drugiej strony pojawiła się propozycja stworzenia (na podstawie analiz Campbella) uproszczonego schematu, który znajduje odzwierciedlenie w niemal każdej współczesnej hollywoodzkiej produkcji. Ten wariant zaproponował scenarzysta filmowy i analityk struktur narracyjnych Christopher Vogler. Zestawienie tych trzech ujęć znajduje się w poniższej tabeli.

ści o podróży bohatera, składającej się z kilku niezmiennych elementów, które można odnaleźć w mitach rozmaitych kultur. „Standardowa droga mitologicznej przygody bohatera jest rozszerzeniem formuły reprezentowanej w obrzędzie przejścia: separacja – inicjacja – powrót, który można nazwać nuklearną jednostką monomitu”³⁸. Zgodnie z tym schematem bohater najpierw musi opuścić wspólnotę, w której do tej pory funkcjonował. W kolejnej fazie obserwujemy zmagania bohatera prowadzące do jego zwycięstwa. Ostatnia faza przygody związana jest z powrotem i powtórna – nie zawsze łatwą – integracją. Trudność polega na tym, że bohater, który poznał nowe wymiary

Tabela 1. Zestawienie trzech wariantów struktur narracyjnych „podróży bohatera”

Etapy wyprawy bohatera wg Christophera Voglera¹	Klasyczny monomit wg Josepha Campbella²	Amerykański monomit wg R. Jewetta i J.P. Lawrence’a³
Akt pierwszy 1. Zwyczajny Świat. 2. Wezwanie do wyprawy. 3. Sprzeciwianie się wezwaniu. 4. Spotkanie z Mentorem. 5. Przekroczenie pierwszego progu.	Separacja/odejście 1. Wezwanie do przygody. 2. Sprzeciwianie się wezwaniu. 3. Pomoc sił nadprzyrodzonych. 4. Przekroczenie pierwszego progu. 5. Brzuch wieloryba.	1. Wspólnota znajdująca się w stanie harmonii. 2. Zagrożenie wspólnoty. 3. Odpowiednie instytucje nie są w stanie usunąć zagrożenia. 4. Pojawienie się bezinteresownego superbohatera.
Akt drugi 6. Sprawdziany, Sprzymierzeńcy, Wrogowie. 7. Zbliżenie do Najgłębszej Groty. 8. Próba. 9. Nagroda (Zdobycie Miecza).	Inicjacja/próby i zwycięstwa 6. Droga prób. 7. Spotkanie z boginią. 8. Kobieta jako kusicielka. 9. Pojednanie z ojcem. 10. Apoteoza. 11. Ostateczna nagroda.	5. Superbohater odrzuca pokusy i podejmuje zbawcze działania. 6. Superbohater odnosi zwycięstwo.
Akt trzeci 10. Droga Powrotna. 11. Odrodzenie. 12. Powrót z Eliksirem.	Powrót/powtórna integracja 12. Odmowa powrotu. 13. Magiczny lot. 14. Pomoc z zewnątrz. 15. Przejście przez powrotny próg. 16. Mistrz dwóch światów. 17. Wolność życia.	7. Dzięki zwycięstwu przywraca harmonię we wspólnocie. 8. Superbohater oddala się w mroku.
Przypisy: 1 Vogler C. (2009), <i>Podróż autora. Struktury narracyjne dla scenarzystów i pisarzy</i> , Warszawa. 2 Campbell J. (2008), <i>The Hero with a Thousand Faces</i> , Princeton, p. 28–29. 3 Jewett R., Lawrence J.S., <i>The Myth of...</i> , op. cit., p. 6.		

Źródło: Opracowanie własne

Z punktu widzenia Josepha Campbella monomit jest czymś w rodzaju uniwersalnej opowie-

³⁸ Campbell J., *The Hero with...*, op. cit., p. 23.

świata, przeżył niezwykle przygody, zdobył nową wiedzę, może stracić ochotę na powrót do swojego wcześniejszego życia. Inna trudność może zaś polegać na tym, że sama wspólnota może zacząć postrzegać bohatera jako kogoś obcego. Pomimo tych problemów bohater jednak wraca na łono wspólnoty, cykl się zamyka i historię można zacząć opowiadać od początku.

Te uniwersalne struktury narracyjne obecne są również w przygodach superbohaterów, choć istnieje tu kilka znaczących różnic. Właśnie na nie zwracają uwagę Robert Jewett i John Shelton Lawrence w swoich badaniach nad amerykańskim monomitem³⁹. Podstawowa różnica pomiędzy klasycznym monomitem a ukształtowanym w latach trzydziestych dwudziestego wieku monomitem amerykańskim polega na tym, że ten pierwszy oparty jest na schemacie obrzędu przejścia, podczas gdy ten drugi zbudowany jest według schematu opowieści o zbawieniu⁴⁰. Obrzęd przejścia zgodnie z ustaleniami Arnolda van Gennepa ma na celu przeprowadzenie jednostki „z jednego ściśle określonego stanu do drugiego – równie ściśle zdefiniowanego”⁴¹. Chodzi tu o dobro zarówno jednostki, jak i społeczności, zaś sam obrzęd poprzez separację jednostki i jej czasowe zawieszenie w fazie liminalnej prowadzi jednak w ostatecznym rozrachunku do powtórnej integracji. Jednostka poddawana próbom powraca do wspólnoty jako jej pełnoprawny uczestnik. Z taką interpretacją zgadzał się również Campbell, choć dostrzegał

możliwe trudności związane z tym powrotem, które są charakterystyczne dla przygód bohatera.

Inaczej sprawa wygląda w przypadku amerykańskiego monomitu, w którym superbohater poświęca się dla wspólnoty, nie będąc jednocześnie jej członkiem. Przychodzi on z zewnątrz (nie ma zatem fazy separacji), bezinteresownie walczy w jej imieniu (obecna jest faza prób i zwycięstw), ale po zwycięskiej walce odchodzi (brak fazy powrotu i powtórnej integracji). Krótko mówiąc, superbohater jest kimś obcym i takim pozostaje pomimo tego, że ofiarnie walczy w imieniu wspólnoty. Druga różnica związana jest z integracyjną funkcją obrzędów przejścia, której próżno szukać w amerykańskim monomicie. Pojawianie się superbohatera zawsze jest poprzedzane spektakularną porażką, jaką w walce ze złem ponoszą demokratyczne instytucje odpowiedzialne za utrzymanie porządku społecznego. „Opowieści amerykańskiego monomitu, przedstawiające zagrożone wspólnoty, wyrażają frustrację z powodu ograniczeń konstytucyjnego rządu i jego zjednoczeniowych ideałów pojednania i kompromisu. Te historie pokazują, że w konfrontacji z prawdziwym złem demokratyczne instytucje i odpowiednie procedury prawne zawsze zawodzą”⁴². Ratunkiem staje się superbohater, który dzięki swej sile i odwadze jest w stanie uratować wspólnotę działając ponad prawem i ponad regułami wyznaczanymi przez instytucje demokratyczne.

Tak rozumiany amerykański monomit może być zatem zagrożeniem dla wewnętrznej integracji wspólnoty, dostrzegającej słabość własnych instytucji i skazanej przez to na pomoc kogoś z zewnątrz. Jeżeli bowiem instytucje społeczne odpowiedzialne za utrzymanie porządku i bezpieczeństwa nie są

³⁹ Jewett R., Lawrence J.S., *The Myth of...*, op. cit. Ta koncepcja rozwijana jest także w innej pracy tych autorów: *Captain America and the Crusade against Evil: The Dilemma of Zealous Nationalism* (2004), Grand Rapids.

⁴⁰ Lang J.S., Trimble P. (1988), *Whatever Happened to the Man of Tomorrow? An Examination of the American Monomyth and the Comic Book Superhero*, „Journal of Popular Culture”, vol. 22, issue 3, p. 158.

⁴¹ Gennep A. van (2006), *Obrzędy przejścia*, Warszawa p. 30.

⁴² Jewett R., Lawrence J.S., *Captain America...*, op. cit., p. 29.

w stanie poradzić sobie z zagrożeniem, to wcześniej czy później musi pojawić się brak zaufania, a w dalszej kolejności być może zostaną podważone podstawy, w ramach których te instytucje powstały. Według Jewetta i Lawrence'a klasyczny monomit opisany przez Campbella zawierał w sobie przekaz, który miał rozwijać odpowiedzialność, natomiast opowieści superbohaterskie oparte na monomicie amerykańskim zachęcają do żarliwej i nie zawsze przemyślanej aktywności⁴³.

O ile jednak ta koncepcja pasuje do superbohaterów złotej ery – najczystszy przykładem i ucieleśnieniem amerykańskiego monomitu jest Superman w klasycznym wydaniu – o tyle wątpliwa jest możliwość jej zastosowania w pełnym zakresie do dużo bardziej skomplikowanych bohaterów, którzy pojawili się później, a także do współczesnych wersji bohaterów złotej ery, którzy dziś również są przedstawiani inaczej niż przed laty. Przede wszystkim bowiem znacznie komplikują się relacje pomiędzy coraz liczniejszymi superbohaterami a społecznością, dla której walczą. Niektórzy z superbohaterów ujawniają swoją tożsamość i dalej żyją w ramach danej społeczności (Iron Man), inni zawierają małżeństwa (np. Spider-Man). Krótko mówiąc, ostatni element monomitu – obraz znikającego w mroku samotnego bohatera – nie jest dziś aktualny. W każdym razie nie dotyczy wszystkich superbohaterów.

Po drugie, seryjność opowieści superbohaterskich sprawia, że trudno w ogóle mówić tu o jakiejś strukturze. Opowieści ukazujące się od dziesiątek lat czasami bardziej przypominają niekończącą się operę mydlaną, w której ważniejsze stają się relacje pomiędzy poszczególnymi bohaterami i codzienne kłopoty niż jakieś wyraziste zdarzenia

i działania. Poza tym wymogi produkcji seryjnej sprawiają, że opowieści superbohaterskie kończą się zazwyczaj tylko czasowym triumfem sił dobra. Główni złoczyńcy, którzy są równie ważni dla rozwoju wypadków jak superbohaterowie (a poza tym, jak pokazują dzisiejsze reakcje czytelników, są często atrakcyjniejsi niż główni bohaterowie), nie mogą przecież definitywnie zginąć. Choć z drugiej strony za Umberto Eco można powiedzieć, że ta seryjność i będąca jej efektem ogromna liczba historii dostarczanych co tydzień czytelnikom sprawia, że przygody Supermana – a także innych komiksowych superbohaterów – są spostrzegane jako „nieruchoma teraźniejszość” i właśnie dzięki temu nadal mogą być rozpatrywane w ramach struktury mitu. „Superman może funkcjonować jako mit tylko wtedy, kiedy czytelnik traci kontrolę nad relacjami czasowymi i rezygnuje z myślenia na ich podstawie, poddając się w ten sposób nieokiełznanemu zalewowi historyjek, które są mu opowiadane i utrzymując się w złudzeniu stałej teraźniejszości”⁴⁴.

Inne zastrzeżenia dotyczące koncepcji amerykańskiego monomitu wiążą się z pytaniem, czy rzeczywiście stwarza on zagrożenie dla demokracji, a jeżeli tak, to na czym ono polega. Nieudolność instytucji demokratycznych w powiązaniu z działającymi ponad prawem superbohaterami miałyby być czynnikami potencjalnie grożącymi anarchią⁴⁵. Być może takie niebezpieczeństwo

⁴⁴ Eco U. (2010), *Apokaliptycy i dostosowani. Komunikacja masowa a teorie kultury masowej*, Warszawa, p. 344.

⁴⁵ Co ciekawe, te elementy monomitu zostały dziś wchłonięte do opowieści komiksowych. Na przykład w pierwszym tomie opowiadanych od początku przygód Supermana widzimy, że jego działalność na rzecz wspólnoty postrzegana jest przez nią jako zagrożenie. Superman jest ścigany przez policję i specjalne służby jako ktoś, kto stanowi zagrożenie dla porządku publicznego. Podobnie postrzegany jest Clark Kent, który jako dziennikarz tropiący nadużycia władzy oskarżany jest o nakłanianie do anarchii;

⁴³ Ibidem, p. 30.

istnieje, ale warto zasygnalizować dwie kwestie sprawiające, że trzeba ostrożniej podchodzić do tego zagadnienia. Przede wszystkim współcześni superbohaterowie coraz częściej zamiast wyręczać instytucje rządowe, działają w ich ramach. Możliwe są dwie interpretacje tego faktu: może to świadczyć



Źródło: http://oc.wikia.com/wiki/File:Batman_093.jpg

Batman

o sile tych instytucji (są w stanie dostosować się do nowych warunków i wykorzystać okazję do zwiększenia swojej skuteczności) bądź też o ich słabości (nie są w stanie poradzić sobie bez superbohaterów), ale niewątpliwie jest to sytuacja nowa, która nie miała miejsca w pierwszych opowieściach superbohaterskich.

Poza tym wydaje się raczej, że oddziaływanie tego typu opowieści polega na wywoływaniu apatii

vide: Morrison G., Morales R., Kubert A. (2012), *Superman and the Men of Steel*, „Superman. Action Comics”, vol. 1.

i rezygnacji z czynnego udziału w życiu społecznym. Idąc tropem przedstawicieli szkoły frankfurckiej, można byłoby powiedzieć, że przemysł kulturalny i superbohater – jako jeden z jego wytworów – stają się narzędziem kontroli społecznej, pozwalającym zamknąć społeczeństwo w systemie praca – dom – rozrywka, dostarczając mu wytworów, przy których nie ma potrzeby zbytnio się angażować i wysilać intelektualnie⁴⁶. Trudno w tym przypadku wyrokować, która interpretacja jest bardziej prawdopodobna. Na podstawie ogólnych obserwacji można stwierdzić, że oba rodzaje aktywności są dziś obecne wśród odbiorców kultury popularnej. Wydaje się jednak, że uwarunkowania protestów społecznych z jednej strony czy też wycofywanie się obywateli z życia publicznego wykraczają znacznie poza oddziaływanie komiksowych superbohaterów czy nawet oddziaływanie kompleksowo rozumianego przemysłu kulturalnego.

Jeżeli zatem chcielibyśmy wykorzystywać koncepcję amerykańskiego monomitu, należałoby poddać ją pewnym rewizjom, dostosowując do współczesnego krajobrazu przygód superbohaterskich. W nieco inny sposób do dzieła Josepha Campbella podchodzi Christopher Vogler⁴⁷. Według tego analityka struktur narracyjnych i scenarzysty pracującego dla największych amerykańskich korporacji medialnych, koncepcja klasycznego monomitu dostarcza dziś zarówno narzędzi analitycznych do badania istniejących opowieści, jak i pewnych wskazówek dla tych wszystkich, którzy chcieliby zająć się tworzeniem takich historii. Inspirując się książką Campbella, Vogler stwierdza, że niemal we wszystkich opowieściach oferowa-

⁴⁶ Horkheimer M., Adorno T. (2010), *Dialektyka oświecenia. Fragmenty filozoficzne*, Warszawa.

⁴⁷ Vogler C., *Podróż autora...*, op. cit.

nym współczesnemu odbiorcy obecne są stałe elementy: „wszystkie historie składają się z kilku jednakowych elementów strukturalnych, które znaleźć można w mitach, bajkach, snach i filmach”⁴⁸. Według niego ten schemat, obecny także w produkcjach superbohaterskich, składa się z dwunastu elementów. W przeciwieństwie zatem do Jewetta i Lawrence’a Vogler akcentuje przede wszystkim uniwersalny charakter tej koncepcji i stara się ją zastosować do opisu współczesnych produktów przemysłu kulturalnego⁴⁹.

Po pierwsze, mamy do czynienia z zaprezentowaniem bohatera w ramach „zwyčajnego świata”. Poznajemy go w jego codziennym życiu w czasie wykonywania zwykłych obowiązków. Ten obraz potrzebny jest, by na jego tle można było przedstawić na zasadzie silnego kontrastu późniejsze niezwykle przygody. W przypadku opowieści superbohaterskich obserwujemy tu „zwyčajne” życie bohatera – np. Bruce Wayne wiezie sobie żywot milionera, Clark Kent natomiast pracuje jako przeciętny dziennikarz. Czytelnik czy też widz zaznajomiony ze schematem przygód superbohaterskich wie jednak, że jest to stan tymczasowy – za chwilę uaktywni się zło i nasz bohater zostanie wyrwany z rutyny dnia codziennego. Kolejnym elementem struktury narracyjnej jest „wezwanie do wyprawy” – dzieje się mianowicie coś, co skłania bohatera do podjęcia określonych działań.

⁴⁸ Ibidem, p. XXVII.

⁴⁹ Jeżeli chodzi o komiksy superbohaterskie, to w najczystszej postaci etapy opisane przez Voglera występują być może we wspomnianych już powyżej opowieściach pokazujących początki superbohaterów. Tego typu historie opowiadane są do dziś i dotyczą nawet tych bohaterów, którzy narodzili się siedemdziesiąt lat temu. Chodzi tu o opowiedzenie tej historii narodzin od nowa w sposób atrakcyjny dla nowego odbiorcy a także pokazujący nowe (niedostrzegane dotychczas) aspekty superbohatera. Bardzo często opowiedzenie tych historii powierzane jest uznanym autorom (np. *Batman Year One* czy *Daredevil The Man without Fear* Franka Millera).

W przypadku superbohaterów jest to zazwyczaj zagrożenie, któremu należy stawić czoła. „Wezwanie do wyprawy ustanawia stawkę gry i ustala cel bohatera: zdobyć skarb lub kochanka, zemścić się albo naprawić zło, spełnić marzenie, stawić czoło wyzwaniu, zmienić swoje życie”⁵⁰.

Często bohater jednak „sprzeciwia się temu wezwaniu” – waha się, nie wie, czy powinien zaangażować się w daną przygodę. Zazwyczaj może być to spowodowane jakimś rodzajem strachu, rozterkami natury moralnej. Wahający się bohater najczęściej spotyka Mentora – osobę, która ostatecznie przekonuje go do podjęcia działania. Owo „spotkanie z Mentorem” jest zazwyczaj przełomowym punktem opowieści – po tym, jak nasz bohater zostanie ostatecznie przekonany do działania, kończy się pierwszy akt opowieści. Kiedy po spotkaniu z Mentorem bohater decyduje się na podjęcie działania, następuje kończące pierwszy akt opowieści „przekroczenie pierwszego progu”. Bohater wchodzi w obszar „niezwykłego świata”, który rządzi się zupełnie innymi prawami niż te, które obowiązują w jego zwyčajnym otoczeniu.

Po „przekroczeniu pierwszego progu” rozpoczyna się drugi akt opowieści, w ramach którego bohater poddawany jest różnym „sprawdzianom”, poznaje „sprzymierzeńców” oraz zmuszony jest podjąć walkę z „wrogami”. Kulminacją tego aktu stanowi „zbliżenie do najgłębszej groty” oraz „próba”. Wraz z rozwojem swojej podróży bohater nieuchronnie zbliża się do najniebezpieczniejszego punktu „niezwykłego świata”, który jest zazwyczaj siedzibą największego wroga. „W mitologii owa Najgłębsza Grota może oznaczać krainę zmarłych. Bohater schodzi do piekieł, by ratować ukochaną (Orfeusz), wchodzi do jaskini, by stoczyć walkę ze

⁵⁰ Vogler C., *Podróż autora...*, op. cit., p. 11.

smokiem i zdobyć skarb (Zygfryd z mitów nordyckich) albo też do labiryntu, by stanąć oko w oko z potworem (Tezeusz i Minotaur). W legendach arturiańskich symboliczną Najgłębszą Grotą jest niebezpieczna komnata, w której należy szukać Graala⁵¹.

W tej „najgłębszej grocie” dochodzi zazwyczaj do „próby”, czyli ostatecznej i decydującej rozgrywki pomiędzy bohaterem i jego największym wrogiem. To jest moment, w którym wszystko może się zdarzyć – nie ma pewności, czy bohater przeżyje i czy z tej próby wyjdzie zwycięsko. W przypadku opowieści supebohaterów pojawia się tu pewien problem – mianowicie superbohater po prostu nie może zginąć. Mówimy tu o seriach, które wydawane są od dziesiątek lat i ich czytelnicy są przyzwyczajeni do tego, że superbohaterowie wcześniej czy później odnoszą zwycięstwo. Rodzi to oczywiście szereg problemów prowadzących do schematyzacji i standaryzacji tych opowieści. Pojawiają się również próby przełamania tego schematu. Często zdarza się mianowicie, że pierwsza konfrontacja superbohatera z głównym wrogiem kończy się porażką, koniecznością czasowego wycofania się ze sceny i późniejszego powrotu. Od czasu do czasu także superbohaterowie są uśmierceni. Zazwyczaj spotyka to tych mniej znanych, ale w historii komiksu umierali już główni bohaterowie – najbardziej spektakularnym przypadkiem była śmierć Supermana⁵². Z reguły jednak bohater odnosi oczekiwane przez wszystkich zwycięstwo i zdobywa „nagrodę”. „Może to być wyjątkowa broń

(jak magiczny miecz) albo też zdobycz jak Graal lub eliksir, którym można uleczyć chorą krainę”⁵³.

Zdobycie nagrody kończy drugi akt opowieści – zwycięski bohater rozpoczyna tym samym „drogę powrotną”, która może przynosić kolejne kłopoty, bowiem „bohater w Drodze Powrotnej ścigany jest przez mściwe moce za to, że zakłócił ich porządek, zdobywając miecz, eliksir czy też skarb”⁵⁴. W czasie „drogi powrotnej” często dochodzi do „odrodzenia” bohatera, dzięki któremu może on powrócić do „zwyčajnego świata”. Jest to chwila, która odmienia bohatera – „rodzi się on ponownie jako nowa istota z nowym spojrzeniem na świat”⁵⁵. Ostatnim elementem opowieści jest „powrót z eliksirem”. Po tych wszystkich wyczerpujących przygodach bohater powraca do swojego „zwyčajnego świata” jako posiadacz owego eliksiru, czyli jakiegoś skarbu czy też wiedzy, którą zdobył dzięki pobytowi w „świecie niezwykłym”. W pewnym sensie bohater, który wrócił z podróży, nie jest już tą samą osobą, która podróż rozpoczynała. Niemal dosłownie jest to zaprezentowane we wspomnianym typie opowieści o początkach superbohatera: jego pierwsza inicjacyjna podróż, odmienia go trwale (zazwyczaj dzięki nabytym mocom nie jest on już tą samą osobą, która poznaliśmy na początku historii). Kolejne odcinki serii stają się nieuchronnie powtórzeniem tego schematu, jednak pomimo tego, że kończąc każdą kolejną przygodę, nie przechodzi już tak drastycznej metamorfozy, to niewątpliwie każda zostawia jakiś ślad w jego osobowości – ślad, który wcześniej czy później da o sobie znać.

⁵¹ Ibidem, p. 15.

⁵² Superman zginął w roku 1992 w walce z jednym ze swoich wrogów, Doomsday'em, uosabiającym bezrefleksyjną i niszczytelką siłę. Było to zdarzenie bez precedensu w świecie superbohaterów, choć stało się oczywiście punktem wyjścia dla kolejnych opowieści, w ramach których nastąpiło zmartwychwstanie tego bohatera (vide: Reynolds R., *Super heroes...*, op. cit., p. 119–124).

⁵³ Vogler C., *Podróż autora...*, op. cit., p. 17.

⁵⁴ Ibidem, p. 18.

⁵⁵ Ibidem, p. 19.

Zakończenie

Większość przygód współczesnych superbohaterów – o ile nie wszystkie – da się zapewne opisać według powyższego schematu. Christopher Vogler ujmując podróż bohatera w tak ogólny sposób, że można potraktować ją jako teoretyczny punkt wyjścia do dalszych badań. Drugim układem odniesienia powinna stać się omawiana wcześniej koncepcja „amerykańskiego monomitu”. Wykorzystując te dwa przetworzenia koncepcji klasycznego monomitu Josepha Campbella, warto podjąć wysiłek stworzenia ramy teoretycznej, która nadawałaby się do szczegółowej analizy współczesnych opowieści superbohaterskich – zarówno tych komiksowych, jak i filmowych.

Uważam, że właśnie w tym obszarze współczesnej kultury popularnej, w którym nieustannie generowane są nowe, choć powielające te same schematy narracyjne opowieści superbohaterskie, dokonuje się proces wytwarzania jednego z ważniejszych elementów mitologii współczesnego społeczeństwa cywilizacji Zachodu. Warto zatem zadać pytania o to, w jaki sposób te opowieści odnoszą się do systemu demokratycznego (czy rzeczywiście stanowią zagrożenie), do jakiej formy aktywności społecznej zachęcają (czy rzeczywiście jest to bezrefleksyjna, żarliwa akcja bezpośrednia), jakie style życia promują (czy rzeczywiście jest to beztroski, konsumpcyjny i hedonistyczny wzorzec zachowania). Warto potraktować te pytania poważnie i poszukać na nie odpowiedzi na podstawie drobiazgowych analiz zamiast odwoływać się do schematycznych i stereotypowych przekonań, opartych w znacznym stopniu na niechęci do wszelkich przejawów kultury popularnej. Poważne potraktowanie tych zagadnień jest o tyle istotne, że opowieści superbohaterskie przede wszystkim adresowane są do młodego pokolenia, które jest podatne na różnego rodzaju wpływy. ■

Paweł Ciołkiewicz

Lodz, Poland

pciolkiewicz@gmail.com

Keywords: classical monomyth, the American monomyth, superhero

The Superhero's Journey. Contribution to Analysis of the Superhero's stories

Abstract

We all know this story. Selfless hero emerges and fight for community threatened by evil. After decisive victory the hero recedes into obscurity and leaves grateful community behind. John Shelton Lawrence and Robert Jewett called this narrative pattern „the American monomyth”. This kind of redemptive stories about zealous crusaders who defeat evil are extensively present in contemporary popular culture: in films, TV series, comic-books, computer games and comicp. One of the most known figure which personify „the American monomyth” is Superman. Adventures of the Kryptonian and other superheroes which were born in the American comics play important role in contemporary popular culture. In this stories we can also find universal narrative patterns of „hero's journey” described by Joseph Campbell as „the classical monomyth”. The purpose of this article is to set up the narrative patterns of superhero's stories into the theoretical scheme composed of „the classical monomyth” and „the American monomyth”. Rigorous examination of superhero's stories is necessary because of their influence on mass audience. This kind of endeavour can also bring some advantages related to better understanding of the popular culture and its role in shaping social reality.

Paweł Ciołkiewicz, PhD, Pedagogical Academy in Lodz. Interests: discourse analysis, social and cultural role of the media, popular culture.

„Zła” osobowość. Deficyty w przyswajaniu norm moralnych jako wyznacznik osobowości psychopatycznej

Anna Mikołajczyk

Łódź, Polska

ankamikolaj@gmail.com

Słowa kluczowe: Osobowość, psychopatia, moralność, psychologia rozwojowa, mechanizm hamowania agresji

Psychologia, jak każda inna dynamicznie i wielokierunkowo rozwijająca się dziedzina nauki, napotyka na szereg problemów natury merytorycznej, zasadzających się na fakcie równoprawnej obecności w jej ramach wielu paradygmatów oraz aktywności badawczej, skutkującej kolejnymi rewizjami modeli teoretycznych. Jednym z pojęć, którego znaczenie podlegało wielokrotnie redefinicji, a wokół którego zorganizowana jest tematyka niniejszej pracy, jest termin „psychopatia”.

Psychopatia. Konteksty teoretyczne

Na gruncie nauk psychologicznych termin psychopatia zazwyczaj denotuje ujętą w kategorii kliniczne patologię osobowości, w podobny sposób rozumiany jest również przez dziedziny odmienne, w tym współczesną kulturę masową, podejmującą temat poprzez pryzmat zafascynowania odmiennością i przybierającym ekstre-

Anna Mikołajczyk, doktorantka, Zakład Psychologii Lekarskiej, Wydział Nauk o Zdrowiu, Uniwersytet Medyczny, mgr psychologii, mgr kulturoznawstwa, członkini Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

malne formy nieprzystosowaniem społecznym. Odmienny od klinicznego obraz jednostki o cechach psychopatycznych przybliża psychologia pracy i organizacji, traktując psychopatię jako odmianę subklinicznego zaburzenia możliwego do zdiagnozowania wśród „zdrowej” populacji. Współcześnie nazwa „psychopatia” używana jest przez psychologów dość ostrożnie. Dziedzina nauki, w obrębie której psychopatia powstała, porzuca ją, czy to ze względu na brak definicyjnej precyzji, czy też negatywne konotacje narosłe wokół terminu. Należy zwrócić uwagę na istotny fakt, że obecnie psychopatia nie jest już traktowana jako jednostka chorobowa i została wyeliminowana z oficjalnie obowiązujących klasyfikacji. Odwołując się do teoretycznego modelu psychopatii rozumianej jako wymiar osobowości (psychopatia-norma), należałoby rozumieć „psychopatyczny” kraniec kontinuum jako zaburzenie funkcjonowania na poziomie behawioralnym oraz na poziomie emocjonalnym, przede wszystkim w aspekcie emocjonalnego funkcjonowania w relacjach interpersonalnych, przy niejednokrotnie niezaburzonym funkcjonowaniu poznawczym.

Przedstawienie sposobów rozumienia pojęcia w kontekście historycznym wydaje się zasadne, gdyż nawet ograniczenie się jedynie do przytoczenia nazw, jakimi określano zjawisko, pozwala uchwycić jego istotę. Jeden z najstarszych terminów określających pojęcie bliskie dzisiejszemu rozumieniu psychopatii, to sięgające starożytności

wyrażenie „człowiek bez skrupułów”, stworzone przez ucznia Arystotelesa – Teofrasa¹. Kliniczny rodowód psychopatii wywodzi się od pierwszych opisów nieprzystosowanych społecznie wzorów zachowania się, zaburzeń uczuć i woli autorstwa francuskiego psychiatry przełomu XVIII i XIX wieku – Filipa Pinela². Opisywane zjawisko określał jako „mania bez delirium” (*manie sans delire*) lub „szaleństwa bez delirium” (*emportement sans delire*). Kolejne określenia, które pojawiły się w literaturze psychiatrycznej, to „obłąd jasny” (*folie lucide*) autorstwa Trélata i „moralne pomieszanie zmysłów” użyte przez Rusha w 1812 roku. Wymienione wyżej historyczne nazwy psychopatii zwracają uwagę na istotne cechy zjawiska³. Brak objawów psychotycznych (bez delirium) powoduje, że jednostka psychopatyczna nie sprawia wrażenia chorej, nie powoduje dyskomfortu obserwatora, często wręcz przeciwnie – robi wrażenie zupełnie zdrowej, o racjonalnym, „jasnym” (*lucide*) umyśle, a dzięki umiejętnej samoprezentacji i wykorzystaniu mechanizmów manipulacji może nawet sprawić, że jej towarzystwo okaże się pożądane przez otoczenie. Przymiotnik „moralny” zwraca uwagę na sferę relacji z innymi, podlegającą największym zaburzeniom. Główny obszar patologii w psychopatii to sfera etyki, być może to stanowi przyczynę problemów definicyjnych, gdyż proces diagnostyczny obejmuje w tym przypadku posługiwanie się kryteriami wartościującymi, odwołującymi się bardziej do jakości moralnych dobro/zło niż do konkretnych objawów zdrowia/

choroby. Prichard⁴ w autorskiej koncepcji psychopatii, nazwanej obłądem moralnym (*moral insanity*), opisał zaburzenie charakteryzujące się degradacją lub wrodzonym brakiem uczuć moralnych, przy jednoczesnym sprawnym działaniu sfery intelektualnej. Pojęcie psychopatii, a dokładniej „konstytucjonalnej psychopatycznej małowartościowości” (*konstitutionell psychopathische Minderwertigkeit*), wprowadził niemiecki psychiatra Koch⁵ w opisie trwałego defektu uczuć w rozumieniu prichardowskim, wskazując jednoznacznie na organiczną, wrodzoną etiologię psychopatii. Krótki przegląd podejść kolejnych praktyków i badaczy do psychopatii prezentuje Jakubik⁶; psychopatię określano jako typ osobowości pozbawionej uczuciowości wyższej, posiłkując się nazwami takimi jak m.in. daltonizm moralny (Maudsley), znieczulenie zmysłu moralnego (Balet), inwalidztwo moralne (Arnaud), społeczno-fizjologiczna niewrażliwość (Rotenberg), zespół anetyczny (Albrecht), psychopatia amoralna (Birnbaum), defekt moralny (Wyrsch), anomalia zmysłu moralnego (Barbe), stan ubytku moralnego (Berze), niedorozwój moralny (Mazurkiewicz). Bez względu na etiologię, jakiej doszukiwali się badacze, wspólne pozostawało umiejscowienie kluczowych objawów w sferze zaburzonej uczuciowości złożonej. Choć współcześnie prowadzone badania⁷ wskazują na dysfunkcje również w obszarze uczuć prostych, zaburzona uczuciowość prosta rozważana jest głównie w kontekście efektu wywieranego na

¹ Teofras (1963), *Pisma wybrane*, Warszawa.

² Q.a.: Jakubik A. (2003), *Zaburzenia osobowości*, Warszawa.

³ Ibidem.

⁴ Q.a.: Hare R. (2006), *Psychopaci są wśród nas*, Kraków.

⁵ Ibidem.

⁶ Jakubik A., *Zaburzenia osobowości*, op. cit.

⁷ Viding E. (2004), *Annotation: Understanding the development of psychopathy*, „Behavioral Sciences and the Law”, no. 45, p. 1329–1337.

funkcjonowanie jednostki w obszarze wartości etycznych.

Na gruncie psychiatrii dynamicznej proponowano w miejsce psychopatii takie określenia jak m.in. charakter narcystyczny (Kernberg), osobowość hiperinstrumentalna (Wolman) czy też osobowość manipulacyjna (Bursten). Wymienione nazwy podkreślają złożoność i wieloaspektowość omawianego typu zaburzenia. Różnorodność używanych określeń i odmiennosc cech, do jakich odwołują się w swoich nazwach, ponownie zwraca uwagę na niejasność terminu. Współczesne badania⁸ przeprowadzone nad osobowością psychopatyczną potwierdzają złożoność zjawiska i postulują wyodrębnienie podtypów psychopatycznego spektrum w zależności od konfiguracji cech i ich nasilenia. Proponowane podtypy: narcystyczny, z pogranicza, sadystyczny i antyspołeczny wskazują na dominację określonego zestawu cech przynależnego zaburzeniom osobowości, sklasyfikowanym w wiązce B w *Podręczniku diagnostycznym i statystycznym zaburzeń psychicznych IV*⁹.

Głównym źródłem problemów definicyjnych jest częste mylenie lub zamienne stosowanie terminów: „psychopatia”, „antyspołeczne zaburzenie osobowości”, „socjopatia”. Zakresy tych nazw częściowo się pokrywają, nie są jednak tożsame. Określenie „socjopatia”, które wypadło społecznym kontekstem patologii, nie jest już

powszechnie stosowane. Należy więc przede wszystkim wprowadzić rozróżnienie pomiędzy „psychopatią” a „antyspołecznym zaburzeniem osobowości”. Współcześnie oddziela się wyżej wymienione pojęcia, posługując się m.in. odmiennym kryterium oceniania (diagnozowania). W opracowywanych przez Amerykańskie Towarzystwo Psychologiczne podręcznikach zaburzenie nazwane początkowo „osobowością socjopatyczną z reakcjami antisocjalnymi” (DSM-I, 1952)¹⁰, następnie „zaburzeniem osobowości typu antisocjalnego” (DSM-II, 1968)¹¹ i w kolejnych wydaniach „antyspołecznym zaburzeniem osobowości” aż do DSM-IV, 1994¹², gdzie opisuje się zaburzenie głównie poprzez odwołanie do wyszczególnionych **behavioralnych** kryteriów diagnostycznych, podobnie jak wyróżnioną w Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych¹³ osobowość dysocjalną. Kryteria podręczników diagnostycznych DSM IV i ICD-10 dla odpowiednio: antyspołecznego zaburzenia osobowości i osobowości dysocjalnej zostały przedstawione poniżej.

Natomiast do oceny psychopatii bazę stanowią cechy osobowości oceniane za pomocą listy objawów (*checklist*) lub kwestionariusza, np. PCL-R¹⁴.

⁸ Huchzemeier C. et al. (2007), *The Relationship between DSM IV Cluster B Personality Disorder and Psychopathy According to Hare's Criteria: Clarification and Resolution of Previous Contradictions*, „Behavioral Sciences and Law”, no. 25, p. 901–911; Murphy C., Vess J. (2000), *Subtypes of psychopathy: proposed differences between narcissistic, borderline, sadistic, and antisocial psychopaths*, „Psychiatric Quarterly”, no. 1, p. 11–29.

⁹ American Psychiatry Association (1994), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (wydanie czwarte), Waszyngton.

¹⁰ American Psychiatry Association (1952), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (ed. 1), Waszyngton.

¹¹ American Psychiatry Association (1968), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (ed. 2), Waszyngton.

¹² American Psychiatry Association (1994), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (ed. 4), Waszyngton.

¹³ *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Badawcze kryteria diagnostyczne*, Kraków, 1998.

¹⁴ PCL-R (*Revised Psychopathy Checklist*), jedno z najpopularniejszych obecnie narzędzi do badania osób pod względem cech osobowości kojarzonych z psychopatią, stworzone przez wybitnego badacza psychopatii prof. Roberta Hare'ego (zostanie przedstawione w dalszej części rozdziału).

Kryteria DSM-IV dla osobowości antysocjalnej¹⁵:

A. Utrzymujący się wzorzec braku poszanowania i pogwałcenia praw innych ludzi, pojawiający się po 15 roku życia, przejawiający się przynajmniej trzema z następujących kryteriów:

1. niezdolność do podporządkowania się normom społecznym opisującym zachowania zgodne z prawem, objawiająca się wielokrotnie dokonywanymi czynami stanowiącymi podstawę aresztowania;
2. zakłamanie objawiające się wielokrotnym dopuszczeniem się kłamstwa, używaniem pseudonimów przestępczych lub oszukiwa-

zachowania w pracy zawodowej lub w dotrzymywaniu zobowiązań finansowych;

7. brak poczucia winy wyrażający się obojętnością lub racjonalizacją wyrządzenia krzywdy, szkodenia i okradania innych.

B. Osoba musi mieć przynajmniej 18 lat.

C. Udokumentowane zaburzenia zachowania, które pojawiły się przed 15 rokiem życia.

D. Zachowanie antyspołeczne nie pojawia się wyłącznie w trakcie schizofrenii lub epizodu manii.

Nazewnictwo, jakim posługują się podręczniki diagnostyczne oraz wymieniane kryteria wskazują na osiowe dla zaburzenia zachowania godzą-

Tabela 1. Kryteria ICD-10 dla osobowości dyssocjalnej

Niewspółmierność między zachowaniem a obowiązującymi normami społecznymi charakteryzująca się:	
1	bezwzględnym nieliczeniem się z uczuciami innych
2	silną i utrwaloną postawą nieodpowiedzialności i lekceważenia norm, reguł i zobowiązań społecznych
3	niemożnością utrzymania trwałych związków z innymi, chociaż nie ma trudności w ich nawiązaniu
4	bardzo niską tolerancją frustracji i niskim progiem wyzwalania agresji, w tym zachowań gwałtownych
5	niezdolnością przeżywania poczucia winy i korzystania z doświadczeń, a w szczególności z doświadczanych kar
6	wyraźną skłonnością do obwiniania innych lub wysuwania pozornie możliwych do uznania racjonalizacji zachowań, które są źródłem konfliktów z otoczeniem
7	cechą towarzyszącą może być także nadmierna drażliwość

3. impulsywność, niezdolność planowania;
4. skłonności do rozdrażnienia i agresja wyrażająca się w notorycznych bójkach i napaściach;
5. brak troski o bezpieczeństwo własne i innych;
6. brak odpowiedzialności wyrażający się niezdolnością spełniania wymogów

ce w porządek społeczny. Przytoczenie w tym miejscu kryteriów behawioralnych, wyszczególnionych przez obowiązujące klasyfikacje dla odpowiadających sobie zaburzeń osobowości dyssocjalnej (ICD-10) i antyspołecznego zaburzenia osobowości (DSM IV), wydaje się stosowne, gdyż po pierwsze oba zaburzenia pozostają w związku z psychopatią (na dowód czego przytoczone zostaną fakty badawcze w dalszej części pracy), po drugie specyficzne zachowania, które obejmują,

¹⁵ Opracowanie własne na podst.: Seligman, M.E.P., Walker E.F., Rosenham D.L. (2003), *Psychopatologia*, Poznań.

mogą stanowić obserwowalną manifestację cech, jakie desygnuje termin „psychopatia”.

Publikacją przełomową dla rozumienia zjawiska psychopatii jest *Maska zdrowia* Harleja Clackeya¹⁶. Metaforyczny tytuł nawiązuje do jednej z charakterystycznych dla psychopatii cech – umiejętności stwarzania pozorów normalności dzięki manipulacji oceną, jaką wystawia jednostce psychopatycznej otoczenie; psychopaci prezentują się jako ludzie zdrowi, często inteligentni, zdolni, czarujący, odnoszący sukcesy w sferze towarzyskiej i w aktywności zawodowej. Clackley na podstawie obserwacji klinicznych stworzył listę cech charakteryzujących psychopatę. Nie została ona zweryfikowana statystycznie, nie ma więc statusu formalnego narzędzia diagnostycznego. Badacze psychopatii często powołują się jednak na listę cech wyróżnionych przez Clackleya jako źródło jasnego i precyzyjnego opisu osoby psychopatycznej¹⁷. Istotny jest fakt, że propozycja Clackleya wytyczyła drogę dla osobowościowego podejścia do problemu psychopatii, odmiennego niż podejście behawioralne charakterystyczne dla podręczników diagnostycznych. Według Clackleya przy pozostającym w normie funkcjonowaniu intelektualnym psychopata odznacza się:

1. Trwałą niezdolnością do związków uczuciowych z innymi ludźmi.
2. Niezdolnością do odczuwania głębokich uczuć, głównie miłości czy współczucia.
3. Bezosobowym stosunkiem do życia seksualnego (przedmiotowe traktowanie partnera).
4. Powierzchnowym urokiem.

¹⁶ Clackley H. (1988), *The mask of sanity*, St. Louise.

¹⁷ Jakubik A., *Zaburzenia osobowości*, op. cit.; Hare R. (2006), *Psychopaci są...*, op. cit.; Babiak P., Hare R., (2007), *Snake in suit. When Psychopaths go to work*, New York.

5. Brakiem poczucia winy, wstydu i odpowiedzialności.
6. Nieumiejętnością odraczania satysfakcji.
7. Utrwalonymi i nieadekwatnymi zachowaniami społecznymi.
8. Autodestrukcyjnym wzorcem życia (np. po okresie dobrego przystosowania, a nawet sukcesów, niszczenie dotychczasowych osiągnięć z przyczyn dla otoczenia niezrozumiałych).
9. Nieumiejętnością planowania odległych celów.
10. Niezdolnością przewidywania skutków własnego postępowania.
11. Niezdolnością wysnuwania wniosków z przeszłych doświadczeń.
12. Nie dającym się wyjaśnić logicznie przerywaniem konstruktywnej czynności.
13. Swoistym brakiem wglądu – „otępieniem semantycznym”.
14. Sprawną ogólną inteligencją, formalnie nie zaburzoną.
15. Nierozróżnianiem granicy między rzeczywistością a fikcją, prawdą a kłamstwem, kłamanie na każdy temat, nawet w przypadku błahych spraw, na które większość ludzi nie zwraca uwagi.
16. Brakiem lęku.
17. Nietypową lub niezwykłą reakcją na alkohol.
18. Częstym szantażowaniem samobójstwem.
19. Tendencją do samookaleczania.

Kierując się wytycznymi Clackleya, Hare¹⁸ wraz z zespołem klinicystów skonstruował Skalę Obserwacyjną Skłonności Psychopatycznych (*Psychopathy Checklist, PCL* i *Psychopathy Checklist- Revised, PCL-R*) – narzędzie, które stanowi podstawę diagnostyczną dla większości przytaczanych w niniejszej pracy badań. PCL i PCL-R mają formę

¹⁸ Hare R. (2006), *Psychopaci są...*, op. cyt.

klinicznej skali szacunkowej. Osoba badana nie udziela odpowiedzi kwestionariuszowych, ale

czasem ze skłonnościami sadystycznymi. Podobny merytorycznie podział na gruncie polskiej litera-

Tabela 2. Główne czynniki psychopatii oraz ich podczynniki wg Hare'a.

Czynnik 1 emocjonalno-interpersonalny	Czynnik 2 społeczny
<ul style="list-style-type: none"> • łatwość wysławiania się i powierzchowny urok • egocentryzm i przesadne poczucie własnej wartości • brak wyrzutów sumienia i brak poczucia winy • brak empatii • skłonność do oszukiwania i manipulacji • płytkość uczuć 	<ul style="list-style-type: none"> • impulsywność • słaba kontrola zachowań • potrzeba stymulacji • brak poczucia odpowiedzialności • niepokojące zachowania w młodym wieku • antyspołeczne zachowania w dorosłym życiu

Źródło: oprac. własne na podst. Hare R., *Psychopaci są...* op. cyt.

przeszkolony psychiatra lub psycholog dokonuje oceny podczas przeprowadzania ustrukturalizowanego wywiadu oraz przy wykorzystaniu historii zaburzeń pacjenta.

Charakterystyczne dla psychopatii cechy Hare ujął w dwa główne czynniki, w obrębie każdego z nich wyszczególnił sześć podczynników. Czynniki i podczynniki psychopatii wg Hare przedstawia tabela 2.

Podobne pomysły opierające się na wyodrębnieniu niezależnych podtypów psychopatii proponował wcześniej Karman¹⁹, dzieląc psychopatię pierwotną, inaczej idiomatyczną (w odróżnieniu od wtórnej – symptomatycznej, w której jedynie obserwuje się zachowania podobne do psychopatycznych), na biernie pasożytną (odpowiadałaby czynnikowi 1 wg Hare'a) i agresywno-zaborczą (odpowiadałaby czynnikowi 2 wg Hare'a). Do typu pierwszego należałyby osoby z wyraźną tendencją do okłamywania, manipulowania i wykorzystywania innych ludzi, przedstawiciele typu drugiego odznaczałoby się zaspokajaniem swoich potrzeb głównie przez zachowania agresywne,

tury tematu przedstawił Pospiszyl²⁰, wyróżniając kalkulatywną i impulsywną postać psychopatii. Wymienieni badacze proponowali istnienie dwóch manifestujących się w odmienny sposób postaci psychopatii, Hare wyróżnił natomiast dwa odmiennie, ale mogące współwystępować (i często współwystępujące) aspekty jednego zjawiska.

Postulowanie istnienia dwóch stałych czynników psychopatii, czynnika pierwszego obejmującego głównie cechy osobowości ujawniające się w reakcjach emocjonalnych i związkach międzyludzkich, oraz czynnika drugiego, odnoszącego się do behawioralnych manifestacji zaburzonej osobowości, głównie niestabilnego i antyspołecznego trybu życia, pozwoliło na opisanie występujących relacji pomiędzy psychopatią i osobowością antyspołeczną oraz innymi typami zaburzeń osobowości. Badania²¹ odkryły wysoką pozytywną korelację pomiędzy osobowością narcystyczną i czynnikiem 1 psychopatii, a także pomiędzy antyspołecznym zaburzeniem osobowości a czyn-

¹⁹ Hare R. (2006), *Psychopaci są...*, op. cyt.

²⁰ Pospiszyl K. (2000), *Psychopatia*, Warszawa.

²¹ Harpun T.J., Hakstian A.R., Hare R. (1991), *Factor structure of Psychopathy Checklist*, „Journal of Consulting and Clinical Psychology”, no. 56, p. 741–747.

nikiem 2 i wynikiem całościowym PCL. Kolejne wyniki uzyskiwane w badaniach amerykańskich były niejednoznaczne, ale wskazywały na liczne i różnie nasilone relacje pomiędzy psychopatią w rozumieniu ustalonym przez Hare, mierzoną PCL, i zaburzeniami osobowości z wiązki „B” DSM IV.

Liczne badania²² potwierdzają rzadsze rozpoznawanie psychopatii za pomocą PCL-R niż antyspołecznego zaburzenia osobowości z DSM IV. Przyczyna leży prawdopodobnie w niedookreśleniu definicyjnym pierwszego zaburzenia. Powoduje to często błędne traktowanie psychopatii jako podtypu bardziej ogólnej kategorii – antyspołecznego zaburzenia osobowości. Zdaniem wielu badaczy oznacza to zasługujący na krytykę redukcjonizm, sprzyjający błędowi diagnostycznym. Założenie, że zachowania antyspołeczne są typowe dla osobowości psychopatycznej, może być źródłem nieporozumień, gdyż sugeruje, że każde zachowanie antyspołeczne związane jest z psychopatią. Tymczasem nieprzestrzeganie przyjętych norm społecznych występuje u osób w stanach psychotycznych, niepełnosprawnych intelektualnie, uzależnionych od środków psychoaktywnych czy też (co jest uwarunkowane sytuacyjnie) u zupełnie zdrowych. Psychopatia może być natomiast zdiagnozowana u osób, u których nie występuje antyspołeczne zaburzenie osobowości. Należałoby więc rozumieć ją jako konstrukt odnoszący się nie tylko do obserwowalnych, behawioralnych działań jednostki o charakterze antyspołecznym, ale jako zjawisko poszerzone o wymiar odnoszący się do cech osobowości i funkcjonowania

emocjonalnego, co może, lecz nie zawsze musi, manifestować się w sposób naruszający ustanowiony prawnie porządek społeczny. Na kluczową rolę cech osobowości i procesów emocjonalnych jako wyznaczników sposobu demonstrowania psychopatii na poziomie behawioralnym wskazuje współczesna literatura tematu²³.

Etiologia psychopatii

Współcześnie wśród badaczy eksplorujących różne źródła psychopatii przeważa pogląd o polietiologicznym charakterze zjawiska. Prowadzone są badania genetyczne, neuroobrazowanie funkcjonowania struktur mózgu osób z diagnozą psychopatii, śledzone jest ich środowisko społeczne, z wywiadów zbierane są informacje o modelu wychowawczym, jaki wobec nich był stosowany, bada się m.in. czynniki prenatalne i okres okołoporodowy.

Należy wskazać główne ograniczenie badań nad psychopatią, jakie jest związane z doбором grupy badawczej. Rekrutowana zazwyczaj z więźniów lub pacjentów szpitali psychiatrycznych z diagnozą antyspołecznego zaburzenia osobowości powoduje, że wyniki mogą być reprezentatywne jedynie dla populacji psychopatów z dominacją wcześniej wspomnianego czynnika 2 wg Hare’a, a więc grupy, u której przeważają zaburzenia zachowania. Zredukować wpływ podobnego ograniczenia można przez ujmowanie psychopatii nie tylko jako zaburzenia zachowania, ale jak przyjęto w niniejszej pracy, w perspektywie osobowościowej, wskazującej na zaburzone cechy osobowości i dysfunkcje emocji. Prezentowane badania ujmują psychopatię w szerszym, osobowościowym ujęciu.

²² Cunningham, M.D., Reidy T.J. (1998), *Antisocial personality disorder and psychopathy: Diagnostic dilemmas in classifying patterns of antisocial behavior in sentencing evaluations*, „Behavioral Science and the Law”, no. 16, p. 333–351; Huchzermeier C. et al., *The Relationship between...*, op. cit.

²³ Hare R., *Psychopaci są...*, op. cit.; McHoskey J.W., Worzel W., Szyarto C. (1998), *Machiavellianism and Psychopathy*, „Journal of Personality and Social Psychology”, no. 74, p. 192–210.

Uwarunkowania genetyczne

Jednym z pierwszych badaczy, który postulował „wrodzony” charakter psychopatii, był Cesare Lombroso; w wydanej w 1876 roku publikacji *Człowiek i zbrodniarz w stosunku do antropologii, jurysdykcji i dyscypliny więziennej*²⁴ pisze o kryminalistach – „moralnych imbecylach”, którzy naznaczeni są *stigmata degenerationis*, czyli znamionami zwyrodnienia, przypisanymi im od urodzenia.

Przypuszczenia co do pierwotnej i dziedzicznej natury zaburzenia mogły zostać częściowo zweryfikowane dzięki zastosowaniu badań genetycznych. Poszukiwania genetycznego czynnika odpowiedzialnego za psychopatię prowadzone są trójtorowo, organizowane są badania bliźniąt (mono- i dyzygotycznych), badania nad dziećmi adoptowanymi oraz badania chromosomów.

Wiele badań wskazuje na dziedziczność zachowania antyspołecznego, jednak wyniki nie są na tyle jednoznaczne, by wyjaśnić genetyczny aspekt uwarunkowań psychopatii. Jedno z niewielu badań genetycznych, w których ujęto psychopatię w kontekście cech osobowości, zostało przeprowadzone przez Blonigena i in.²⁵ na podstawie danych zebranych przy pomocy Psychopathic Personality Inventory (PPI)²⁶ od 353 par bliźniąt płci męskiej. Narzędzie PPI wykazuje istotne korelacje z wieloma cechami wymienionymi w klasycznym klinicznym opisie psychopatii Clackleya, składa się ze 163 itemów dających ogólny wskaźnik psychopatii oraz ośmiu szczegółowych

podskali: makiaweliczny egocentryzm (*machiavellian egocentricity*), umiejętności społecznych (*social potency*), braku lęku (*fearlessness*), chłodu emocjonalnego (*coldheartedness*), impulsywnego nonkonformizmu (*impulsive nonconformity*), zewnętrznej atrybucji winy (*blame externalization*), beztroskiego podejścia do przyszłości (*carefree nonplanfulness*), odporności na stres (*stress immunity*). Większość indywidualnie potraktowanych skal wykazała średni stopień dziedziczności.

Inne badania nad bliźniętami²⁷, których rezultaty odnoszą się do genetycznych uwarunkowań psychopatii rozumianej w kategoriach cech osobowości, opierały się na analizie danych zebranych od 175 par dorosłych bliźniąt, które wypełniły Dimensional Assessment of Personality Pathology (DAPP)²⁸. DAPP zawiera skale kluczowych komponentów psychopatii, takich jak narcyzm i niewrażliwość emocjonalna, obie skale okazały się w wysokim stopniu dziedziczne. Czynniki środowiskowe ponownie okazały się nieznaczące. Aby uzyskać wiarygodne wyniki, należałoby replikować badania na większej populacji, ponieważ próba biorąca udział w badaniach była mała (jak na standardy badań bliźniąt opartych na kwestionariuszach samoopisowych). Ponadto wielkość grupy badanych ograniczyła możliwości zastosowania ilościowej analizy wariancji dla badań genetycznych (np. pomiędzy narcyzmem a niewrażliwością) oraz analizy szacującej ekstremalne wartości kontinuum (które udzieliłyby odpowiedzi na pytanie, czy wpływ genów na jednostki osiągające wysokie wyniki w testach

²⁴ Hare R., *Psychopaci są...*, op. cit.

²⁵ Blonigen M. et al. (2003), *A twin study of self-reported psychopathic personality traits*, „Personality and Individual Differences”, no. 35, p. 179–197.

²⁶ Lilienfeld S.O., Andrews B.P. (1996), *Development and preliminary validation of a self-report measure of psychopathic personality traits in noncriminal populations*, „Journal of Personality Assessment”, no. 66, p. 488–524.

²⁷ Livesley W.J. et al. (1993), *Genetic and environmental contributions to dimensions of personality disorder*, „American Journal of Psychiatry”, no. 150, p. 1826–1831.

²⁸ Livesley W.J., Jackson D.N., Schroeder M.L. (1989), *A study of the factorial structure of personality pathology*, „Journal of personality disorders”, no. 3, p. 292–306.

oceniających cechy psychopatyczne jest taki sama jak u osób nie ujawniających takich cech).

W ramach The Twin Early Development Studies (TEDS²⁹) przebadano imponującą liczebnością grupę 3000 par siedmioletnich bliźniąt (poddanych ocenie nauczycieli) oraz 4000 par bliźniąt z tej samej grupy wiekowej (ocenianych przez rodziców) pod względem obecności cech: narcyzmu oraz braku wrażliwości emocjonalnej (*callous-unemotional*). Dzięki dużej grupie badanych zaawansowane analizy danych okazały się możliwe. Odkryto wysoką dziedziczność zarówno narcyzmu, jak i braku wrażliwości emocjonalnej. Ponadto wykazano, że oba osobowościowe czynniki ryzyka psychopatii wykazują dużą genetyczną niezależność. Fakt ten wskazuje na wpływ różnych genów na każdą z cech. Według badaczy jest to silny argument przemawiający za genetyczną heterogenicznością osobowościowych aspektów psychopatii. Wpływ środowiska na cechy okazał się istotny w przypadku zachowań antyspołecznych tych dzieci, które nie wykazały cech psychopatycznych (narcyzmu i braku wrażliwości emocjonalnej), u dzieci ze zdiagnozowanym wysokim narcyzmem i brakiem wrażliwości emocjonalnej nie okazał się natomiast istotną determinantą zachowań antyspołecznych.

Warto zaznaczyć, że wyniki badań³⁰, w których psychopatia zoperacjonalizowana została za pomocą kryteriów antyspołecznego zaburzenia osobowości DSM IV lub traktowana jako synonim zachowań przestępczych, nie dają tak jednoznacz-

nych odpowiedzi o przeważającym wpływie genów na jej rozwój, a raczej rozkładają czynniki znaczące dla zachowań agresywnych pomiędzy podłoże genetyczne i wpływy środowiskowe. Może świadczyć to o współdziałaniu genów i otoczenia w przypadku behawioralnej manifestacji psychopatii, przy czym środowisko mogłoby być czynnikiem odpowiedzialnym za ujawnienie się agresywnego typu psychopatii. U podłoża cech osobowościowych związanych z psychopatią mogą natomiast leżeć silniejsze w tym wypadku od środowiskowych determinanty genetyczne.

Podsumowując, można stwierdzić, że rezultaty wielu badań genetycznych podkreślają wartość czynnika genetycznego w rozwoju psychopatii. Należy jednak dodać, że u podłoża większości dysfunkcji (tak dzieje się również w przypadku psychopatii) nie leży działanie pojedynczego genu. Zmiany takie są zazwyczaj wynikiem działania poligenetycznego, które raczej ustala poziom podatności i wpływa na wzrost stopnia ryzyka rozwinięcia się zaburzenia, niż samo niezależnie od innych czynników je aktywizuje.

Nieprawidłowości fizjologiczne

Towarzyszące zdiagnozowanej psychopatii nieprawidłowości fizjologiczne, obejmujące przede wszystkim zaburzone reakcje na bodźce lękowe i emocjonalne, zostały wielokrotnie potwierdzone w badaniach eksperymentalnych. Badania³¹ grupy więźniów polegające na ekspozowaniu ciągów liter potwierdziły zaburzenie przetwarzania emocji u osób psychopatycznych. Z pokazywanych ciągów liter niektóre tworzyły wyrazy, w tym część słów posiadała emocjonalne

²⁹ Viding E. et al. (2005), *Evidence for substantial genetic risk for psychopathy in 7-year-olds*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry”, no. 46, p. 592–597.

³⁰ Christiansen P. (1977), q.a: Seligman M.E.P., Walker E.F., Rosenham D.L., *Psychopatologia*, op. cit.; Cadoret R.J. et al. (1995), *Genetic and environmental interaction in the genesis of aggressivity and conduct disorders*, „Archives of General Psychiatry”, no. 52, p. 916–924.

³¹ Williamson S., Harpur T., Hare R. (1991), *Abnormal processing of affective words by psychopaths*, „Psychophysiology”, no. 28, p. 260–273.

konotacje, inne miały znaczenie neutralne. Zadaaniem uczestników badania było jak najszybsze wskazanie, czy mają do czynienia z wyrazem czy bezsensownym ciągiem liter. Podczas eksperymentu u więźniów, którzy osiągnęli wysokie wyniki w skali PCL, zaobserwowano wolniejsze rozpoznanie słów „emocjonalnych” i słabsze wychylenie zapisu EEG niż w przypadku słów neutralnych. Grupa więźniów bez zdiagnozowanej psychopatii charakteryzowała się szybszymi reakcjami na słowa nacechowana emocjonalnie, a fale na zapisie EEG wykazywały większe wahania. Potwierdzałyby to słuszność opisywania psychopatii przez zaburzenia funkcjonowania w sferze emocjonalnej.

Osoby o tendencjach antyspołecznych cechuje również obniżenie parametrów ogólnych reakcji psychofizjologicznych, do których zalicza się niską spoczynkową akcję serca i zredukowanie reakcji elektrodermalnych³². Prawdopodobnie skutkiem obniżenia pobudzenia jest ograniczenie wrażliwości na cierpienie innych. W konkretnym eksperymencie³³ badającym ten związek osoby psychopatyczne, wystawione na działanie bodźca obrazującego cierpienie innych ludzi, reagowały obniżonym poziomem przewodzenia skórniego w stosunku do poziomu obserwowanego w grupie kontrolnej.

Badania wykorzystujące nowoczesne metody neuroobrazowania pozwoliły na przyjrzenie się funkcjonowaniu mózgu i jego struk-

turze u osób psychopatycznych. W badaniach niezależnych zespołów³⁴ stwierdzono m.in. zmniejszenie istoty szarej w przedniej części płatów czołowych, zmniejszenie tylnej części hipokampa, wzrost istoty białej w ciele modzełowatym. Ze względu na trudności w doborze homogenicznej grupy nie można na podstawie przeprowadzonych badań wnioskować jednoznacznie o strukturalnych zmianach w mózgu psychopatów. Znaczące pod względem statystycznym wyniki uzyskano w badaniach skupiających się na aspekcie funkcjonalnym mózgu osób psychopatycznych. W grupie badanych, wyselekcjonowanej ze względu na historię życia bogatą w powtarzające się akty agresji, odkryto nieprawidłowości czynności mózgu polegające na spadku aktywności w obrębie płatów czołowych. Uzyskano również dowody na związki antyspołecznego zachowania ze zredukowaną perfuzją w obrębie płatów czołowych. Zaburzenia czynnościowe w obrębie kory płatów czołowych i ciała migdałowatego zaobserwowano podczas wykonywania przez badanych zadań na hamowanie, podczas uczenia się w procesie klasycznego warunkowania na bodziec awersyjny oraz w trakcie przetwarzania i zapamiętywania materiału słownego nacechowanego emocjonalnie. Wzrost aktywności w obrębie płatów czołowych i skroniowych w trakcie przetwarzania materiału „emocjonalnego” naukowcy tłumaczą koniecznością włożenia większego wysiłku i potrzebą uruchomienia dodatkowych źródeł energii w celu poradzenia sobie z tego typu informacjami.

³² Fowlers D.C., Furushet A.M. (1994), *Electrodermal activity and antisocial behavior* [in:] Routh D.K. (ed.), *Disruptive behavior disorders in childhood*, Nowy Jork, p. 181–205; Raine A. (1996), *Automatic nervous system activity and violence* [in:] Stoff D.M., Cairns R.B. (ed.), *Agression and violence: Genetic, neurobiological, and biosocial perspectives*, Mahwah, p. 145–168.

³³ Blaire R., Jones L., Clark F., Smith M. (1997), *The psychopathic individual: A lack of responsiveness to distress cues?*, „Psychophysiology”, no. 34, p. 192–198.

³⁴ Pridmore S., Chambers A., McArthur M. (2005), *Neuroimaging in psychopathy*, „Australian and New Zealand Journal of Psychiatry”, no. 39, p. 856–865.

Mechanizm Hamowania Agresji – próba zintegrowanego podejścia do psychopatii

Interesującą propozycją ujęcia psychopatii jest zaproponowany przez Blaira³⁵ model VIM (Violence Inhibitor Mechanism), którego najtrafniejszym polskim odpowiednikiem anglojęzycznej nazwy wydaje się Model Hamowania Agresji³⁶. Powstały na gruncie psychologii kognitywnej model włącza w obszar wyjaśniania przyczyn psychopatii i mechanizmu działania zaburzenia różne czynniki, stając się tym samym próbą integracyjnego podejścia do problemu.

Blair zwrócił uwagę na fakt, że dystynktywne cechy psychopatii – na poziomie behawioralnym impulsywność i tendencje do zachowań agresywnych (czynnik 2 wg Hare’a) – ujawniane są często w dzieciństwie i kontynuowane w życiu dorosłym. Zachowaniom agresywnym towarzyszą komponenty emocjonalne – nieobecność wyrzutów sumienia, brak poczucia winy oraz niewrażliwość i brak empatii (czynnik 1 wg Hare’a). Przejawiana agresja nie jest moderowana przez pojawienie się awersyjnych uczuć poczucia winy lub empatii w stosunku do ofiary.

Ze względu na wczesne ujawnianie się symptomów, które w wieku dojrzałym diagnozowane są jako psychopatia, Blair proponuje rozważanie psychopatii w kontekście rozwojowym. Aspekt ten jest ignorowany przez wiele współcześnie funkcjonujących teorii próbujących wyjaśnić zjawisko. Wśród najbardziej popularnych ujęć psychopatii, m.in. teorii nieprawidłowości w funkcjonowaniu

mózgu³⁷, koncepcji relacji psychopatia – język czy braku umiejętności podejmowania ról jako kluczowego defektu w psychopatii³⁸, aspekt rozwojowy jest konsekwentnie pomijany. Wyjątkiem było podejście zaproponowane przez Eysencka³⁹, który winą za swoiste dla psychopatii deficyty w rozwoju moralności i upośledzenie socjalizacji obarczył wadliwy mechanizm warunkowania. Wyrzuty sumienia byłyby w opinii Eysencka odruchem warunkowym powstałym w następujący sposób: dyskomfort (reakcja bezwarunkowa) spowodowany karą (bodziec bezwarunkowy) za przekroczenie norm zostaje powiązany z faktem przekraczania reguł (bodziec warunkowy). Podstawowa teza podejścia Eysencka, według której socjalizacja odbywa się głównie za pomocą kar, a świadomość zasad moralnych jest odruchem warunkowym, została podważona. Przeprowadzono badania, których wyniki udowodniły, że redukcja antyspołecznych zachowań występuje poprzez stosowanie technik indukcyjnych (np. wzbudzanie w agresorze świadomości odczuć ofiary), nie występuje natomiast w przypadku zastosowania kar⁴⁰.

Biorąc pod uwagę aspekt rozwojowy psychopatii, Model Hamowania Agresji wypełnia lukę w literaturze tematu. Należy wspomnieć, że pierwotnie stworzony i zastosowany został w etologii⁴¹. Zaobserwowano, że niektóre gatunki zwierząt

³⁵ Blaire R. (1995), *A cognitive developmental approach to morality, investigating the psychopath*, „Cognition”, no. 57, p. 1–29.

³⁶ W obrębie niniejszej rozprawy na określenie modelu Blaire’a najczęściej używany będzie skrót nazwy angielskiej – VIM.

³⁷ Gorenstein, E.E. (1982), *Frontal lobe functions in psychopaths*, „Journal of Abnormal Psychology”, no. 91, p. 368–379.

³⁸ Gough H.G. (1948), *A sociological theory of psychopath*, „American journal of Sociology”, no. 53, p. 359–366.

³⁹ Q.a.: Blaire R., *A cognitive developmental...*, op. cit.

⁴⁰ Ibidem.

⁴¹ Eibl-Eibesfeldt I. (1998), *Miłość i nienawiść. Historia naturalna elementarnych sposobów zachowania się*, Warszawa; Lorenz K. (2003), *Tak zwane zło*, Warszawa.

żyjące w społecznościach dysponują swoistym mechanizmem kontroli agresji, który polega na wycofaniu się zwierzęcia z ataku pod wpływem demonstrowania przez ofiarę „poddańczych gestów” (*submission cues*), np. pies w przypadku bycia zaatakowanym przez silniejszego osobnika odkrywa gardło, co skutkuje zaprzestaniem walki. Blair zaadaptował etologiczny model do wyjaśnienia psychologicznych uwarunkowań rozwoju specyficznym ludzkiej wartości – moralności. Autor sugeruje, że ludzie mogą posiadać analogiczny do zwierzęcego mechanizm hamowania zachowań agresywnych. Uznaje VIM za kognitywny proces, który – aktywowany przez niewerbalne komunikaty o cierpieniu (np. smutny wyraz twarzy, widok i odgłos płaczu) – inicjuje reakcję wycofania się agresora z ataku. Działanie podobnego mechanizmu zauważono już w latach siedemdziesiątych, obserwując zabawy dzieci w przedziale wiekowym od 4 do 7 lat. Zazwyczaj w sytuacji konfliktu, zdefiniowanej jako próba odebrania przez jedno dziecko zabawki drugiemu, gdy dziecko broniące się przed agresywnym rówieśnikiem przybierało smutny wyraz twarzy, agresor przestawał atakować i pozwalał ofierze na zabawę pożądanym przedmiotem.

Należy zaznaczyć, że „oznaki cierpienia” (*distress cues*) demonstrowane przez ofiarę uruchamiają jedynie predyspozycję do wycofania się z sytuacji konfliktu u osoby, u której mechanizm VIM został zaktywizowany, niezależnie od tego, czy osoba jest agresorem czy obserwatorem przemocy. VIM nie jest jedynym procesem kontrolującym zachowanie, dlatego jego aktywizacja nie zawsze skutkuje zaprzestaniem przemocy. Inne, konkurencyjne mechanizmy mogą wpływać na ostateczną reakcję, która może przybrać postać czynnej interwencji pomocowej lub kontynuacji

ataku. Ponadto siła reakcji wycofania z ataku uważana jest za funkcję stopnia aktywizacji VIM, zależnego z kolei od intensywności „znaków cierpienia”; smutny wyraz twarzy prawdopodobnie w mniejszym stopniu spowoduje wycofanie się z ataku niż głośny krzyk i płacz.

Blair sugeruje, że VIM jest koniecznym warunkiem rozwoju trzech aspektów moralności:

1. Emocji związanych z moralnością (*moral emotions*) – współczucia, poczucia winy, wyrzutów sumienia i empatii.
2. Powstrzymywania się od aktów agresji.
3. Umiejętności rozróżnienia między regułami konwencjonalnymi a moralnymi.

Według wielu badaczy⁴² przerwanie zachowania wywołuje fizjologiczne pobudzenie. Emocje są efektem interpretacji owego pobudzenia w procesie „analizy znaczenia”. Interpretacja pobudzenia związanego z czynnością „wycofania się” daje w konsekwencji stan emocjonalny odczuwany jako awersyjny/niepożądany⁴³. Blaire sugeruje, że pobudzenie fizjologiczne indukowane przez aktywowanie VIM jest interpretowane jako emocja „moralna”. Ponadto, ponieważ VIM związany jest z reakcją wycofania, emocja będzie odczuwana jako awersyjna/niepożądana. Pośrednio przypuszczenie to potwierdzają badania⁴⁴ wykazujące, że u obserwatorów cierpienia innych pojawia się awersyjna reakcja emocjonalna, której fizjologiczne wskaźniki mogą zostać zmierzone.

Jedną z kluczowych emocji dla rozwoju moralnego jest empatia, definiowana jako „afek-

⁴² Meyer (1956), Mandler (1984) q.a.: Blaire R., *A cognitive developmental...*, op. cit.

⁴³ Mandler (1984) q.a.: Blaire R., *A cognitive developmental...*, op. cit.

⁴⁴ Bandura A., Rosenthal, T.L. (1966), *Vicarious classical conditioning as a function of arousal level*, „Journal of Personality and Social Psychology”, no. 3, p. 54–62.

tywna reakcja właściwsza dla sytuacji drugiej osoby niż swojej własnej⁴⁵. W ramach modelu VIM empatia jest emocjonalną odpowiedzią na realnie spostrzegany stan emocjonalny (w VIM przede wszystkim cierpienie) innego człowieka (*dystress*) lub na wewnętrzną, kognitywną reprezentację owego stanu; reakcją emocjonalną na spostrzegany lub wyobrażony stan emocjonalny drugiego człowieka. Pobudzenie interpretowane jako emocja o znaku ujemnym może więc występować bez konieczności fizycznej obecności bodźców – oznak cierpienia. W trakcie niezaburzonego procesu rozwojowego jednostka często jest świadkiem ujawniania przez innych oznak cierpienia, obserwując, ocenia wewnętrzny stan innych (np. „jak ona bardzo cierpi”). Następuje złożenie oznak cierpienia – aktywatorów dla VIM z reprezentacjami cierpienia innych uformowanymi w procesie empatycznego przejmowania roli – współodczuwania z drugą osobą. Reprezentacja powstała w oparciu o empatię funkcjonuje w tym złożeniu jako mechanizm spustowy VIM. Według teorii klasycznego warunkowania oznaki cierpienia byłyby bodźcem bezwarunkowym dla reakcji bezwarunkowej, czyli VIM. Reprezentacja cierpienia innej osoby (powstała w trakcie obserwacji) zestawiona z bodźcem bezwarunkowym – oznakami cierpienia spowoduje, że reprezentacja ta stanie się bodźcem warunkowym dla warunkowej reakcji – aktywacji VIM. Jednostka może nie tylko odczuwać empatię na samą myśl o czyimś bólu, ale z tego samego powodu może również wycofać się/zaniechać działania raniącego innych.

⁴⁵ Hoffman M.L. (1987), *The contribution to empathy to justice and moral judgment* [in:] Eisenberg N., Strayer J. (ed.), *Empathy and its development*, p. 47–80, Cambridge.

Jak nadmieniono wyżej, uruchomienie VIM skutkuje wycofaniem się z ataku. Blair sugeruje, że w procesie rozwojowym VIM generalnie wpływa na hamowanie zachowań agresywnych. Dziecko rozwijające się bez zaburzeń będzie negatywnie wzmacniane przez oznaki cierpienia demonstrowane przez ofiarę za każdym razem, gdy okaże agresję lub będzie jej świadkiem, lub będzie o niej myśleć.

Rozróżnienie pomiędzy zasadami moralnymi a konwencjonalnymi polega na umiejętności (występującej u dzieci i dorosłych) oddzielenia reguł moralnych, rozumianych jako elementarne, powszechne, obiektywne i bezwarunkowe normy, od reguł ustalanych na zasadzie konwencji. Przekraczanie zasad moralnych (*moral transgression*) definiowane jest przez konsekwencje dla praw i dobra innych (np. pobicie), zasad konwencjonalnych (*conventional transgression*) zaś przez odstępstwo od wymaganych zachowań, które nadają strukturę interakcjom w obrębie danego społecznego systemu (np. rozmawianie podczas wykładu). W rozumieniu podziału przydatna jest kategoryzacja wprowadzona na użytek prowadzonych w tym temacie badań⁴⁶. Podczas eksperymentów różne czyny grupowano ze względu na ich przekraczalność i możliwości modyfikacji. Zasady moralne okazały się nieprzekraczalne nawet w przypadku braku zakazu w postaci ustalonych reguł, podczas gdy konwencjonalne można złamać, gdy nie ma ustalonych zakazów; w przeciwieństwie do moralnych podlegają zmianom. Umiejętność rozróżnienia moralne/konwencjonalne zaobserwowano u dzieci od 39 miesiąca

⁴⁶ Turiel (1983) q.a.: Blaire R., *A cognitive developmental...*, op. cit.

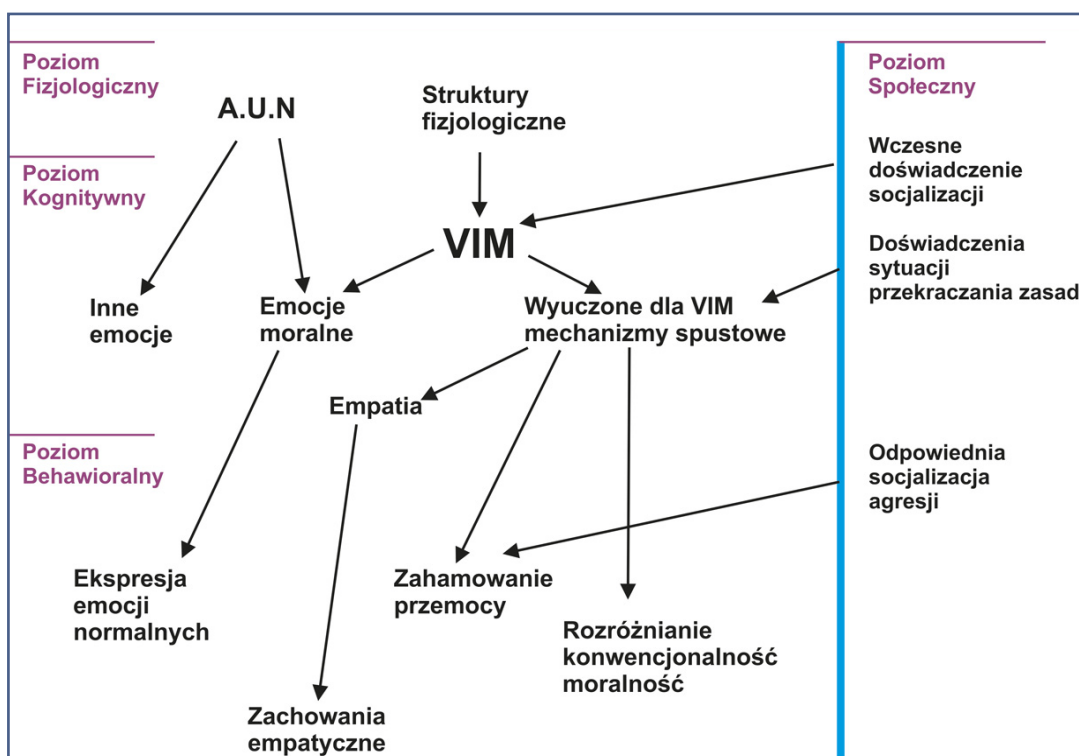
życia⁴⁷, a więc na początkowym etapie socjalizacji. Charakteryzuje je również uniwersalizm, gdyż obecne jest w różnych kulturach⁴⁸.

Blair przyjmuje założenie, że aktywizowanie u jednostki VIM stanowi warunek rozwoju umiejętności dokonywania rozróżnienia pomiędzy zasadami moralnymi a konwencjonalnymi. Aktywacja VIM pośredniczy w poziomie rozwiązywania zadań opartych o rozróżnienie, ale tylko wówczas,

kroczenie granic, sprawia, że sama reprezentacja przekroczenia moralnych norm staje się bodźcem warunkowym dla aktywacji VIM, a w efekcie – dla powstrzymania się od zachowań agresywnych. Przekroczenie reguł konwencjonalnych nie powoduje ofiar, nie jest kojarzone z oznakami cierpienia, nie może więc zostać uznane za bodziec stymulujący działanie VIM.

Na schemacie 1 rozwojowe konsekwencje VIM

Schemat 1. Przyczynowy model rozwojowych konsekwencji VIM



Zródło: oprac. własne na podst. Blaire R. (1995), *A cognitive developmental...*, op. cit.

gdy reprezentacja umysłowa konsekwencji przekroczenia zasad moralnych ma charakter bodźca wyzwającego VIM. Badacz sugeruje, że powtarzane zestawianie reprezentacji przekraczania granic z oznakami cierpienia spowodowanymi przez działanie, którego rezultatem było prze-

przedstawione są jako model przyczynowy podzielony na trzy poziomy fizjologiczny, kognitywny, behawioralny.

Według Blaira wykształcenie mechanizmu VIM jest warunkiem koniecznym dla normalnego rozwoju moralnego. Elementami, które mogą bezpośrednio wpływać na funkcjonowanie mechanizmu są struktury fizjologiczne i wczesno-dziecięce doświadczenia socjalizacji. Pośrednio

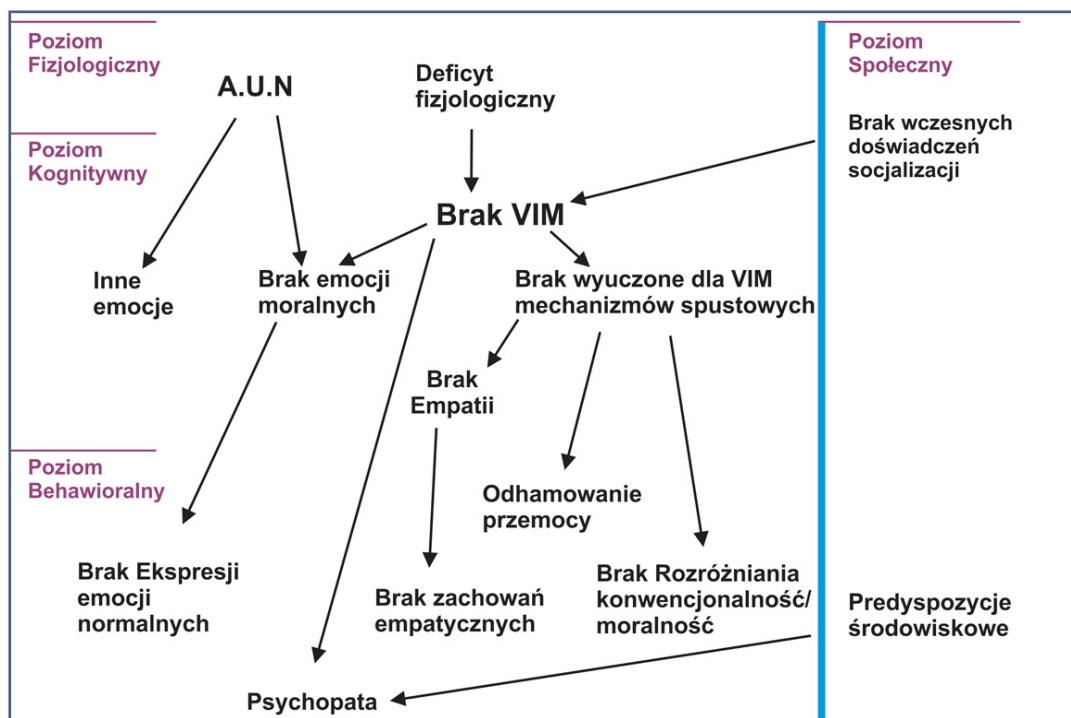
⁴⁷ Smetana J. (1981), *Preschool children's conceptions of moral and social rules*, „Child Developmental Review”, no. 3, p. 131–147.

⁴⁸ Nuci L., Turiel. E, Encarnacion-Gawrych G.E. (1983) q.a.: Blaire R., *A cognitive developmental...*, op. cit.

na VIM wpływa AUN, podstawa dla pobudzenia interpretowanego następnie w kategoriach emocji. Kojarzenie (w wyniku bezpośredniego doświadczenia lub obserwacji) na zasadzie warunkowania aktywacji VIM z reprezentacją sytuacji przekraczania zasad moralnych lub z reprezentacjami cierpienia innych, uformowanymi w procesie empatycznego przejmowania roli, w rezultacie skutkuje rozwinięciem „bazy danych” mechanizmów spustowych (bodźców warunkowych) dla VIM. Na poziomie behawioralnym obserwowalne skutki funkcjonowania VIM obejmują: rozwój zachowań empatycznych

nieobecności wczesnodziecięcych, prawidłowych doświadczeń socjalizacyjnych. Biorąc pod uwagę czynniki fizjologiczny i społeczny jako bezpośrednie przyczyny braku VIM, model nawiązuje do dwóch rodzajów badań nad etiologią psychopatii. Poziom genetyczny, nie zaznaczony w modelu, stanowiłby konstytucjonalne podłoże dla działania wyróżnionych czynników. Nierozwinięcie VIM powoduje deficyt w gromadzeniu wyuczonych mechanizmów spustowych dla aktywacji mechanizmu hamowania agresji. Brak emocji moralnych, a zwłaszcza niemożność odczuwania empatii,

Schemat 2. Przyczynowy model rozwojowych konsekwencji braku VIM



Źródło: oprac. własne na podst. Blare R. (1995), *A cognitive developmental...*, op. cit.

i ekspresję emocji moralnych, powstrzymanie się od agresji oraz umiejętność rozróżniania pomiędzy normami moralnymi a konwencjonalnymi.

Schemat 2 przedstawia konsekwencje nieobecności VIM. Brak rozwoju VIM może być spowodowany dysfunkcjami struktur i mechanizmów fizjologicznych (m.in. omawianych wyżej zaburzeń pracy mózgu w psychopatii) lub defektem w postaci

współgrałby z klinicznym rozumieniem psychopatii w ujęciu Hare’a, głównie z wyróżnionym przez badacza czynnikiem pierwszym. Nieumiejętność rozróżnienia między normami moralnymi a konwencjonalnymi można potraktować jako faktor istotny dla ubóstwa w zakresie uczuciowości wyższej i socjalizacji, przekładający się na zachowania (czynnik 1 i 2 wg Hare’a), agresywne zachowanie

natomiast odpowiadałoby behawioralnym oznakom psychopatii ujętym w czynnik drugi.

VIM jako teoretyczna propozycja wyjaśniania deficytów w rozwoju moralnym czy „obłądu moralnego”, czyli psychopatii, wyróżnia się na tle innych umiejscowieniem problemu w kontekście rozwojowym. Mechanizm Hamowania Agresji nie jest ograniczony do doraźnych działań wycofania się z konkretnego aktu agresji, ale rozpatrywany jest ogólniej – jako proces hamujący tendencje agresywne na przestrzeni rozwoju człowieka. Należy jednak pokreślić, że brak VIM nie musi doprowadzić do zaburzeń psychopatycznych, sam w sobie nie jest motywatorem do popełniania czynów agresywnych, a nieobecność mechanizmu oznacza raczej utratę jednego ze źródeł hamowania agresywnych zachowań. Konsekwencją braku VIM są niepowodzenia w rozróżnianiu moralne/konwencjonalne. Blaire sugeruje również szerszy kontekst działania VIM dla rozwoju moralności – generowanie świadomej, moralnej meta-wiedzy, której zakres pozwala odpowiedzieć na pytanie, dlaczego łamanie norm moralnych jest złe. Jednostka z dobrze funkcjonującym mechanizmem VIM nie tylko nie łamie zasad moralnych, ale posiada wiedzę, że cierpienie innej osoby jest złem, dlatego nie należy rozpoczynać zachowań, które je powodują. Jednostka bez aktywowanego mechanizmu VIM oceni czyn jako zły na podstawie informacji przekazanych przez innych, ograniczając się do wiedzy dostarczonej przez autorytety, nadal pozostanie poza stadium moralności uniwersalnych zasad sumienia. Badania⁴⁹ potwierdzają niższy

⁴⁹ Colby A., Kohlberg L. (1987), *The measurement of moral judgement*, New York; Trevathan S., Walker L.J. (1989), *Hypothetical versus real-life moral reasoning among psychopathic and delinquent youth*, „Development and Psychopathology”, no. 1, p. 91–103; Fodor E.M. (1973), *Moral development and parent behaviour antecedents in adolescent psychopaths*, „Journal of Genetic Psychology”, no. 122, p. 37–43.

poziom moralny jednostek psychopatycznych w paradygmacie stadiów rozwoju moralnego Kohlberga, niższy poziom myślenia moralnego psychopatów niż uczestników grup kontrolnych złożonych z osób zdrowych oraz przestępców bez psychopatii. Blair przeprowadził własne badania nad umiejętnością rozróżniania pomiędzy zasadami konwencjonalnymi a moralnymi u psychopatów (diagnozowanych za pomocą PCL), porównując uzyskane wyniki z wynikami osób niepsychopatycznych. Badania potwierdziły, że psychopaci nie potrafią dokonać rozróżnienia moralne/konwencjonalne oraz – co ciekawe i sprzeczne z przewidywaniami autora badań – traktują reguły konwencjonalne jak moralne, nie zaś, jak sugerowała postawiona przez badacza hipoteza, odwrotnie. Psychopaci od „niepsychopatów” różnili się sposobem tłumaczenia niemożności przekroczenia zasad moralnych (w obręb których włączali również konwencjonalne). Nie odwoływali się do cierpienia i bólu ofiar, stosując raczej tłumaczenia normatywne („to jest złe”), podczas gdy grupa kontrolna w większości odwoływała się do odczuć ofiary („to boli”). Tłumacząc sprzeczność postawionej hipotezy z otrzymanym wynikiem, Blaire wskazuje na czynniki ryzyka, które mogą istotnie zakłócić prawidłowy przebieg badania osób psychopatycznych i doprowadzić do zafałszowania wyników, są to m.in. wysoka motywacja do pokazania siebie w lepszym świetle, potrzeba aprobaty społecznej oraz tendencja do manipulacji własnym wizerunkiem.

W kontekście powyższych rozważań teoretycznych i związanych z nimi badań szczególnie ważne wydaje się w przywołanym modelu VIM podkreślenie znaczenia empatii oraz pozostałych emocji moralnych, skutkujących prawidłową socjalizacją i rozwojem moralności. Konsekwencją braku VIM są deficyty w wymienionych obszarach, z których

można ułożyć model funkcjonowania jednostki psychopatycznej. Autor modelu VIM podjął próbę integracji istotnych dla zjawiska psychopatii czynników przyczynowych i nakreślił obszary zaburzonego funkcjonowania. Kluczowe wydaje się zwrócenie uwagi na brak umiejętności przyjęcia perspektywy drugiej osoby. Osiągnięcie wyższego poziomu rozwoju moralnego, definiowanego przez umiejętność rozróżniania pomiędzy „moralnym” a „konwencjonalnym” oraz meta-wiedzę z zakresu moralności, w oczywisty sposób wpływa na funkcjonowanie w relacjach społecznych, kształtując emocje i zachowania.

Ujęcie psychopatii jako konstruktu osobowościowego o charakterze wymiaru zakłada możliwość wystąpienia cech osobowości psychopatycznej w populacji zdrowej. Skoncentrowanie się na aspekcie emocjonalno-interpersonalnym pozwoliło po pierwsze na umiejscowienie zjawiska poza obszarem patologii, po drugie na dotarcie do być może mniej „uchwytnego”, ale stanowiącego istotę zjawiska psychopatii, rozwoju i regulacji emocji. Zaprezentowanie modelu Mechanizmu Hamowania Agresji wskazuje na wielotorowość kształtowania się deficytów w sferze norm i zasad u jednostek o rysach osobowości psychopatycznej, jednocześnie podkreśla złożoność opisywanego zjawiska. Będąc próbą zintegrowanego podejścia osadzonego w kontekście osobowościowym, poszerza pole teoretycznego, a także związanego z praktyką badawczą naukowego dyskursu, łączącego tematykę osobowości i rozwoju norm moralnych. ■

Anna Mikołajczyk

Lodz, Poland

ankamikolaj@gmail.com

Keywords: personality, psychopathy, morality, developmental psychology, Violence Inhibition Mechanism

**„Bad Personality”.
Deficit in Acquiring Ethical Norms
as an Indicator of Psychopathic
Personality**

Abstract

The article takes on a subject of deficit in acquiring ethical norms as a distinctive feature in psychopathy understood as a personality dimension. It presents the problems encountered to date with defining the phenomenon of psychopathy as well as practical research. It presents Violation Inhibition Mechanism, which is integrating, thanks to combining different contexts (physiological, cognitive, behavioral and social), as well as unique through placing it in the context of developmental psychology.

Anna Mikołajczyk is PhD student at Medical Psychology Unit, Faculty of Health Science, The Medical University of Lodz, MA in Psychology, MA in Culture Studies, a member of Polish Psychological Association.

Podmiotowość w interakcjach wychowawczych. Próba odnalezienia istoty pojęcia wśród sloganów pluralistycznej rzeczywistości XXI wieku

Edyta Zawadzka

Łódź, Polska

ezawadzka.ez@gmail.com

Słowa kluczowe: indywidualizm, interakcje wychowawcze, podmiotowość, wolność, wychowanie

Wstęp

Współcześnie pojęcie „podmiotowość” używane jest w wielu kontekstach zarówno na gruncie naukowym, jak i pozanaukowym. Najczęściej zwraca się uwagę na czyjąś podmiotowość: człowieka, jednostki, kobiet, osób niepełnosprawnych, pacjenta, ucznia, nauczyciela itd. Możliwe jest jednak odniesienie tego terminu również do pewnego układu sytuacyjnego czy instytucjonalnego – w takim znaczeniu mówi się o podmiotowości w wychowaniu, nauczaniu, rodzinie, szkole, miejscu pracy itd. Dokonując nawet niepogłębionej analizy rzeczywistości społecznej, zasadne wydaje się postawienie wniosku o nasyceniu dyskursu społecznego obecnością analizowanego pojęcia. Jednocześnie odnieść można wrażenie, że niekiedy jest jedynie sloganem, modnym terminem, którego użyciu nie towarzyszy namysł nad

jego rzeczywistym znaczeniem, czego implikacją jest brak, niekompletność czy niewłaściwość jego implementacji w praktyce. Taka sytuacja wydaje się być reprezentatywna dla epoki ponowoczesnej. J. Gajda¹ wymienia pięć cech kultury postmodernistycznej: zastąpienie wszechpotęgi rozumu kategorią mądrości, pluralizm, relatywizm kulturowy, otwartość epistemologiczną oraz tendencję do upowszechnienia. Wszystkie one wydają się istotne, jednakże z uwagi na zwrot użyty w tytule („pluralistyczna rzeczywistość XXI wieku”) więcej uwagi poświęcić należy pluralizmowi. Zakłada on współistnienie, równouprawnienie i akceptację zróżnicowanych tradycji, wizji rzeczywistości, sposobów myślenia i działania². Konsekwencją takiego obrazu rzeczywistości jest istnienie w dyskursie społecznym ogromnej liczby różnorodnych interpretacji, zarówno tych wewnętrznych, jak i zewnętrznych³, odnoszących się również do analizowanej w niniejszym artykule kategorii. W tym kontekście należałoby wspomnieć również o konstruktywizmie, którego główna teza wyraża się w stwierdzeniu o społecznym tworzeniu rzeczywistości⁴. E.G. Guba oraz Y.P.

¹ Gajda J. (2009), *Antropologia kulturowa. Wprowadzenie do wiedzy o kulturze*, Kraków, p. 28–29.

² Cf. np. Bauman Z. (1995), *Wieloznaczność nowoczesna. Nowoczesna wieloznaczność*, Warszawa, p. 138; Gajda J. (2009), *Antropologia...*, op. cit., p. 28–29.

³ Bauman Z. (2012), *Kultura jako praxis*, Warszawa, p. 74.

⁴ Berger P.L., Luckmann T. (1983), *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa, p. 23 i n.

Edyta Zawadzka – magister, doktorantka, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

Lincoln⁵, analizując jego podstawowe założenia, zauważają, że przyjmuje on ontologię relatywistyczną, co oznacza, że rzeczywistość społeczna jest zawsze konstruowana i rekonstruowana lokalnie, jego epistemologia jest zaś transakcyjna i subiektywna. Wiedza ma natomiast wymiar „indywidualnych lub zbiorowych rekonstrukcji jednoczących się wokół konsensusu”⁶. Wychowanie i podmiotowość są bezsprzecznie konstruktami społecznymi. Możliwe jest więc sformułowanie wniosku, że przypisywane im znaczenia, choć być może podzielane przez pewną grupę osób, mają wymiar raczej subiektywny i może być ich bardzo wiele. Przekłada się to bezpośrednio na praktykę wychowawczą.

Implikacją opisanych powyżej prawidłowości jest wieloznaczność i wielozakresowość, które dotyczą statusu i znaczenia podmiotowości. Ponadto pojęcie to bywa mniej lub bardziej racjonalnie utożsamiane z innymi kategoriami. Wydaje się więc, że podejmowanie kolejnych prób poszukiwania jej istoty jest zasadne i przyczynia się do poszerzenia refleksji pedagogicznej na ten temat.

Truizmem wymagającym zarówno pogłębienia, jak i uściślenia jest stwierdzenie, że podmiotowość powinna być konstytutywnym elementem wychowania. Podstawowa wątpliwość dotyczy samego pojęcia wychowania. W obliczu eklektyzmu definicji nie wydaje się sensowne przywoływanie żadnego z istniejących określeń wychowania, a raczej wskazanie na jego istotę oraz cechy. Istotę wychowania lapidarnie, ale

⁵ Guba E.G., Lincoln Y.P. (2010), *Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wylaniające się zbieżności* [in:] Denzin N.K., Lincoln Y.P. (ed.), *Metody badań jakościowych*, Warszawa, vol. 1, p. 285.

⁶ Ibidem, p. 287

trafnie oddają słowa J. Filka: „Wychowanie jest «współdziałaniem» – bowiem «-doznawanie» przez podmiot ludzki, będąc formą jego aktywności, samo jest również «działaniem-». Owo «współdziałanie-» wychowawcy i wychowanka staje przed wychowaniem jako jego warunek. Wychowanie jest też zawsze «-doznawaniem współł», bowiem działając, wychowawca doznaje działającej podmiotowości wychowanka”⁷. M. Łobocki⁸ wymienia pięć cech wychowania: złożoność, intencjonalność, interakcyjność, relatywność, długotrwałość. Elementem łączącym poglądy obu przywołanych autorów, a zarazem uzasadniającym użycie w tytule niniejszego opracowania węższego pojęcia „interakcje wychowawcze” zamiast „wychowanie”, jest odnośnienie tego procesu do relacji zachodzących pomiędzy dwoma podmiotami wzajemnie na siebie oddziałującymi. Ponadto, jak zauważa E. Kubiak-Szymborska⁹, odwołując się do personalizmu oraz aktywistyczno-poznawczych teorii, możliwe jest wskazanie dwóch wymiarów podmiotowości. I tak podmiotowość może być rozumiana jako niezbywalny atrybut człowieka dany mu z natury, jak również jako pewne zadanie czy cel wychowania. Pozornie te dwie perspektywy wykluczają się. Jednakże możliwe jest sformułowanie eklektycznego ujęcia. U podstaw takiej idei sytuuje się przekonanie, że podmiotowość nie jest „czymś”, co można ujmować „zero-jedynkowo” (brak lub obecność). Bardziej

⁷ Q.a.: Śliwerski B. (2007), *Wychowanie. Pojęcie – znaczenia – dylematy* [in:] Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M. (ed.), *Wychowanie. Procesy. Konteksty. Znaczenia*, Gdańsk, vol. 1, p. 43.

⁸ Łobocki M. (2006), *Teoria wychowania*, Kraków, p. 52–58.

⁹ Kubiak-Szymborska E. (2002), *Wychowanie człowieka w perspektywie teorii podmiotowości* [in:] Kubiak-Szymborska E., Zając D., *Wokół podstawowych zagadnień teorii wychowania*, Bydgoszcz, p. 86–90.

zasadne wydaje się umieszczenie jej na pewnym kontinuum przyjmując założenie, że człowiek rodzi się jako podmiot cechujący się pewnym poziomem podmiotowości, który w toku ontogenezy – zarówno na skutek działań o charakterze wychowawczym, jak i samowychowawczym – zwiększa się. Zauważamy więc, że na tym kontinuum nie ma punktu zerowego zakładającego zupełny brak podmiotowości. Zastanówmy się jednak, czy istnieje punkt końcowy wskazujący na osiągnięcie pełnej podmiotowości. Pytanie to na razie zostawmy bez odpowiedzi, by wrócić do niego w konkluzji niniejszego artykułu.

Powyżej zasygnalizowano podstawowe dylematy związane z podmiotowością, które dotyczą zarówno jej warstwy teoretycznej, czyli znaczenia, jak również praktycznej – urzeczywistniania jej w interakcjach wychowawczych. Wskazują one na istnienie potrzeby ciągłego podejmowania prób odnalezienia istoty podmiotowości. Rozważania, które prowadzone będą w niniejszym artykule, prowadzi mają do sformułowania pewnej propozycji rozumienia podmiotowości, która oparta będzie na sposobach ujmowania analizowanego konstruktów na gruncie nauk o wychowaniu oraz na analizie dwóch pojęć często utożsamianych z tym terminem. Założeniem artykułu nie jest jednak wyczerpanie tematu podmiotowości, a raczej zainspirowanie zarówno teoretyków i praktyków wychowania do podjęcia własnej refleksji nad omawianymi zagadnieniami.

Podmiotowość na gruncie nauk o wychowaniu

Podmiotowość jest jednym z najważniejszych pojęć współczesnej pedagogiki, nad którym stosunkowo często podejmowana jest refleksja.

W niniejszej części przedstawione zostaną najbardziej popularne trendy pojawiające w analizach prowadzonych przez pedagogów.

J. Sowa¹⁰, omawiając hasło „podmiotowość w wychowaniu”, zwraca uwagę na dwa aspekty stanowiące jego istotę: możliwość wywierania przez wychowanków wpływu w relacjach wychowawczych, a także umożliwienie im spostrzeżenia siebie jako twórców własnego życia. Takie podejście silnie koresponduje z ideą podmiotu, czyli „bytu, który ma wpływ na treść formę i przebieg zdarzeń, w których uczestniczy, działa zgodnie z własną wolą i nastawieniem na zmianę siebie i świata społecznego, przyrodniczego i technicznego”¹¹, „jednostki ludzkiej mającej poczucie własnej odrębności wobec innych osób i otaczającego ją świata, poznającej ten świat i nań oddziałującej, kierującej własnym postępowaniem i odpowiedzialnej za własne decyzje oraz za przestrzeganie norm moralnych i prawnych ustalonych przez społeczeństwo”¹² oraz „osoby poznającej, tego który poznaje w odróżnieniu od przedmiotu poznania”¹³.

Pogłębiony namysł nad kategorią podmiotowości podjęła M. Czerepaniak-Walczak¹⁴. Najważniejsze wnioski wynikające z lektury tekstów jej autorstwa wyrazić można w postaci kilku

¹⁰ Sowa J. (2005), *Podmiotowość w wychowaniu* [in:] Śmietana U. (ed.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Warszawa, vol. 4, p. 458.

¹¹ Czerepaniak-Walczak M. (2006), *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk, p. 112.

¹² Okoń W. (2007), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa, p. 31.

¹³ Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M. (2009), *Słownik pedagogiczny*, Warszawa, p. 135.

¹⁴ Czerepaniak-Walczak M. (1999), *Podmiotowość jako kategoria pedagogiczna i edukacyjna* [in:] Kubiak-Szymborska E. (red.), *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a realnością*, Bydgoszcz, p. 76–90; Czerepaniak-Walczak M. (1994), *Podmiotowość w perspektywie pedagogiki*, Szczecin – Gorzów Wielkopolski, p. 7–33.

stwierzeń. Podmiotowość ujmowana może być jako kategoria pedagogiczna oraz edukacyjna. Podobnie jak podmiot ma charakter dynamiczny i uwikłana jest w mającą świadomy charakter aktywność człowieka, zarówno indywidualną, jak i zbiorową. Podmiotowość określana jako rozwijający się i możliwy do intencjonalnego kształtowania atrybut człowieka może być ujmowana jako cel. Możliwe jest wyróżnienie różnych pól oraz przestrzeni doświadczania i manifestowania podmiotowości. Moc sprawcza, własne preferencje oraz ponoszenie konsekwencji stanowią trzy współwystępujące ze sobą korelaty, stanowiące subiektywne warunki jej poczucia. Implikacją ich dalszej operacjonalizacji jest wyróżnienie podmiotowego sprawstwa, podmiotowych wyborów oraz podmiotowej odpowiedzialności.

Prowadzone na gruncie nauk o wychowaniu przemyślenia nie ograniczają się jedynie do rozważań prowadzących do odpowiedzi na pytanie o to, czym jest podmiotowość i jaka jest jej istota. Ważny obszar zainteresowania pedagogów stanowią relacje pomiędzy podmiotowością osób biorących udział w interakcjach wychowawczych. Zagadnienie to, odnosząc je do środowiska szkolnego, podejmuje C. Wiśniewski¹⁵, zwracając uwagę na konieczność dwupodmiotowości w relacjach pomiędzy nauczycielem i uczniem. Zdaniem autora¹⁶ owa idea znajduje swój wyraz w trzech wymiarach – dwukierunkowości wpływów obu podmiotów, istnieniu strukturalizacji warunkującej koordynację zachowań obu uczestników interakcji oraz treści wpływów.

¹⁵ Wiśniewski C. (2009), *Wychowanie – studia teoriiopoznawcze i aksjologiczne*, Łódź, *Kompetencje podmiotowe w wychowaniu*, p. 115.

¹⁶ Ibidem, p. 115

Jedną z najważniejszych przedstawicielek polskiej psychologii wychowawczej – Antonina Gurycka – również podkreśla znaczenie dwupodmiotowości, posługując się pojęciem wychowania podmiotowego, które definiowane jest jako „takie, które sytuację wychowawczą wyznaczoną przez układ ludzi, rzeczy i zdarzeń traktuje jako sytuację dwupodmiotową”¹⁷. Zdaniem autorki¹⁸ istotę wychowania stanowią relacje pomiędzy wychowawcą i wychowankiem, komunikacja i wymiana informacji pomiędzy nimi. Z takiego podejścia wynika cel wychowania, którym A. Gurycka¹⁹ proponuje uczynić kształtowanie orientacji podmiotowej oraz poczucia sprawstwa u wychowanków, którzy stopniowo mają stawać się wychowawcami samych siebie.

K. Stech²⁰, podejmując rozważania na ten sam temat, stawia odważną tezę – harmonijne współwystępowanie podmiotowości dwóch analizowanych uczestników sytuacji szkolnych możliwe jest jedynie na zasadzie pewnego paradoksu, którego istotnym elementem jest posiadanie przez wychowawcę świadomości (ale też gotowości – przyp. EZ) do ograniczenia swojego sprawstwa w celu kształtowania rzeczywistej kompetencji podmiotowej wychowanków.

Podsumowując występujące na gruncie pedagogiki tendencje w zakresie ujmowania podmiotowości, istotne wydaje się przywołanie poglą-

¹⁷ Gurycka A. (1999), *Podmiotowość – postulat dla wychowania* [in:] Kubiak-Szyborska E. (ed.), *Podmiotowość w wychowaniu...*, op. cit., p. 110.

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ Ibidem, p. 113.

²⁰ Stech K. (1999), *Problem relacji pomiędzy podmiotowością nauczyciela i ucznia w procesie wychowania* [in:] Kubiak-Szyborska E. (red.), *Podmiotowość w wychowaniu...*, op. cit., p. 194.

dów E. Kubiak-Szyborskiej²¹, która dokonując uporządkowania kategorii związanych z podmiotowością, pojawiających się w refleksjach pedagogów, wskazała na cztery uzupełniające się perspektywy: podmiotowy charakter relacji, podmiotowość jako cel wychowania, podmiotowość jako wartość edukacyjna oraz podmiotowość jako efekt działań pedagogicznych.

Powyższa charakterystyka ujmowania podmiotowości na gruncie nauk o wychowaniu cechuje się lapidarnością. Akcentuje jedynie najważniejsze i kluczowe, wydaje się, że reprezentatywne dla polskiej pedagogiki, sposoby rozumienia tego pojęcia oraz jego atrybuty. Uzasadnienie nadania jej takiego wymiaru wyraża się w kilku kwestiach. Pierwsza z nich odnosi się do przekonania, że taki jej kształt nie wprowadza (zbędnego przecież) chaosu i polisemii pojęciowej. Ponadto stanowi dobry punkt wyjścia do analiz, które prowadzone będą w dalszej części niniejszego artykułu. Ich celem będzie skonfrontowanie podmiotowości z dwoma najczęściej z nią utożsamianymi, zwłaszcza w pozanaukowym dyskursie, pojęciami. Wydaje się, że poprzez porównawczą analizę tych kategorii możliwe będzie podjęcie poprawnej merytorycznej próby dociekania istoty podmiotowości. W tym kontekście zwięzła i sygnalizująca jedynie pewne zagadnienia prezentacja pedagogicznego ujęcia podmiotowości zapobiega multiplikowaniu informacji.

Podmiotowość a wolność

Kategoria wolności jest jedną z najczęściej kojarzonych z podmiotowością. Wydaje się, że

w ramach nienaukowych teorii reprezentatywnych dla osób naturalnie uczestniczących w procesie wychowania pojęcia te bywają również utożsamiane ze sobą.

W niniejszym artykule wolność nie będzie pojmowana w kategoriach skrajnych jako niezawierająca żadnych granic możliwość postępowania według własnego uznania. Takiej jej ujęcie wydaje się nie tylko utopijne, ale co więcej ograniczające lub wykluczające wolność innych osób. Racjonalną ideą wydaje się natomiast rozpatrywanie tej kategorii zgodnie z propozycją H. Szabały²² jako czynu świadomego. Takiemu ujęciu przypisać można trzy konstytutywne właściwości. Pierwszą z akcentowanych przez wspomnianego autora cech jest odpowiedzialność odnoszona zarówno do wyboru dokonanego przez jednostkę, jego przewidzianych i nieprzewidzianych konsekwencji, jak i wartości. Druga to refleksja, która jest niezbędnym warunkiem poprzedzającym wszelki wybór. Ostatnia wyraża się w przypisaniu wolności charakteru dynamicznego, a więc jej urzeczywistnianie zachodzi poprzez działanie²³.

Ponadto, z uwagi na fakt, że człowiek jest istotą społeczną i w codziennym funkcjonowaniu współistnieje z innymi ludźmi, nie sposób pominąć zagadnienia granic, jakie urzeczywistnianiu wolności przez jednostkę wyznacza społeczeństwo. Dysponuje ono ogromnym repertuarem norm, zasad, obyczajów, sankcji prawnych czy innych środków składających się na kontrolę społeczną, które wydają się być jednym z istotnych kryteriów dokonywania

²¹ Kubiak-Szyborska E. (2003), *Podmiotowość młodzieży akademickiej*, Bydgoszcz, p. 63–77.

²² Szabała H. (1997), *Gorzki smak wolności* [in:] Szabała H. (ed.), *Deklinacja wolności*, Sopot, p. 14–18.

²³ Ibidem, p. 14–22.

wyboru. Jednakże I. Uhl²⁴ zwraca uwagę, że nie tylko mechanizmy dokonywania wyboru, ale również alternatywy, spośród których wybiera jednostka, mają społeczny charakter. Wydaje się jednak, że związki pomiędzy społeczeństwem

Jak pisze Peter L. Berger²⁵, wolności nie można uznać za fakt empiryczny, bowiem nie istnieją żadne naukowe metody, które pozwoliłyby dowieść jej obecności lub braku. Jednakże badania prowadzone zgodnie z metodologią nauk spo-



Źródło: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:%C5%81awki_i_manekiny_Umar%C5%82a_klasa_Tadeusz_Kantor_05.JPG

Ławki szkolne i manekiny - fragment stałej ekspozycji do spektaklu *Umarta klasa* Tadeusza Kantora (Ośrodek Dokumentacji Sztuki Tadeusza Kantora Cricoteka w Krakowie) na wystawie w Muzeum Literatury im. Adama Mickiewicza w Warszawie

a człowiekiem można określać jako sprzężenie zwrotne, bowiem zgodzić musimy się ze stwierdzeniem, że społeczeństwo tworzy człowieka, ale jednocześnie ono samo kształtowane jest przez jednostki, których implikacją działań mogą być wielopłaszczyznowe przekształcenia w nim.

łecznych dają możliwość eksploracji zagadnienia poczucia wolności. Jego wskaźnikami mogą być: posiadanie świadomości swobody podejmowania decyzji i braku konieczności ulegania przymusowi, odpowiedzialna postawa wobec własnych działań itd. W kontekście rozważań nad społecznymi granicami wolności oraz podmiotowością interakcji wychowawczych kategoria ta wydaje się mieć niebagatelne znaczenie, a także cecho-

²⁴ Uhl I. (1991), *Podmiotowość i wolność w refleksji socjologicznej*, „Studia Socjologiczne”, no. 1–2, p. 47.

²⁵ Berger P.L. (2002), *Zaproszenie do socjologii*, Warszawa, p. 117.

wać się wyższym stopniem użyteczności dla prowadzonych analiz niż właściwie społecznie niemożliwa „obiektywna” wolność.

Zastanawiając się nad związkami pomiędzy podmiotowością i wolnością, a raczej poczuciem wolności, możliwe jest wskazanie licznych podobieństw w zakresie ich znaczenia. Immanentną cechą zarówno wolności, jak i podmiotowości jest założenie o możliwości wywierania przez jednostkę wpływu w istotnych sferach jej funkcjonowania. Z uwagi na fakt, że człowiek funkcjonuje w społeczeństwie, podmiotowość – podobnie jak wolność – musi być rozpatrywana w kontekście społecznym, czego konsekwencją jest istnienie społecznych jej granic. Pogląd ten znajduje swoje urzeczywistnienie we fragmencie przywołanej już definicji podmiotu W. Okonia, odnoszącej się do norm moralnych i prawnych ustalonych przez społeczeństwo. Kolejne podobieństwo dotyka odpowiedzialności, która jest warunkiem sine qua non zarówno podmiotowości, jak i wolności. Jednakże kategorie te nie są ze sobą tożsame. Na najbardziej podstawową różnicę wskazuje I. Uhl²⁶. Zwraca ona uwagę, że istota podmiotowości wyraża się w sprawstwie oraz zdolności do działań kreatywnych, natomiast istota wolności – w możliwości działania bez ograniczeń.

Ponadto wydaje się, że podmiotowość cechuje się szerszym zakresem znaczeniowym niż wolność. Ważnym elementem podmiotowych interakcji wychowawczych jest bezsprzecznie posiadanie przez obu partnerów relacji poczucia wolności urzeczywistnianego w konkretnych działaniach. Jednakże nie jest to ich jedyny składnik. Podmiotowe relacje wychowawcze

zakładają również posiadanie równorzędnych praw przysługujących wszystkim osobom biorącym udział w interakcji, połączonych z ich poszanowaniem i możliwością ich urzeczywistnienia. Implikacją takiego podejścia, a zarazem kolejnym uzupełnieniem idei podmiotowości, jest dążenie do symetrycznych relacji opartych na wzajemnym uczestnictwie zamiast na transferze czy wymianie²⁷. Nie mniej ważnym atrybutem warunkującym podmiotowość jest uświadamianie sobie zarówno przez wychowawcę, jak i wychowanka pewnej wizji siebie, ku której chcą dążyć. Taki ideał może stać się punktem wyjścia do rozpoznawania zarówno własnego potencjału i podejmowania adekwatnych działań o charakterze samowychowawczym. Ponadto takie dążenie do samodoskonalenia może być przesłanką do pogłębionej refleksji nad partnerem interakcji jako kimś, czyje działanie będzie miało wymiar pomocy w rozwoju. Bowiem, jak zauważa M. Chodorowska²⁸, przywołując poglądy personalistów, podmiotowość może być osiągnięta jedynie w relacji z drugim człowiekiem. Podmiotowość, na poziomie wszystkich jej korelatów wyróżnionych przez M. Czerepaniak-Walczak²⁹, nie może się urzeczywistnić w sytuacji braku posiadania przez człowieka systemu aksjologicznego, który

²⁷ Transfer, wymiana oraz wzajemne uczestnictwo są trzema typami interakcji wymienianymi przez E. Marynowicz-Hetkę (Marynowicz-Hetka E. (2007), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, Warszawa, vol. 1, p. 141). Transfer to relacja jednokierunkowa, silnie asymetryczna, w której widoczne są przejawy władzy. Wymiana to typ relacji społecznej, która może przyjąć dwie formy – wymiany kontraktowej (coś za coś) lub przez dar (np. czasu czy prywatności). Wzajemne uczestnictwo jest sytuacją idealną, zakładającą zrównoważanie relacji, a także osiągnięcie poczucia wspólnoty.

²⁸ Chodorowska M. (1999), *Wielowymiarowość bycia podmiotem* [in:] Kubiak-Szyborska E. (ed.), *Podmiotowość w wychowaniu...*, op. cit., p. 38.

²⁹ Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika...*, op. cit., p. 114.

²⁶ Uhl I., *Podmiotowość i wolność...*, op. cit., p. 49.

powstał na skutek klaryfikacji oraz zhierarchizowania wartości. Jest to więc kolejny element zawierający się w jej polu znaczeniowym.

Podsumowując, popularne w dyskursie społecznym utożsamianie podmiotowości i wolności jest symplifikacją prowadzącą do zubożenia istoty kategorii podmiotowości.

Podmiotowość a indywidualizm

Inną kategorią zawierającą się w zakresie znaczeniowym podmiotowości, choć podobnie jak wolność niejednoznaczną z nią, jest indywidualizm/indywidualność.

M. Środa³⁰ zauważa, że indywidualizm postrzegany może być na dwa sposoby – jako pewien typ postawy, stylu życia, stosunku do wartości lub nazwa określonej teorii. W kontekście zagadnień podejmowanych w niniejszym referacie ważniejszy wydaje się pierwszy z nich – a więc definiujący go jako „skoncentrowanie na sobie, na budowaniu własnej tożsamości, na własnych celach i wartościach, niekoniecznie egoistycznych, często perfekcjonistycznych oraz związanych z samorealizacją”³¹. Uzupełnienie takiego ujęcia stanowią poglądy P. Sztompki³², który określił go jako „podkreślanie znaczenia jednostki, wolnej od narzuconych więzi grupowych i uzależnień, obdarzonej godnością i niezbywalnymi prawami, nie tylko jako obywatel, członek społeczeństwa, ale jako osoba ludzka, decydującej samodzielnie o kształcie własnej biografii, mającej do dyspozycji wiele wzorów

życia czy kariery, a także ponoszącej wyłączną odpowiedzialność za swoje sukcesy czy porażki”.

Powyższe definicje wskazywałyby, że indywidualizm to kategoria, którą należałoby wartościować pozytywnie. Akcentuje bowiem znaczenie tych atrybutów człowieka, które współcześnie jedynie niewielu odważyłoby się zanegować. Ponadto odnosząc się do wielu sfer funkcjonowania człowieka, promuje nie tylko integralną jego wizję, ale co więcej – uprawomocnia jego dążenia do osiągnięcia pełni człowieczeństwa, a także emancypacji. Nie mniej ważne wydaje się czynienie motywem postępowania człowieka tych potrzeb, które umiejscowione są najwyżej w powszechnie znanej piramidzie Masłowa.

Jednakże, jak zauważa M. Środa³³, indywidualizm bywa postrzegany jako przyczyna złej kondycji współczesności. Przypisuje mu się m.in. zniszczenie tego, co wspólne, ograniczenie więzi, popieranie wykorzenionej tożsamości oraz wyższego hierarchizowania indywidualnych interesów od tych społecznych, grupowych, a nawet zniszczenie istotnych kategorii – „człowieka” i „kondycji ludzkiej”³⁴.

Niniejszy referat nie ma na celu weryfikacji przedstawionych powyżej poglądów, a raczej rozpatrywanie indywidualności w kontekście podmiotowości. Tak jak już napisałam wcześniej, kategorie te nie są jednoznaczne, a ich utożsamianie jest błędne. Podstawowa różnica wyraża się w odmiennych uwarunkowaniach sytuacyjnych osiągania i realizowania idei analizowanych kategorii. Podmiotowość, tak jak już zostało to zasygnalizowane, może być

³⁰ Środa M. (2003), *Indywidualizm i jego krytycy*, Warszawa, p. 19.

³¹ Ibidem.

³² Sztompka P. (2002), *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków, p. 579.

³³ Środa M., *Indywidualizm...*, op. cit., p. 143.

³⁴ Ibidem, p. 143–144.

osiągana jedynie w relacji z innymi osobami. Ponadto wydaje się, że to właśnie dzięki takim kontaktom interpersonalnym oraz szeroko rozumianemu otoczeniu człowiek, niezależnie od swojego wieku, roli społecznej czy innych czynników, uświadamia sobie własną podmiotowość, jej nasycenie czy nawet brak. Indywidualizm ma inny wymiar. Jego implikacją jest stan, w którym zindywidualizowanej jednostce inni ludzie konieczni są w niewielkim stopniu lub w ogóle. Może jej się wydawać, że w najważniejszych dziedzinach swojego funkcjonowania nie potrzebuje wsparcia czy tworzenia powiązań z innymi. Jednakże uproszczeniem byłoby stwierdzenie, że inni ludzie nie mają żadnego znaczenia w kontekście indywidualności człowieka. Poprzez kontakty z nimi, obserwowanie ich, dokonywanie refleksji nad uświadomionymi przez nich wartościami, celami, obyczajami, dążeniami – człowiek może umacniać swoje poczucie indywidualizmu, a także pogłębiać je w odniesieniu do kolejnych sfer.

Jednak indywidualizm stanowi istotny komponent podmiotowości. Doświadczenie lub osiągnięcie ujmowanej jako cel wychowania podmiotowości niemożliwe jest bowiem bez uwzględnienia najważniejszych aspektów indywidualizmu, stanowiących definiens przywoływanych w niniejszym tekście pojęć M. Środy³⁵ oraz P. Sztompki³⁶. Bezspornie człowiek samodefiniujący się jako podmiot i postrzegany w ten sposób przez innych powinien posiadać świadomość własnej odrębności mogącej wyrażać się w systemie aksjologicznym, sensie życia, celach, dążeniach, mocnych i słabych stronach,

³⁵ Środa M., *Indywidualizm...*, op. cit., p. 19.

³⁶ Sztompka P., *Socjologia...*, op. cit., p. 579.

cechach osobowości itd. Ponadto wydaje się ona silnie powiązana z samowiedzą stanowiącą strukturę, na którą wg Kozielskiego³⁷ składają się sądy opisowe (samoopis), samooceny, standardy osobiste, reguły generowania samowiedzy, reguły komunikowania wiedzy o sobie (samoprezentacja). Zarówno świadomość własnej odrębności, jak i samowiedza są konstytutywnymi elementami tożsamości indywidualnej składającej się z tożsamości przypisanej i doświadczanej³⁸. Pierwsza z nich wiąże się z właściwościami nadawanymi jednostce przez społeczeństwo, druga natomiast – z najbardziej charakterystycznymi w opinii jednostki cechami jej przysługującymi. W kontekście rozważań dotyczących zarówno kategorii podmiotowości, jak i indywidualizmu, zasadny wydaje się wniosek, że budowanie tożsamości może być określane jako świadome negocjowanie i konstruowanie odpowiedzi na pytania: „Kim jestem w oczach innych ludzi?”, „Kim jestem w swoich oczach?”, „Kim jestem naprawdę?”, a także „Kim chciałbym być?”. Innym wymiarom indywidualizmu – godności, prawu do samo decydowania o sobie i własnej biografii, wolności od przymusu, a także ponoszeniu odpowiedzialności za własną działalność – również można nadać miano komplementarnych wobec podmiotowości.

Konkludując rozważania dotyczące wzajemnych relacji pomiędzy podmiotowością i indywidualizmem, możliwe jest sformułowanie wniosku o braku zasadności utożsamiania ich ze sobą. Niewątpliwie częściowo przynajmniej

³⁷ Kozielski J. (1981), *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa, p. 73–98.

³⁸ Bleszyńska K.M. (2007). *Tożsamość – orientacje teoretyczno-metodologiczne* [in] Różycka E. (ed.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Warszawa, vol. 6, p. 761.

zakresy pojęciowe obu terminów są wspólne, jednakże ich istota powiązana z kontekstem ich osiągnięcia i implementacji jest tym elementem, który wyraźnie je różnicuje.

Konkluzja

Prowadzone w niniejszym artykule rozważania oparte były głównie na analizie porównawczej podmiotowości i dwóch pozornie do niej podobnych kategorii – wolności i indywidualizmu. Ich założeniem było udowodnienie, że podmiotowość jest pojęciem o bardzo szerokim zakresie, wielowymiarowym i niejednoznacznym.

Celem podjętej refleksji było sformułowanie pewnej propozycji rozumienia podmiotowości, która mogłaby stanowić okazję do podjęcia zarówno refleksji, jak i implementacji jej idei w interakcjach wychowawczych. Wydaje się, że realizacja tego celu w większym stopniu możliwa będzie poprzez wskazanie zasadniczych cech analizowanej kategorii niż tworzenie jej definicji. W tym kontekście najważniejszym atrybutem podmiotowości jest interakcyjność stanowiąca zarówno istotny element interakcji opartych na podmiotowości, jak również niezbywalny sposób jej osiągnięcia i urzeczywistnienia. Relacyjność ta nie odnosi się jedynie do wspólnego przebywania w jakiejś przestrzeni oraz nadawania i odbierania komunikatów. Musi być ona oparta na sprzężeniu zwrotnym, współpracy, symetrii w zakresie posiadania i urzeczywistnienia praw i obowiązków oraz przebiegać w atmosferze szacunku, życzliwości i zaufania.

Nie mniej ważna wydaje się możliwość swobodnego działania i wywierania wpływu z uwzględnieniem wszystkich ich aspektów,

a więc podjęcia decyzji, planowania, wdrażania, ewaluacji oraz ponoszenia odpowiedzialności za konsekwencje z nich wynikające. Z uwagi na społeczne umiejscowienie człowieka – zarówno wychowawcy, jak i wychowanka – aktywność przez nich podejmowana napotyka na pewne ograniczenia uwarunkowane kulturą, tradycjami, sankcjami itp. Konsekwencją tego jest rozumienie swobodnego działania jako możliwości wyboru spośród wielu alternatyw, zgodnie z własnym systemem wartości oraz potrzebami i dążeniami, z wykluczeniem wszelkich form przymusu, a z uwzględnieniem norm społeczno-kulturowych oraz odpowiedzialności.

Możliwość wywierania wpływu silnie powiązana jest z kolejną cechą stanowiącą o istocie podmiotowości – aktywnością jednostki. Wyraża się ona poprzez twórczą postawę przejawiającą się w różnych sferach funkcjonowania człowieka zarówno w wymiarze kształtowania, jak i dokonywania w nich przekształceń.

Kategoria podmiotowości silnie łączy się również z tożsamością, bowiem niemożliwe jest przyznanie miana podmiotu osobie, która nie wie, kim jest, jakie wartości są jej bliskie, jaki posiada potencjał i/lub nie podejmuje wysiłków, by uzyskać odpowiedź na te pytania.

Kolejna cecha podmiotowości wyraża się w stwierdzeniu, że bardziej zasadne niż ujmowanie jej jako stanu jest przypisanie jej procesualności. W tym miejscu chciałabym powrócić do idei zasygnalizowanej we wstępie niniejszego referatu, u podstaw której leżą dwa założenia. Pierwsze koncentruje się na stwierdzeniu, że podmiotowości nie należy ujmować w kategoriach braku lub obecności, a raczej umieszczać ją na pewnym kontinuum. Kontinuum to nie posiada punktu zerowego, ponieważ człowiek

rodzi się jako podmiot, któremu przypisany jest pewien poziom podmiotowości, który w toku rozwoju wzrasta. Postawione zostało także pytanie – czy można określić punkt końcowy wskazujący na osiągnięcie pełnej podmiotowości? Chciałabym je obecnie uzupełnić o jeszcze jeden aspekt: czy jednostka może osiągnąć ten najwyższy poziom? Wydaje się, że odpowiedź na pierwsze pytanie może być twierdząca, bowiem możliwe jest wyobrażenie sobie idealnej sytuacji maksymalnego nasycenia wszystkich atrybutów podmiotowości, chociażby tych przypisanych jej w niniejszym artykule. Odpowiedź na drugie pytanie jest nieco bardziej złożona, co uwarunkowane jest wielokrotnie przywoływanym już umiejscowieniem człowieka w kontekście społecznym, narzucającym pewne granice jego podmiotowości. W takiej sytuacji osiągnięcie skrajnego punktu kontinuum nie jest możliwe. Z tej perspektywy bardziej zasadne wydaje się posłużenie się kategorią poczucia podmiotowości niż rozpatrywanie obiektywnie ujmowanej podmiotowości. Przyjmując takie założenie, możliwe jest również udzielenie twierdzącej odpowiedzi na drugie z pytań. Jednakże istotne wydaje się zastanowienie się, czy poczucie osiągnięcia maksymalnej podmiotowości musi być wartościowane pozytywnie. Zdaje się, że z idei podmiotowości wyprowadzić można wniosek, że niekoniecznie tak musi być. Zasadne bowiem wydaje się stwierdzenie, że dążenie ku podmiotowości jest nie tylko doskonałym czynnikiem przyczyniającym się do integralnego rozwoju jednostki, ale może mieć również funkcję sensotwórczą.

Wskazane powyżej konstytutywne cechy podmiotowości znajdują odzwierciedlenie w regułach metodologicznych badań empirycznych,

dotyczących analizowanej tematyki. Najważniejsza z nich wyraża się w stwierdzeniu, że przedmiotem prowadzonych eksploracji powinno być raczej poczucie podmiotowości niż sama podmiotowość. Podobnie jak wolność jest ona kategorią abstrakcyjną, której obecność lub brak jest niemożliwy do udowodnienia z zastosowaniem metod naukowych. Taka konstatacja uzasadniana jest również w założeniach przywoływanego we wstępie konstrukttywizmu. Interesujące poznawczo mogłoby być zrekonstruowanie przez samych badanych ich rozumienia analizowanej kategorii. W kontekście przyjętej w niniejszym artykule strategii rozważań nad podmiotowością poprzez porównanie jej z wolnością i indywidualizmem, pojawia się wątpliwość, czy czyniąc perspektywę badanych punktem wyjścia dalszych analiz, nie popełnilibyśmy błędu. Jednoznaczna odpowiedź na to pytanie nie jest możliwa, bowiem tkwią w niej zarówno zagrożenia, jak i potencjał. Obawy odnoszą się do oczywistej kwestii i wyrażają się w pytaniu – czy badane byłoby poczucie podmiotowości czy może „czegoś” innego? Potencjał tkwi natomiast w dwóch kwestiach związanych z komparatyстикą naukowych i nienaukowych teorii oraz niezawężaniu perspektywy badań poprzez narzucenie określonego ujęcia podmiotowości. Wydaje się, że najbardziej racjonalna strategia badań miałaby wymiar eklektyczny oparty zarówno na konstytutywnych cechach podmiotowości, jak i perspektywie respondentów.

Kolejna reguła metodologiczna odnosi się do przywoływanego rozumienia podmiotowości na pewnym kontinuum, czego konsekwencją byłoby ujmowanie badań w sposób procesualny. Wydaje się, że wyniki badań longitudinalnych nad poczuciem podmiotowości mogłyby znacząco

wzbogacić perspektywy jej konceptualizowania na gruncie pedagogiki i urzeczywistniania zarówno w dyskursie naukowym, jak i pozanaukowym.

Bezsprzecznie poczucie podmiotowości jest konstruktem społecznym. Stanowi to przesłankę do werbalizacji kolejnego zalecenia metodologicznego. Wyraża się ono w konieczności uwzględnienia w prowadzonych analizach kontekstu społeczno-kulturowego, stanowiącego istotne tło rozumienia, jakości i natężenia doświadczanego poczucia podmiotowości, źródła granic, ale również czynników sprzyjających urzeczywistnianiu go w relacjach interpersonalnych.

Poczucie podmiotowości jest istotnym elementem tożsamości – zwłaszcza indywidualnej (doświadczanej) człowieka i powiązane jest z innymi jej komponentami. Implikacją tego jest konieczność wpisania prowadzonych badań w kontekst teorii tożsamości lub chociażby uwzględnienie tej perspektywy w eksploracjach poznawczych.

Podsumowując, przedstawiona powyżej propozycja ujmowania podmiotowości, akcentująca jej najbardziej istotne cechy, jest jednym z wielu możliwych sposobów ujmowania analizowanej kategorii. Artykuł ten zapewne nie wyczerpuje całkowicie zagadnienia, co sprawia, że może stać się przesłanką do dalszych analiz teoretycznych i empirycznych oraz dyskusji. ■

Edyta Zawadzka

Lodz, Poland

ezawadzka.ez@gmail.com

Keywords: educational relationships, freedom, individualism, subjectivity, upbringing

Subjectivity in Educational Relationship. The Attempt of Finding the Issue of Concept Among Slogans Typical for XXI Century Pluralistic Reality

Abstract

Nowadays subjectivity is a significant concept which is used both in academic discourse and everyday language. The paper presents the pedagogical approach of subjectivity. Moreover, it compares this concept with two categories, which are often identified with it – freedom and individualism. The analysis allowed to create a concept of subjectivity. This idea emphasizes the constitutive features of it.

Edyta Zawadzka, MA, PhD student, The Maria Grzegorzewska Academy of Special Education in Warsaw.

Shlomo Back, *Ways of Learning to Teach. A Philosophically Inspired Analysis of Teacher Education Programs*, Sense Publishers, Rotterdam/Boston/Taipei 2012 (recenzja)

Michał Głazewski

Zielona Góra, Polska

michal.glazewski@wsp.lodz.pl

Słowa kluczowe: kształcenie nauczycieli w świecie (teacher education in the world), programy dydaktyczne (education programs), pedagogika porównawcza (comparative education), metodologia badań porównawczych (methodology of comparative research)

Książka *Ways of Learning to Teach. A Philosophically Inspired Analysis of Teacher Education Programs* (pol. *Jak można nauczać uczenia? Inspirowana filozoficznie analiza programów kształcenia nauczycieli*) powstała, jak deklaruje autor, z „głębokiej troski o poziom nauczania i o kwalifikacje samych nauczycieli”, konstatacji, że formalny system edukacyjny zmierza w złym kierunku, poziom przygotowania nauczycieli specjalistów w Europie Zachodniej, a także w Izraelu, jest zagrożony.

Po lekturze książki można też dodać, że zrodziła się ona także na pewno z głębokiej wiedzy, pasji pedagogicznej i doświadczenia zawodowego Autora. Shlomo Back jest zaangażowany w kształcenie pedagogów w Izraelu od trzydziestu lat

Michał Głazewski, dr hab., prof. WSP, zajmuje się filozofią wychowania (fenomenologia, heurystyka wychowania), teorią wychowania, teorią komunikacji (teoria systemów autopoje-tycznych) oraz pedagogiką.

i nie bez powodu uważa się go za jedną z ważniejszych postaci dla teorii i praktyki kształcenia nauczycieli w tym kraju. Obecnie jest profesorem uniwersyteckim, rektorem Kaye College of Education, uczelni z siedzibą w Beer-Sheva w Izraelu, która zresztą w jego książce odgrywa istotną rolę egzemplifikacyjną. W przeszłości Back przewodniczył również Komisji Rektorów Wyższych Szkół Pedagogicznych (Committee of the Presidents of The Colleges of Education), zarządzał jako kanclerz Levinsky College, wykładał filozofię wychowania oraz prowadził badania naukowe w zakresie pedagogiki na różnych uniwersytetach i szkołach wyższych, np. w latach 2001–2002 prowadził wykłady jako profesor wizytujący na Uniwersytecie w Calgary w Kanadzie.

Dorobek Shlomo Backa obejmuje wiele znaczących prac z zakresu pedagogiki: *Two models of School-University Partnerships*, *Metaphors of Teachers*, *Teacher Education and the Global School System*, *Learning Theories from a Philosophical Point of View* oraz *Phronesis, Techne and Nus: Aristotelian Themes in Teacher-Education*.

Przed omówieniem treści jego ostatniej książki – *Ways of Learning to Teach* – warto dokonać pokrótce charakterystyki macierzystej uczelni Shlomo Backa, Kaye Academic College of Education (uczelnia nosi tę nazwę dla uhonorowania jej głównego darczyńcy Geoffreya Kaye'a), ponieważ jej organizacja i funkcjonowanie są relewantne dla sposobu gromadzenia danych i ich interpretacji hermeneutycznej przez Autora.

Kaye Academic College of Education należy do wiodących uczelni w Izraelu. Została założona w 1954 roku dla nowych nauczycieli-imigrantów w Beer Sheva przez Arie Simona, który w tamtym czasie był inspektorem szkolnym dla południa kraju (*Southern Region*), w celu rozwiązania palącego problemu niedostatku kadry nauczycielskiej w różnych typach szkół dla nowych imigrantów. Założenie tej uczelni w rzeczywistości położyło podwaliny pod system edukacji w całym okręgu Negrev.

W roku 1960 szkoła przeniosła się ze swej tymczasowej siedziby instytutu pedagogicznego do dzielnicy zwanej Kimmel w Beer Sheva i przyjęła nazwę National College for Teachers and Kindergarten Teachers. Nastąpił okres szybkiego rozwoju i od początku lat siedemdziesiątych rozpoczęto kształcenie zawodowe nauczycieli dla potrzeb dydaktycznych większości przedmiotów szkolnych. W roku 1982 College przeniósł się do obecnej siedziby i zmienił nazwę na Kaye Academic College of Education. W tym samym czasie włączony został do jego struktury utworzony w 1964 roku National College for Sports Education. W 1994 roku Kaye College uzyskał status wyższej uczelni i prawo do nadawania stopnia B.Ed. (Bachelor of Education), a obecnie trwają prace nad uzyskaniem prawa do nadawania stopnia M.Ed. (Master of Education).

Obecnie w Kaye College studiuje ok. 2000 studentów (Izraelczyków i Beduinów). Uczelnia ma w swej ofercie szeroką gamę kierunków kształcenia zawodowego w zakresie edukacji: wychowanie przedszkolne (dla dzieci w wieku 0–6); nauczanie początkowe (przedszkole oraz klasy pierwsza i druga); szkoła podstawowa (od klasy pierwszej do szóstej); nauczyciel szkoły średniej o specjalnościach: Biblia, język hebraj-

ski (gramatyka i literatura), język arabski, język angielski, matematyka, informatyka, nauki przyrodnicze, edukacja nieformalna; pedagogika specjalna (dla wychowanków w wieku od 6 do 20 lat); wychowanie fizyczne (klasy 1–12); wychowanie plastyczne (klasy 1–12).

Centrum Kształcenia Ustawicznego Nauczycieli w Kaye College (Center for Teachers' Professional Development) funkcjonuje jako centrum regionalne i promuje rozwój zawodowy i osobisty pracowników oświaty w Negrev. Szkoła oferuje ponadto programy i studia podyplomowe: dla dyrektorów szkół (Program for School Principals), kursy bibliotekoznawstwa i informacji naukowej (librarianship and information management studies), kursy dla nauczycieli wychowania fizycznego i instruktorów sportu w siedmiu dziedzinach: piłka nożna, koszykówka, siatkówka, piłka ręczna, trekking, gimnastyka i pływanie; uczelnia oferuje również kursy równoległe w zakresie zarządzania klubami sportowymi i klubami zdrowia oraz dla instruktorów aerobiku; kursy i warsztaty dla trenerów i konsultantów (*art counselors*). Przy uczelni działa także ośrodek (Center for Parenting and Family), gdzie szkoli się moderatorów dla potrzeb różnych lokalnych grup samopomocy, zajmujących się problemami rodzin i rodziców.

Taka rzeczywistość edukacyjna współkształtowała zatem treść i metodę pracy Shlomo Backa. Książka ma dwa zasadnicze – bardzo ambitne – cele: po pierwsze Autor stara się skonstruować własną metateorię edukacji nauczycieli, która stanowiłaby impuls do owocnej dyskusji nad jej specyfiką, uwarunkowaniami i formalnymi rozwiązaniami instytucjonalnymi. Owa metateoria – przedstawiona szczegółowo w rozdziale drugim pracy – jest osadzona na trzech zasad-

niczych paradygmatach kształcenia nauczycieli – oświeceniowym, romantycznym oraz etosu zewnętrznego, tzn. programów nakierowanych na przekonania (*belief-oriented programs*). Każdy z tych paradygmatów (gr. *paradeigma* – zestawiać, porównywać) stanowi dla Backa odrębny wzorzec badawczy, określający kierunek i ramy jego dociekań, wyznaczający schematy pojęciowe i procedury eksploracyjne i ostatecznie organizujący całość badań; każdy jest swoistą temporalną matrycą, wyznaczającą radykalnie odmienną przestrzeń metodologiczną, epistemologiczną i etyczną, a w konsekwencji każdy prowadzi do różnych efektów w postaci swoistego obrazu tożsamości nauczyciela oraz każdorazowo właściwej mu koncepcji programowej kształcenia pedagogów.

Powstała na tym gruncie metateoria, czyli teorię dotyczącą formalnych własności teorii partykularnych (zbioru teorii jako całości), cechują dwie powiązane ze sobą przypadłości: z jednej strony ma ona charakter deskryptywny, to znaczy jest opisowa w takim stopniu, w jakim proponuje zestaw koncepcji i idei, jakie mogą zostać zastosowane w procesie analizy programów edukacji nauczycieli (PEN) dla rozważenia ich dystynktywnych właściwości i ewaluacji ich mocnych i słabych stron. Z drugiej strony natomiast wypracowana przez Backa metateoria posiada inherentny aspekt normatywny, tzn. ustalający zasady, wytyczne i charakterystyki odnoszące się do różnych rodzajów działalności edukacyjnej i ich wyników w postaci efektów kształcenia: wiedzy, umiejętności i postaw. Ta właśnie normatywna funkcja metateorii pozwoliła Autorowi przekonująco wykazać, że niektóre z programów edukacji nauczycieli są faworyzowane nie ze względu na ich rzeczywistą wartość

merytoryczną, ale za przyczyną ich zawartości normatywnej – podejścia ideologicznego.

Drugim celem, jaki ta książka ma realizować w zamyśle Autora, jest zachęcenie czytelnika do przemyślenia własnych wyobrażeń, przekonań i oczekiwań na temat edukacji, wychowania i dydaktyki w szkole oraz sposobów kształcenia nauczycieli. Impulsem dla tego namysłu mają być własne idee Autora na ten temat, sformułowane na podstawie dociekań i analiz, zaprezentowanych w kolejnych rozdziałach.

Te idee, nadające książce niepowtarzalny, oryginalny charakter, są w istocie z gruntu filozoficzne – co zresztą Autor deklaruje otwarcie już w podtytule pracy. Nie jest to jednak rozprawka *stricte* filozoficzna, rozważanie, z którego ma wyniknąć jakaś nowa idea filozoficzna. Ten podtytuł sugeruje jedynie, że Autor – jak sam pisze – podjął się realizacji pewnego rodzaju ćwiczenia z filozofii stosowanej: nie próbuje konstruować wielkich teorii, ale krytycznie analizuje wybrane systemy przekonań, przy czym jego zasadnicza postawa wobec badanych problemów jest *a priori* sceptyczna. Sceptycyzm ten polega na przekonaniu, że każda idea powinna zostać sprawdzona pod względem jej racjonalności, sensownego uzasadnienia jej roszczenia do prawomocności naukowej i społeczno-działaniowej. Każda teoria wymaga zakwestionowania jej – (zbyt) oczywistego często – statusu i funkcjonalnej racji bytu, jej relewancji i mocy sprawczej w filozoficznym wymiarze praktyki edukacyjnej. Bez takiego rzetelnego dociekania semantycznej i praktycznej zawartości edukacyjnej potencji koncepcji pedagogicznych, teorii, doktryn, nurtów i kierunków, dyskusja nad *status quo* współczesnych pedagogii stosowanych w instytucjach edukacyjnych pozostaje jałowym sporem,

opartym na subiektywnych, niedyskursywnych, ideologicznych preferencjach, polemiką irrelevantną dla rzeczywistości edukacyjnej. Stąd książka Shlomo Backa, przyjmując ów sceptycyzm jako metodę, zawiera rzetelną filozoficzną rekonstrukcję struktury pojęciowej wybranych koncepcji kształcenia nauczycieli, umożliwiającą ich obiektywną analizę, krytykę i ocenę.

Główną zasadą tej rekonstrukcji jest przyjęcie założenia, że w celu stworzenia możliwie pełnego obrazu każdej koncepcji rozstrzygające jest uchwycenie jej konsekwencji praktycznych dla efektywnego przygotowania zawodowego pedagogów. I choć ta osadzona w filozofii analiza teoretyczna zabiegów pedagogicznych autorstwa Shlomo Backa, wnikliwa i starannie podbudowana metodologicznie, może wydać się zrazu odległą od trudnej rzeczywistości praktyki edukacyjnej, to w ostatecznym rozrachunku pozwala na obiektywne przedstawienie szerokiego spektrum koncepcji kształcenia nauczycieli. Chodzi w niej bowiem przede wszystkim o kompleksowe, holistyczne i synergetyczne uchwycenie relacji i powiązań między teorią a praktyką: teoria odgrywa pierwszoplanową rolę w akademickim procesie przygotowania nauczycieli do zawodu, a zwrotne odniesienie praktyki do teorii pozwala na wtórną ewaluację teorii w kontekście jej praktycznych konsekwencji.

Sama kompozycja książki jest bardzo oryginalna, została osnuta na klasycznym motywie podróży: pierwsze rozdziały stanowią przygotowanie do udania się w tę podróż – ukazują powód wyruszenia w drogę, wskazują na kierunki i kresy peregrynacji oraz rozmaite możliwości wyznaczenia marszruty.

Następnie Autor dokonuje opisu trzech różnych dróg, trzech kierunków świata, w których

może podążyć podróżnik, na końcu zaś rozwija przed oczami czytelnika mapę przemierzonych terytoriów, opatrując ją opisem rekomendującym miejsca godne szczególnej uwagi pedagogicznego obieżyświata.

Ujmując rzecz mniej teatralnie: rozdział pierwszy (*Koniec podróży: odślanianie współczesnej kondycji edukacji nauczycieli: wielostronne zmagania, postmodernistyczne wyzwanie, neoliberalne zagrożenie, kryzys tożsamości zawodowej, w poszukiwaniu metateorii*) stanowi prezentację trzech aspektów wewnętrznych zmagania, jakie trapią różne programy edukacji nauczycieli: postmodernistycznego dylematu zwątpienia, neoliberalnej wizji świata *laissez-fair, laissez passer* oraz profesjonalnej debaty na temat sylwetki absolwenta studiów pedagogicznych.

Rozdział drugi (*Przygotowując ekwipunek: struktura teoretyczna: wymiar moralny, wymiar psychologiczny, wymiar społeczny, efekt synergetyczny*) stanowi wprowadzenie do głównych, konstytutywnych elementów konstrukcji metateorii edukacji nauczycieli. Tu zasadniczą rolę odgrywa pojęcie „tożsamości” konstruowane na podstawie trzech teorii bazowych: po pierwsze na filozoficznej teorii „źródeł jaźni” Charlesa Taylora¹, po drugie – na podstawie psychologicznej teorii człowieczeństwa czy raczej „sposobów ludzkiego istnienia”, wywiedzionej z prac Ericha Fromma, a rozbudowanej przez Jacoba Randa. I wreszcie po trzecie: na socjologicznej

¹ Tu polski czytelnik znajdzie oparcie w wydaniu jego *Etyki autentyczności*, która zawiera filozoficznie pogłębioną krytykę indywidualistycznego liberalizmu. Taylor – afiliowany do ideologii komunitarian, czyli nie-konserwatywnych antyliberałów, przeświadczonych o realności dobra wspólnego – ujawnia w niej trzy ciemne strony nowoczesności (*malaise of modernity*): oświecenia, romantyzmu oraz przekonania (etosu) zewnętrznego (*external belief*), pokazując, jak na skutek ich obecności niektóre obszary naszej cywilizacji ulegają degradacji

teorii *modes of recognition* („modeli uznania społecznego”), koncepcji inspirowanej pracami niemieckiego filozofa, socjologa, profesora i dyrektora Instytutu Badań Społecznych przy Uniwersytecie J.W. Goethego we Frankfurcie nad Menem, wykładowcy tegoż uniwersytetu, ucznia Jürgena Habermasa i przedstawiciela tzw. IV pokolenia szkoły frankfurckiej – Axela Honnetha². Honneth daje w niej nowe, świeże spojrzenie na rzeczywistość społeczną, uzasadnia zachodzące procesy społeczne, ukazuje mechanizmy zmian społecznych, interpretując je w kontekście analizy pojęcia „uznanie”, pokazując, na czym polega „postawa uznająca” oraz jakie jest jej znaczenie w XXI wieku.

O ile Taylor dokonuje deskrypcji trzech „źródeł satysfakcji” – oświecenia, romantyzmu oraz przekonania zewnętrznego (*external belief*) – jako trzech póz moralnych, określających tożsamość jednostki we współczesnym świecie, to Fromm i Rand opisują trzy rodzaje postaw psychologicznych jednostki wobec życia: mieć, być i czynić. Te postawy – albo inaczej „sposoby istnienia” (*modes of existence*) – są z kolei determinantami trzech modeli idealizacyjnych habitusu człowieka we współczesnych czasach. Honneth natomiast łączy tożsamość (*identity*) z uznaniem (*recognition*), gdyż dla niego poczucie własnej tożsamości (*self-identity*) jest warunkiem wstępnym i koniecznym samopoznania jednostki. W nowoczesnych społeczeństwach to poznanie implikuje trzy sposoby funkcjonowania człowieka: miłość, prawo oraz szacunek innych (*social-esteem*).

Back proponuje, by pojęcie tożsamości rozszerzyć w taki sposób, aby zawierało ono w sobie programy i instytucje – wtedy każdy z programów instytucjonalnego kształcenia nauczycieli posiadałby własną tożsamość, która może znakomicie posłużyć do zrozumienia jego istoty, celów, treści i struktury. Test tej teoretycznej ekstensji stanowi wartość dodaną pracy Backa: jest weryfikacją metateorii edukacji nauczycieli w praktycznej użyteczności. Jeśli zastosowanie jej jako narzędzia umożliwiło lepsze zrozumienie tego, co dzieje się w instytucjach kształcących nauczycieli – to test wypadł pozytywnie. I tak się stało – pojmowanie programów kształcenia nauczycieli w kategoriach postaci nadanej im przez źródło moralne, określony sposób egzystencji oraz określony sposób (tryb) uznania społecznego pozwoliło Backowi na analizę i przekonującą interpretację różnych obrazów „dobrego nauczyciela”, ponieważ każda z tych wizji reprezentuje specyficzny konglomerat owych trzech archetypowych postaw.

Drugi rozdział pokazuje właśnie owe trzy teorie, traktuje o skomplikowanych powiązaniach i relacjach między nimi, aby ostatecznie skupić się na ich implikacjach dla konstrukcji metateorii edukacji nauczycieli. Wszystkie trzy mają silne zabarwienie filozoficzne i wszystkie trzy dotyczą w istocie tego samego fundamentalnego problemu: sensu życia człowieka. Teoria źródła moralnego (*moral source theory*) posłużyła Autorowi do zaprojektowania podstawy dyskursu, podczas gdy dwie pozostałe mają ją poszerzać, ubogacać, pogłębiać. Skonstruowany w drugim rozdziale warsztat teoretyczny znalazł zastosowanie w dalszej analizie filozoficznych konstytutywnych założeń źródła moralnego i jego relacji do różnych sposobów egzystencji

² Honneth A. (2012), *Walka o uznanie. Moralna gramatyka konfliktów społecznych*, Kraków.

i trybów kognitywnych; do prezentacji jej implikacji w stosunku do edukacji w ogóle oraz do edukacji nauczycieli w szczególności, a także egzemplifikacji różnorodności i wielorakości jej implementacji w programach kształcenia nauczycieli; krytycznej dyskusji nad zaletami i wadami każdego ze stanowisk.

Owe trzy stanowiska zostały odpowiednio też zaprezentowane w kolejnych rozdziałach.

Paradygmat oświeceniowy programów edukacji nauczycieli przedstawiony został w rozdziałach 3, 4, 5 i 6. Nauczanie jest tu traktowane jako profesja, a sam nauczyciel jako profesjonalnie przygotowany ekspert-praktyk. Jego zasadniczym celem jest „oświecenie” ucznia, uczynienie umysłu wychowanka podatnym na wiedzę (*knowledgeable*). Możliwe jest dokonywanie różnicowania w obrębie tego paradygmatu: nauczyciel może być osobą wykształconą wszechstronnie albo raczej ekspertem w jednej określonej dyscyplinie dydaktycznej. Z reguły programy inspirowane paradygmatem oświeceniowym można podzielić na: typu „mieć” – wiedza to władza (*knowledge is power*) oraz typu „być” – edukacja przez wiedzę (*education through knowledge*). W obu przypadkach społeczny prestiż zawodu nauczycielskiego wyznaczany jest przez zasadę realizacji celu, chociaż każdy z tych typów stosuje odmienne kryterium prestiżu (uznania społecznego). Rozdział 3 stanowi natomiast rodzaj wprowadzenia do filozoficznych podstaw oświecenia (*Mając powód: powód teoretyczny i praktyczny; powód formalny i substancjalny, rezonowanie formalne, teoretyczne rezonowanie formalne, praktyczne rezonowanie formalne i etos utylitarny, substancjalna racjonalność praktyczna, implikacje edukacyjne, profesjonalna edukacja nauczycieli*). Autor omawia w nim dwie wersje

idei rozumu – formalną i substancjalną oraz objaśnia ich główne przymioty w odniesieniu do dwóch form racjonalności – teoretycznej i praktycznej. Rozważania nad racjonalnością praktyczną prowadzą znowu do sformułowania dwóch typów etyki: utylitaryzmu środków i celów oraz deontologii ról i przypadków. Każdy z tych typów etyki prowadzi z kolei do odmiennych ideałów sposobów istnienia oraz różnych kryteriów uznania (społecznego prestiżu).

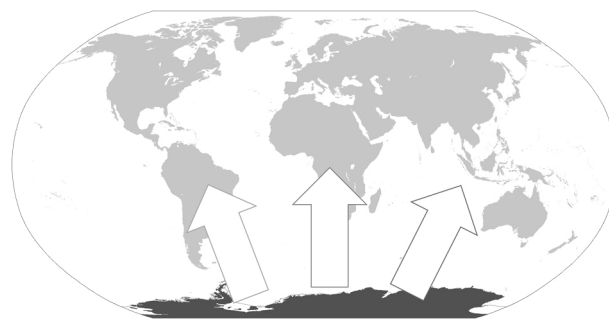
Następne części książki – rozdziały 4, 5 i 6 – opisują trzy fazy rozwoju programów edukacji nauczycieli (PEN), w których idee oświeceniowe – pokazane i omówione w rozdziale 3 – są w praktyce realizowane na różne sposoby: rozdział 4 (podrozdziały: *Przygotowywanie profesjonalistów: faza techniczna: nauczanie jako zawód, profesjonalna podstawa wiedzy, faza inicjacyjna: okres przed-profesjonalny, faza 1: „prosty model waniliowy” (Plain Vanilla Model), propozycja Russela (PR), problem z PR (1. ścisła klasyfikacja, 2. neutralność aksjologiczna, 3. luka teoretyczno-praktyczna), Kompetencyjny Model Edukacji Nauczycieli (KMEN)*); rozdział 5: *Przygotowując profesjonalistów: refleksyjna era praktyków: faza 2. Nauczyciel jako technitas, nowy paradygmat badawczy, uczenie się jako konstrukcja społeczna, od technii do technie, refleksyjne kształcenie nauczycieli, kształcenie nauczycieli w strategii badawczej, Krajowa Akademia Modelu Edukacyjnego (KAME)*); rozdział 6: *Przygotowywanie (pseudo) profesjonalistów: era pracownika tymczasowego: faza 3: modele „standardowe i odpowiedzialnościowe”, homo economicus, uczyć dla, Techniczny Model Edukacji Nauczycieli (TMEN), rezydencje nauczycieli miejskich, kwestionowanie racjonalności homo economicus*).

Paradygmat etosu zewnętrznego (*external-belief*) w rozdziale 7 – nauczanie jest tu traktowane jako obowiązek (*duty*), a gorliwy wyznawca-nauczyciel jest kimś w rodzaju misjonarza. Jego powinnością jest upewnienie się, że wstępująca generacja przyłączy się do jego wiary. Ten paradygmat oparty jest na etosie czynu (*doing driven*), jego prestiż społeczny jest determinowany przez lojalność w stosunku do społeczności (wspólnoty społecznej), jej praw, zwyczajów, obyczajów oraz przez wierność jej zbiorowemu credo. Rozdział 7 (*Działanie: obowiązek i spełnienie: wyznawca religijny, wyznawca świecki, kształcenie nauczycieli wyznawców-eksternów*) prezentuje strategię edukacji nauczycieli inspirowaną paradygmatem wyznawcy zewnętrznego – wprowadza czytelnika w tło społecznościowych uwikłań religijnych i świeckich przekonań, składających się na ten wariant SEN-u, oraz dokonuje charakterystyki rozmaitych strategii edukacyjnych, jakie go wykorzystują jako narzędzia.

Paradygmat romantyczny przedstawiony został w rozdziałach 8 i 9. Tutaj nauczanie jest traktowane jako sztuka, a nauczyciel (osobowość romantyczna) jest autentycznym kreatorem, który darzy swych wychowanków miłością i dokłada wszelkich starań, aby wzbogacając własną jaźń, rozwijając siebie, wzmacniać zarazem potencjał samorozwoju uczniów. Tu siłą sprawczą jest egzystencja typu „być”, której prestiż społeczny określają miłość, troska i dialog. Rozdział 8 wprowadza czytelnika w filozoficzny fundament romantyzmu, omawiając jego zasadnicze koncepcje, dogmaty i doktryny oraz ideały moralne, natomiast rozdział 9 ukazuje różnorakie strategie edukacji nauczycieli, stanowiące przykłady aplikacji takiego podejścia (rozdział 8: *Bycie: romantyzm i poza nim: bycie romantycznym, pry-*

mat dzieciństwa, przyjaźń i miłość, autentyczność jako „dana”, problemy i sprzeczności, autentyczność „wykreowana”, Bildung (samorozwój); Rozdział 9: *przygotowanie istoty, która naucza, HOFFEN (nadzieja), humanistyczne kształcenie nauczycieli, podążając śladami Arystotelesa, realistyczne kształcenie nauczycieli, program MT, Edukacja Aktywnej Współpracy (EAW)*.

Ostatni rozdział (*Koniec podróży: przyszłość kształcenia nauczycieli: osobowość TEP, postmodernistyczne Mieć (HAVING), poza Arystotelesowską phronesis*) zawiera podsumowanie całej książki dokonane z perspektywy metateorii. Mimo że konstytuujące ją trzy źródła postaw moralnych mogą się wydawać pozornie niekoherentne i obciążone wadą aporii, to mają one jednak cechy wspólne, które pozwalają nawet postrzegać je jako różne aspekty jednej spójnej „zbalansowanej” strategii kształcenia wielostron-



Źródło: http://en.wikipedia.org/wiki/File:LocationAnarctica_transparent.png

nego nauczycieli profesjonalistów w warunkach współczesnej „płynnej” nowoczesności.

Książka opatrzona jest bogatym materiałem źródłowym, ilustracyjnym w postaci suplementów do rozdziałów od 4 do 9. Zawierają one konkretne przykłady prezentowanych i analizowanych rozwiązań, modeli czy strategii dydaktycznych z całego świata: Kolegia Nauczycielskie w Lexington oraz w Westfield (stan Massachusetts) w USA, Hebrew University w Jerozolimie,

Ben-Gurion University oraz Tel-Aviv University w Izraelu, University of Houston oraz University of Maryland w USA, University of Helsinki w Finlandii, The Boston Residency Program w USA, Beit-Yakov Model, instytuty kształcenia nauczycieli w byłym Związku Radzieckim, szkoły kształcące nauczycieli dla szkół Waldorfskich, University of Calgary w Kanadzie oraz Kaye College of Education.

Książka Shlomo Backa stanowi doskonały przykład rzetelnych badań interdyscyplinarnych w pedagogice porównawczej, która jako dyscyplina naukowa dawno przestała być jedynie współczesną historią wychowania czy subdyscypliną socjologii bądź politologii – wspólnie stanowi syntezę tych nauk, jak również wielu innych, zintegrowanych pod znakiem pedagogiki, nadającej jej rzeczywistą tożsamość epistemologiczną. Zainteresowania Backa są *sui generi* komparatystyczne: skupiają się na wnioskach, jakie mogą być wyciągnięte z istniejących obiektywnie różnic w systemach edukacyjnych w rozmaitych krajach na świecie, a dla ich hermeneutycznej analizy sięga on po metody z różnych dyscyplin – odpowiednio do specyfiki problemu badawczego.

Dla uniknięcia rozmycia tożsamości pedagogiki porównawczej sugeruje się niekiedy ściślejsze powiązanie jej z jedną dziedziną nauki, np. George Bereday, profesor pedagogiki porównawczej w Teachers College (Columbia University), jeden z jej głównych twórców, proponował tu geografie polityczną, dla połączenia niektórych problemów nauk humanistycznych i społecznych w geograficznej perspektywie pedagogiki. U Shlomo Backa tożsamość badaniom komparatystycznym nadaje filozofia: powinowactwo metodologiczne najbliższe jest metodom genetyczno-historycznym i filozoficznym (hermeneutycznym), jakościowym

sposobom badania problemów, gdzie nie kładzie się nacisku na kwantyfikację, jak w naukach społecznych, ale raczej buduje się przestrzeń epistemologiczną dla – po części – intuicyjnego wglądu w specyfikę zjawisk i procesów oraz dla spekulatywnej refleksji obserwatora, ale zarazem nie odrzuca się systematycznej i empirycznej eksploracji problemów.

Wspólne dla Beredaya i dla Backa jest też przeświadczenie o konieczności stworzenia podstawy dla analizy danych – po doprowadzeniu do pełnej ich ekspozycji i stwierdzeniu, że jest ona społecznie relewantna. Ten hermeneutyczny „kamień probierczy” jest określany w pedagogice porównawczej mianem jukstapozycji. Jego konstrukcja polega na określeniu zasad, na jakich porównywanie danych jest możliwe i naukowo prawomocne. U Backa funkcję tę pełni znakomicie metateoria badań nad edukacją nauczycieli, jaką formułuje na początku swoich pedagogicznych peregrynacji. I to właśnie wydaje się najciekawszą częścią książki: badania Backa polegają na dokonywaniu porównań ilustracyjnych (porównania zrównoważone byłyby tu nieadekwatne) o charakterze zarówno synchronicznym, jak i diachronicznym, nie szuka on ani pozytywnych, ani negatywnych korelacji, nie próbuje formułować predykcji ani praw (gdyż te tracą wszelki sens ze względu na dynamiczną istotę kultury), przejawiających się w nieskończenie różnych formach i rozmywających się w nagłości i permanencji zmian, nie konstruuje też układów normatywnych. Back rzeczywiście zaprasza czytelnika jako uważnego obserwatora w podróż ze sobą, ale daje mu też do ręki bedeker – właśnie tę swoją oryginalną metateorię pedagogiczną, pozwalającą spostrzegać czynniki relewantne zjawisk i procesów, pozwalającą patrzeć na rze-

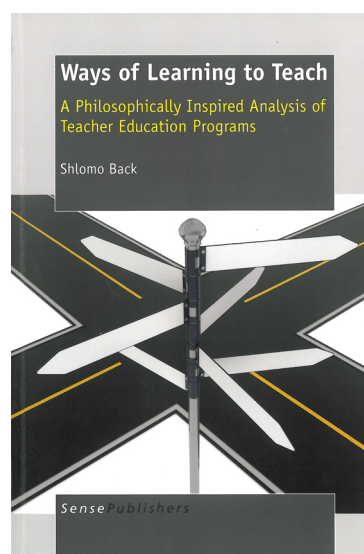
czy, a nie tylko na ich przedstawienie, spoglądać na istotę zjawisk. To trudna sztuka stawiania pytań o sens i oferowania możliwych wskazówek, a powstrzymywania się przed konstatacją rzeczy, dawaniem gotowych odpowiedzi.

W polskiej pedagogice porównawczej badania w tym duchu, tak trudne i wartościowe, uprawiał Janusz Gnitecki³, rozwijając bardzo interesującą analizę modeli idealizacyjnych w kierunku interpretacji hermeneutycznej programów dydaktycznych oraz układów strukturalno-funkcjonalnych edukacji instytucjonalnej. Opis i analiza tych modeli miały ułatwić uchwycenie dynamiki tendencji rozwojowych i kierunków ewoluowania badanych zjawisk. Gnitecki również poszukiwał sensu zjawisk, budując swoistą metateorię pedagogiczną, opartą na komparatystycznej idealizacji i hermeneutycznej interpretacji.

Książka Shlomo Backa pozostanie aktualna, podobnie jak koncepcja badań Gniteckiego, właśnie przez to mądre, oryginalne ufundowanie teoretyczne – nawet gdy badane programy edukacji nauczycieli się zdezaktualizują. Joyce'owska konwencja podróży dodaje lekturze czytelniczego powabu, a odwiedzone destynacje (programy edukacji nauczycieli) są opisane bardzo wnikliwie, ze znanstwem i zaangażowaniem doświadczonego praktyka i chłodną obiektywnością badacza.

Shlomo Back podejmuje polemikę z zarzutami popolicie formułowanymi wobec systemowych rozwiązań edukacji instytucjonalnej nauczycieli, opierającymi się na konsensie bądź niezgodzie poglądów na naturę tej edukacji – czym jest, czym być powinna i jakich absolwentów studiów

nauczycielskich należy oczekiwać. Wiele tych głosów krytycznych, jak wykazuje Back, jest anachronicznych, wysnutych z przestarzałego, wyidealizowanego wizerunku „dobrego” nauczyciela. Filozoficznie ugruntowując eksplorację kryzysowych momentów, w jakich znajduje się edukacja nauczycieli w świecie neoliberalnego kapitalizmu, prywatyzacji, konsumpcjonizmu, konsumeryzmu i globalizacji, Back metodycznie i krytycznie analizuje formy obecności różnych paradygmatów kształcenia nauczycieli w naszej współczesności „płynnego modernizmu”, reprezentowanej przez wielorakie programy edukacji nauczycieli. Z tej jego eksploracji wyłania się niezwykle interesująca synteza: choć tak bardzo niekiedy różne, po części przeciwstawne sobie nawet, programy kształcenia nauczycieli mogą być postrzegane jako wielorakie aspekty bardziej „zrównoważonego”, polisemicznego i polimorficznego paradygmatu edukacji nauczycieli, dającego nadzieję na lepszą, bardziej adekwatną realizację przedsięwzięcia tak trudnego w swojej złożoności i dynamice, jakim jest przygotowanie zawodowe nauczycieli w dwudziestym pierwszym wieku.



³ Gnitecki J. (1989), *Badania porównawcze nad systemami kształcenia*, Zielona Góra.

Władysław Misiak, *Globalizacja Berlina, Pragi i Warszawy*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2012 (recenzja)

Mikołaj Krasnodębski

Passau, Niemcy

mikrasnodebski@tlen.pl

Słowa kluczowe: Globalizacja, Berlin, Praga, Warszawa

Uwagi wstępne

Ostatnia książka Władysława Misiaka *Globalizacja Berlina, Pragi i Warszawy* jest niezwykła z wielu powodów. Podejmuje ona palący problem globalizacji z perspektywy trzech europejskich sąsiedzkich stolic: Berlina, Pragi i Warszawy. Pozostawiając socjologom jej ocenę merytoryczną, jako historyk filozofii podejmę się jedynie refleksji filozoficznej zawartych w niej drugoplanowych wątków. Autor książki odwołuje się do modnego w Polsce postmodernizmu oraz wspomina o innych kierunkach filozoficznych: egzystencjalizmie, hermeneutyce i strukturalizmie. Założenia filozoficzne są oczywiście także nie bez znaczenia dla pracy socjologa, stąd, jak sądzę, prof. Misiak nie dystansuje się do nich, korzystając z tego, co jest mu dostępne w cytowanej literaturze fachowej. Na ich podstawie autor recenzowanego opracowania buduje swój obraz człowieka oraz

Mikołaj Krasnodębski, doktor filozofii, Szkoła Wyższa Przy-
mierza Rodzin w Warszawie, redaktor naczelny „Zeszytów
Naukowych SWPR – Seria Pedagogiczna” (rocznik), autor 8
książek i około 80 artykułów.

jego relacji do społeczeństwa we współczesnych *polis* środkowo-wschodniej Europy.

Książka, oprócz *Wprowadzenia* i *Zakończenia*, składa się z sześciu rozdziałów, które są poświęcone kolejno Berlinowi (rozdział 3), Pradze (rozdział 4) i Warszawie (rozdział 5). Poszczególne części nie są równomierne, Berlinowi poświęcono ok. 30 stron, Pradze ok. 10, zaś Warszawie – 20. Wyraźne opracowanie Berlina góruje nad omówieniem pozostałych stolic, co – jak się wydaje – zdradza fascynację autora tą metropolią. Jak on sam przyznaje, ta nierównomierność jest spowodowana specyfiką omawianych miast. W rozdziale pierwszym została poruszona problematyka globalizacji metropolii europejskich i światowych, zaś rozdział drugi to omówienie koncepcji i metody badań. Rozdział 6 (ostatni) to zestawienie porównawczo-empirycznych wniosków badawczych zaprezentowanych miast. Szczególnie te trzy części stanowią przedmiot mojej refleksji, ponieważ autor omawia w nich problemy globalizacji, postindustrializacji, ideologii i wiele innych, które w swoich przed założeniach sięgają do antropologii filozoficznej oraz etyki jako filozofii moralnej.

Książkę *Globalizacja Berlina, Pragi i Warszawy* dodatkowo wzbogacają: załączniki (s. 122–127), w których profesor Misiak zestawił materiały dotyczące metropolii berlińskiej, liczna bibliografia oraz streszczenia obcojęzyczne książki, które – jak na pracę poświęconą globalizacji trzech wybranych europejskich stolic przystało – zostały opracowane w językach: angielskim, czeskim i nie-

mieckim. Pracę ostatecznie zamykają pozytywne opinie ekspertów z omawianych przez autora środowisk, którzy w swoich krótkich, ale treściwych merytorycznie wypowiedziach podkreślają doniosłość książki W. Misiaka. Swoje opinie na temat recenzowanej pozycji zamieścili: Michał Illner z Instytutu Socjologii Czeskiej Akademii Nauk, Christoph Wulf z Interdyscyplinarnego Centrum Antropologii Historycznej przy Wolnym Uniwersytecie w Berlinie (FUB) i Erich Mührel z Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt (s. 136).

Rozumienie filozofii w aspekcie globalizacji

Władysław Misiak terminu „filozofia” (s. 24) używa w jego znaczeniu potocznym jako metodę, sposób refleksji, czynności umysłowej. Nadaje jej więc wymiar funkcjonalny. Uznaje, że filozofia to *logos*, który w klasycznym języku greckim ma wiele znaczeń, w tym „słowo”, „rozum”, „wiedza”, „nauka”. Na uwagę zasługuje jednak dostrzeżony przez niego związek filozofii-*logosu* z kamieniem-architekturą. W książce czytamy: „Przechodząc od zagadnień bardziej ogólnych do bardziej szczegółowych, należy wymienić doniosły problem dialogu współczesnej architektury z filozofią. [...] występuje propozycja rozpatrywania filozofii architektury w opozycjach pojęciowych: struktury idealne (w sensie idei filozoficznych) – materialne, negatywny – pozytywny, relacyjność – produktywność [...]. Kolejno należy wymienić swoistą ideologię postmodernizmu jako paradygmatu o światowym zasięgu i jego skutki w architektonicznym projektowaniu” (s. 82).

Niestety pod wpływem cytowanych przez siebie opracowań W. Misiak uległ modzie na postmodernizm. Nie należy zapominać, iż ten nurt filozoficzny, który na Zachodzie Europy i w USA

już w latach 80. XX wieku ogłosił swoją śmierć, na polskim gruncie wciąż cieszy się dużym zainteresowaniem i uznaniem. Forsuje on koncepcję człowieka rozumianego jako „twór” relacyjny, w tym również strukturę mowy. Nie jest to bez wpływu na samo rozumienie globalizacji i zachodzących w niej procesów. Istnieje niebezpieczeństwo zredukowania człowieka do roli subiektywnego i relatywnego konsumenta dóbr, którego jedynym celem jest produkcja i konsumpcja. Tak rozumiany człowiek jest tylko utylitarystycznym narzędziem, które tracąc swoją tożsamość i podmiotowość, ma tylko służyć funkcjonowaniu międzynarodowych koncernów. Jak słusznie zauważył W. Misiak, globalizacja jest bardzo złożonym procesem, w którym jednak nie należy zapominać o wymiarze antropologicznym i moralnym. Człowiek w tak rozumianej postmodernistycznej „kulturze” traci swój integralny, właściwy sobie wymiar duchowy, ponieważ świat produkcji, reklamy i konsumpcji zaburza w nim rozumienie środka i celu. Przed tym zjawiskiem przestrzegał już Arystoteles w swojej *Etyce nikomachejskiej*, zaś współczesne nurty realistyczne i personalistyczne podkreślają, że człowiek jest zawsze celem, a nie środkiem, co promuje postmodernizm.

Oczywiście trudności, których dotyczy problematyka globalizmu, są wielorakie. Na przykładzie Berlina prof. W. Misiak diagnozuje trudności integracyjne wschodnich i zachodnich mieszkańców stolicy Niemiec. Wydaje się, że ów problem jest o wiele głębszy i ma swoje źródło jeszcze w podziałach landowych, które wciąż są widoczne nie tylko na płaszczyźnie językowej (dialekty), administracyjnej i edukacyjnej. Wciąż świadectwo maturalne uzyskane w jednym z landów może być nieakceptowane w drugim. Ponadto palącym problemem jest obecny podział na tzw. Osis i We-

sis, czyli na Niemców z byłego NRD i na Niemców z RFN, co wyraża się choćby w dyskryminacji tych pierwszych na rynku pracy.

Moralne aporie globalizacji

Globalizacja w ujęciu W. Misiaka to proces „obiektywny i systemowy, charakteryzujący się ciągle rozszerzającą się siecią powiązań i współzależności ekonomicznych, politycznych i kulturowych państw i społeczeństw w poprzednich okresach względnie odosobnionych” (s. 14). Dodaje on, że „procesy globalizacji, w których czynnikiem dynamizującym stają się wielkie korporacje o zasięgu światowym, prowadzą do zaznaczenia się istotnych podziałów w skali globalnej na centra, semiperyferie i peryferie. Do potężnych aktorów na scenie globalnej kształtujących świadomość ludzi należą masowe środki przekazu i elektryczne formy komunikacji. W okresie późnej nowoczesności, w którym przybierają na sile procesy globalizacji, państwa narodowe tracą niektóre swoje funkcje na rzecz struktur międzynarodowych i globalnych. W sferze kultury zaznaczają się w dobie globalizacji trzy zasadnicze procesy: komercjalizacji, unifikacji i próby włączenia wartości regionalnych do światowego obiegu dóbr i wartości kultury” (s. 14). Jak słusznie zauważył autor omawianej książki, globalizacja ma nie tylko aspekt integrujący, ale i „dzielący” na regiony bardziej i mniej uprzywilejowane. W konsekwencji prowadzi to do hegemonii jednych nad drugimi.

Należy zaznaczyć, że sama idea globalizacji jest niemal tak stara jak świat. Już w starożytności wielkie imperia dążyły do podporządkowania sobie ościennych, słabszych państw lub terytoriów, rozciągając nad nimi swój nie tylko militarny parasol, ale i gospodarczo-cywilizacyjny. Na przykład Aleksander Wielki, a następnie Rzymianie,

uznając swoją kulturę za wyższą cywilizacyjnie, uznali, że czymś naturalnym jest narzucenie jej innym ludom (hellenizacja i jej konsekwencje). Następnie Mongołowie, Arabowie, a wcześniej w Europie Normanowie, dążyli do stworzenia swoich „globalnych” imperiów.

Problematyka globalizacji obecna była również w literaturze. Na przykład F. Bacon w *Nowej Atlantydzie* zarysował utopijną wizję, którą dziś można by określić mianem globalizmu, zaś Dante w *De monarchia* po raz pierwszy wysunął pomysł stworzenia światowego rządu (podtrzymał go następnie m.in. I. Kant). Wiek XIX wniósł na arenę ludzkich idei nowe nurty (m.in. socjalizm), które podjęły te zagadnienia, uznając globalizm jako remedium na światowe konflikty zbrojne. Sam termin „globalizm” pojawił się w latach 60. XX wieku, a rozpowszechnił się w latach 90. (pochodzi z łac. *globare* – „zaokrąglać”, „skupiać”, nawet „gromadzić”¹). Jednak globalizm, poza powyższymi zastrzeżeniami natury filozoficznej, zmusza do następujących aporii:

- Czy procesy globalistyczne nie wpływają na zawężenie, a w końcu i na realną utratę suwerenności państw narodowych?
- Czy globalizm nie wpływa na szybki rozwój instytucji międzypaństwowych, które działają poza partykularnymi państwami narodowymi?

Problemy te zauważa też W. Misiak w swoim opracowaniu.

Krytycy globalizmu, powołując się na przykład na książkę Orwella *Rok 1984*, uznają, że przedstawiona w nich utopia państwa zasadniczo została zrealizowana we współczesnym globalizmie.

¹ Cf. Sondel J. (2003), *Słownik łacińsko-polski dla historyków i prawników*, Kraków.

Problematyka ta jest na tyle ważna i aktualna, że wypowiadają się na jej temat nawet autorytety religijne: „Globalizacja jest zjawiskiem wielowymiarowym i wielostronnym, i trzeba je pojmować w różnorodności i jedności wszystkich jego wymiarów, z wymiarem teologicznym włącznie. Pozwoli to przeżywać globalizację ludzkości i nią kierować w jej aspekcie relacyjności, komunii i wzajemnego dzielenia się”². „Globalizacji z pewnością potrzebna jest władza, ponieważ wiąże się ona z problemem globalnego dobra wspólnego, do którego musi dążyć; jednakże władza ta powinna być zorganizowana zgodnie z zasadą pomocniczości i zróżnicowania obowiązków, aby nie naruszała wolności i wykazała konkretną skuteczność”³.

Czy zatem nie należy dopominać się o godny człowieka wymiar globalizmu? Autor *Globalizacji Berlina, Pragi i Warszawy* wydaje się być świadomy tego zagadnienia i jego socjologiczne opracowanie jest właśnie ubogacone o ten humanistyczny wymiar, który wyraża się w trosce o osobę.

Uwagi końcowe

W stosunku do pracy profesora W. Misiaka chciałbym sformułować kilka uwag krytycznych, które może warto by rozważyć przy kolejnych wydaniach książki. *Globalizację Berlina, Pragi i Warszawy* otwiera *Wprowadzenie* zamiast *Wstępu* przewidzianego w rozprawach naukowych, którą przecież jest recenzowana praca. Ponadto

² Benedykt XVI (2009), *Braterstwo, rozwój ekonomiczny i społeczeństwo obywatelskie* [in:] *Encyklika „Caritas in veritate” Ojca Świętego Benedykta XVI do biskupów, prezbiterów i diakonów, do osób konsekrowanych, do wiernych świeckich i wszystkich ludzi dobrej woli o integralnym rozwoju ludzkim w miłości i prawdzie* [online], [informacja ze strony www]. Dostępne w internecie: http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20090629_caritas-in-veritate_pl.html.

³ Benedykt XVI (2009), *Współpraca rodziny ludzkiej* [in:] *Encyklika...*, op. cit.

autor powołuje się na internetowy portal *Wikipedia*, który wciąż nie jest źródłem o miarodajnym i naukowym charakterze. Fakt ten znalazłby wytłumaczenie w przypadku, w którym profesor chciałby wykorzystać „potoczne” opinie w celu zobrazowania omawianych problemów badawczych.

W pracy dostrzeżone zostały także nieliczne błędy literowe i drobne potknięcia edytorskie. Przykładowo na stronie 60 powinno być „międzynarodowych” zamiast „międzynawowych”; „Asia Imbis” zamiast „AsiaImbis” (s. 37); „... und-Prüfung” zamiast „... und- prüfung” (s. 57). Na rys. 3.1 (*Struktura zasobów mieszkań w Berlinie*) ze s. 54 powinna być podana berlińska dzielnica mieszkaniowa zamiast „P...”. Ponadto należałoby doprecyzować, co autor rozumie przez pojęcie urbanistyki i architektury z czasów II wojny światowej. Na stronie 10 czytamy, że w Berlinie wciąż przeważa urbanistyka i architektura z tego okresu. Czy autor ma na myśli w większości nieukończzone – ale wciąż wpisane w architekturę Berlina – monumentalne budowle, zaprojektowane przez osobistego architekta Hitlera – Speera? A może komunistyczne budowle doby NRD?

Mimo zgłoszonych uwag, które – jak zastrzegłem – są refleksją filozoficzną na marginesie książki prof. Władysława Misiaka, pozycja ta stanowi wciągającą lekturę dla wszystkich, których interesuje problematyka globalizacji i środkowo-europejskich metropolii. Gorąco ją wszystkim polecam. Na zakończenie pragnę złożyć gratulacje panu W. Misiakowi z powodu opublikowania tej pracy oraz pani redaktor Julii Siemińskiej z Wydawnictwa Difin profesjonalnego opracowania tej książki. ■

V Zjazd Towarzystwa Pedagogiki Filozoficznej w Pradze (sprawozdanie)

Marcin Wasilewski

Łódź, Polska

marcin.hubert.wasilewski@gmail.com

Słowa kluczowe: pedagogika filozoficzna, filozofia wychowania, konferencje międzynarodowe

Rocznicowy, piąty zjazd Towarzystwa Pedagogiki Filozoficznej im. Bronisława Ferdynanda Trentowskiego (TPF) odbył się 25 października 2012 roku na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Karola w Pradze. Tym razem cykliczna konferencja pedagogiki filozoficznej włączona była w strukturę międzynarodowej konferencji naukowej pn. „Úloha osobností a institucí v rozvoji vzdělanosti v evropském kontextu (Prezentace školství a vzdělanosti)” („Rola jednostki i instytucji w rozwoju kształcenia w kontekście europejskim. Prezentacja szkolnictwa i kształcenia”), organizowanej wspólnie przez Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Karola w Pradze, Wydział Nauk Przyrodniczych, Humanistycznych i Pedagogicznych Uniwersytetu Technicznego w Libercu, Narodowe Muzeum Pedagogiczne i Bibliotekę Komeńskiego w Pradze oraz Cen-

Dr Marcin Wasilewski jest adiunktem w Zakładzie Pedagogiki Filozoficznej na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego.

tral European Philosophy of Education Society (CEUPES, Środkowoeuropejskie Towarzystwo Filozofii Wychowania). TPF jako osoba prawna jest członkiem CEUPES i tym samym było jednym ze współorganizatorów konferencji. Członkowie TPF z kilku polskich i zagranicznych ośrodków akademickich wygłaszali referaty w ramach sekcji I obradującej nt. „Teorie výchovy a filozofie výchovy v evropském kontextu” („Teoria wychowania i filozofia wychowania w kontekście europejskim”). Zgodnie z tradycją dotychczasowych spotkań naukowych naszego środowiska część członków TPF poświęciła swe wystąpienia jednemu uczonemu, którego biodoksografia jest ucieleśnieniem pewnego etapu rozwoju pedagogiki filozoficznej – tym razem była to postać Kazimierza Sośnickiego. W praskim prestiżowym wydawnictwie uniwersyteckim Karolinum ukaże się wkrótce monografia zbiorowa, będąca pokłosiem tejże konferencji, której jednym z redaktorów naukowych został prezes TPF, prof. Sławomir Sztobryn.

Następnego dnia (26 października) w Katedrze Filozofii i Wychowania Obywatelskiego (Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Karola w Pradze) odbyło się Walne Sprawozdawczo-Wyborcze Zebranie Członków TPF. Ustępujący zarząd przedstawił sprawozdanie finansowe i merytoryczne za ubiegłą kadencję, która została jednogłośnie przyjęta przez Walne Zgromadzenie. W imieniu zarządu sprawozdanie finansowe przedstawiła dr Alina Wróbel (skarbnik TPF),

a sprawozdanie merytoryczne (z dezyderatami) dr Marcin Wasilewski (sekretarz TPF). Sekretarzem zgromadzenia i protokolantką została wybrana dr Magdalena Błędowska. Komisja skrutacyjna ogłosiła, iż w wyniku tajnego głosowania wybrano nowy zarząd oraz komisję rewizyjną TPF (*Uchwała nr 1/II K z dnia 26 października 2012 roku*) na kadencję lat 2012–2018 w składzie: prezes – prof. nadzw. dr hab. Sławomir Sztobryn, zastępca prezesa – prof. nadzw. dr hab. Stanisław Gałkowski, sekretarz – dr Marcin Wasilewski, skarbnik – dr Alina Wróbel, członek Komisji Rewizyjnej – prof. nadzw. dr hab. Dariusz Stępkowski, członek Komisji Rewizyjnej – dr Krzysztof Kamiński.

Podjęto także dyskusję nad planami naukowymi i organizacyjnymi TPF przedstawionymi przez nowy zarząd. Dokonano również uroczystego wręczenia Medali TPF nagrodzonym uczestnikom konferencji, a także przekazania egzemplarzy autorskich IV tomu serii „Pedagogika Filozoficzna”.

Prezes TPF, prof. Sławomir Sztobryn, przedstawił informację o obradach prezydium CEUPES, które odbyły się wcześniej tego samego dnia, oraz program najbliższych wspólnych działań TPF i CEUPES na lata 2013–2018. Najważniejsze z nich to:

- podjęcie badań nad europejską tradycją filozofii wychowania, a w szczególności nad słowiańską filozofią wychowania (współcześnie i w dziejach), wspólnotą idei, bogactwem ofert, aporiami i kontekstami;
- podjęcie badań nad filozofią wychowania na innych kontynentach: filozofia wychowania amerykańska, azjatycka, afrykańska, australijska – analizy komparatystyczne;

- podjęcie badań nad historiozofią pedagogiki filozoficznej;
- dokonanie syntezy kierunków współczesnej filozofii wychowania i pedagogiki filozoficznej (także historycznej), ich genezy, zakresu problemowego, konkluzji;
- podjęcie badań nad metodologią filozofii wychowania: fenomenologiczną, ejdetyczną, hermeneutyczną, metahistoryczną, personalistyczną i innymi;
- badania pedagogiki filozoficznej w Polsce – ośrodków, związków z TPF, badaczy niezależnych;
- zainicjowanie serii publikacji o klasykach pedagogiki filozoficznej z tekstami źródłowymi;
- wydanie wielotomowego i wieloautorskiego podręcznika akademickiego pedagogiki filozoficznej (historii myśli pedagogicznej) pod redakcją prof. Sławomira Sztobryna w prestiżowym wydawnictwie (GWP w Gdańsku);
- edycja pracy zbiorowej pt. *Pedagogika filozofii neokantyzmu* pod redakcją prof. Sławomira Sztobryna dla krakowskiego wydawnictwa Impuls;
- edycja tłumaczeń na język polski wybitnych dzieł autorów zagranicznych, w pierwszym rzędzie książki prof. Blanki Kudláčovej pt. *Fenomen výchovy*.

Na zebraniu ustalono również, iż VI Międzynarodowa Konferencja Pedagogiki Filozoficznej odbędzie się w Łodzi w roku 2014, a przedmiotem obrad będzie „Filozofia wychowania w Europie Środkowej w kontekście uwarunkowań historycznych, społecznych, politycznych

i filozoficznych. Historiografia pedagogiczna Ludwika Chmaja”. Praca członków TPF jest prezentowana w wortalu pedagogiki filozoficznej¹ i na łamach istniejącego od 2006 roku czasopisma „Pedagogika Filozoficzna online”². Pokłosiem dotychczasowej aktywności naukowej członków towarzystwa są cztery tomy serii zatytułowanej „Pedagogika Filozoficzna”³.

¹ Wortal Towarzystwa Pedagogiki Filozoficznej (2012), [online], [portal internetowy], Łódź, Towarzystwo Pedagogiki Filozoficznej. Dostępne w Internecie: www.pedagogika-filozoficzna.eu.

² Ibidem.

³ Sztobryn S., Śliwerski B. (ed.) (2003), *Idee pedagogiki filozoficznej*, Łódź, vol. 1; Sztobryn S., Miksza M. (ed.) (2007), *Tradycja i współczesność filozofii wychowania*, Kraków, vol. 2; Sztobryn S., Łatacz E., Bochomulska J. (ed.) (2010), *Filozofia wychowania w XX wieku*, Łódź, vol. 3; Sztobryn S., Wasilewski M., Rojek M. (ed.) (2012), *Metamorfozy filozofii wychowania. Od antyku po współczesność*, Łódź, vol. 4.

Central European Philosophy of Education Society (CEUPES)

Środkowoeuropejskie Towarzystwo Filozofii Wychowania

Istotnym wydarzeniem naukowym i społecznym było utworzenie w maju 2011 roku międzynarodowego towarzystwa – Central European Philosophy of Education Society, którego pierwszym prezesem została prof. Naděžda Pelcová, kierująca Katedrą Wychowania Obywatelskiego i Filozofii w Uniwersytecie Karola w Pradze, w tym właśnie mieście jest siedziba CEUPES¹. Zastępcami są przedstawiciele dwóch nacji – Słowaków reprezentuje prof. Blanka Kudláčova z Uniwersytetu w Trnavie, a Polaków prof. Sławomir Sztobryn z Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi. Instytucjonalnym członkiem CEUPES – i jak dotąd jedynym – jest Towarzystwo Pedagogiki Filozoficznej im. Bronisława F. Trentowskiego. CEUPES jest dobrowolnym, niepaństwowym, niepolitycznym stowarzyszeniem osób fizycznych i prawnych, które respektują uzgodnienia statutowe.

Celem tej nowej i niezwykle ważnej dla nauki organizacji jest krzewienie kultury i realizacja misji, którą można streścić w sposób następujący: CEUPES, rezygnując z jakichkolwiek działań komercyjnych, całkowicie skupia się na prowadzeniu badań w zakresie filozofii edukacji dzięki specjalistom reprezentującym różne obszary humanistyki, ale zainteresowanym udziałem w transformacji i humanizacji społeczeństwa obywatelskiego. Z racji międzynarodowego charakteru towarzystwa jednym z podstawowych jego działań będą analizy komparatystyczne rozwoju edukacji w poszczególnych państwach Europy Środkowej, której transformacja po zmianach politycznych wykazuje pewne cechy wspólne, ale również specyficzne. Dlatego przedmiotem realizowanych już badań są wartości społeczne, z których wychodzą tradycje wychowania i kształcenia w poszczególnych regionach, a założonym skutkiem jest stworzenie platformy integracji i szerzenia wyników badań filozofii wychowania oraz rozwijanie międzykulturowego i międzyspecjalistycznego dialogu.

Towarzystwo Pedagogiki Filozoficznej rozwija się bardzo dynamicznie, a jego potencjał intelektualny przyciąga nie tylko filozofów wychowania z Europy Środkowej, lecz także przedstawicieli Zachodu.

¹ Dokładny adres: ulica Magdalény Rettigové 47/4, 110-00 Praha 1.

Konferencja „Rzeczywistość edukacyjna: historia, teraźniejszość, przyszłość. Wątki i tropy interpretacyjne” (sprawozdanie)

Krzysztof Kamiński

Łódź, Polska

krzysztof.kaminski@wsp.lodz.pl

Słowa kluczowe: Konferencja, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi, rzeczywistość edukacyjna

19 września 2012 r. w Centrum Konferencyjno-Widowiskowym WSP Lutnia odbyła się międzynarodowa interdyscyplinarna konferencja naukowa, zatytułowana „Rzeczywistość edukacyjna: historia, teraźniejszość, przyszłość. Wątki i tropy interpretacyjne”. Organizatorem spotkania była Katedra Pedagogiki Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi. Konferencja zgromadziła kilkudziesięciu uczestników z trzynastu uczelni w Polsce oraz siedmiu uczelni zagranicznych (z Nepalu, Boliwii, Ukrainy i Słowacji).

Konferencji przewodniczył profesor Sławomir Sztobryn, prorektor WSP oraz kierownik Katedry Pedagogiki. Słowo powitalne wygłosiła Małgorzata Cyperling, kanclerz WSP. Podkreśliła trafność wyboru problematyki w kontekście codziennej potrzeby nadążania za zmieniającym się otoczeniem placówek oświatowych, w tym szkół wyższych i stawianych przed nimi coraz to nowych zadań.

Krzysztof Kamiński, dr, adiunkt w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Łodzi, z-ca kierownika Katedry Pedagogiki.

Podzieliła się też swym przekonaniem, że efekty tej konferencji będą swoistym drogowskazem w pracy nauczycieli akademickich, a w konsekwencji także nauczycieli szkolnych, jak również wskazówką dla rodziców, będących pierwszymi wychowawcami i nauczycielami swoich dzieci. W ostatnim fragmencie swego wystąpienia przedstawiła kierunki zmian w programach i profilu kształcenia studentów w WSP.

Część merytoryczna konferencji rozpoczęła się od wykładu *Rzeczywiste i nierzeczywiste w edukacji w kontekście narracji historycznej*, który wygłosił profesor S. Sztobryn. W swoim wystąpieniu, powołując się na S. Hawkinga, dawał m.in. wyraz przekonaniu, że nie istnieje koncepcja rzeczywistości niezależna od teorii. Cytowanemu za fizykiem stwierdzeniu nadał uniwersalny charakter, podkreślając, że ma również istotne, wręcz fundamentalne znaczenie dla humanistyki. Profesor Sztobryn wskazywał również na wielość sposobów odczytywania tego, czym jest i nie jest rzeczywistość edukacyjna oraz postulował konieczność łączenia pedagogiki historycznej z filozoficzną.

W dalszej kolejności wykłady wygłosili m.in.: profesor Wiesław Andrukowicz (Uniwersytet Szczeciński) – *Tradycja i wyzwania edukacji kompleksyjnej*, profesor Mikołaj I. Smetański (Uniwersytet w Winnicy na Ukrainie) – *Charakterystyka istoty wychowania według edukacji alternatywnej*, profesor Michał Głazewski (Uniwersytet Zielonogórski) – *Wychowanie heurystyczne – szczególne*

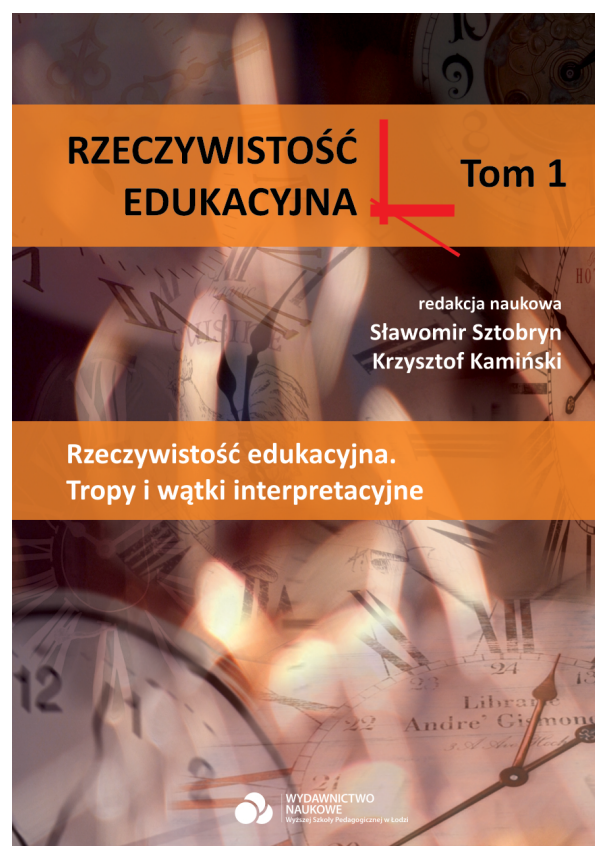
możliwości aplikacji teorii gier w pedagogice, profesor Tadeusz Szewczyk (Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi) – *Edukacja zdrowotna dla pedagogów. Szukanie sensu. Rozważania metodyka*. Ponadto podejmowano następującą tematykę: historyczne obrazy rzeczywistości wychowawczej, dające wyraz ewolucji myśli pedagogicznej; aspekty filozofii wychowania – filozoficzne konotacje problematyki wychowawczej; zgłębianie natury wychowania i jego głównych wartości oraz poszukiwanie punktów orientacyjnych w wychowaniu; mikrosystemy edukacyjne – rodzina, szkoła, internat itp. w dobie współczesnych kryzysów; kultura zdrowotna w wymiarze edukacji (w stylu życia człowieka) – kulturowe uwarunkowania zachowań mających wpływ na zdrowie; dynamika społeczna a rzeczywistość edukacyjna – współczesne instytucje edukacyjne i zarządzanie nimi w świetle przemian społecznych, kreowanie rzeczywistości edukacyjnej w kontekście polityki społecznej; kulturologiczne uwarunkowania praktyki pedagogicznej, w tym praktyki pedagogiki specjalnej; motywy komparatystyki pedagogicznej.

Podsumowując, w czasie konferencji wygłoszono kilkadziesiąt referatów, które koncentrowały się na zagadnieniach związanych z szeroko rozumianą rzeczywistością edukacyjną w jej interdyscyplinarnym ujęciu. Swoistą wartością tych teoretycznych rozważań nad istotą pedagogiki było ukazanie jej relacyjności względem filozofii, historii, psychologii, socjologii, nauk o kulturze, politologii i innych dziedzin nauk społecznych. Prezentowana interdyscyplinarność pedagogiki prowadziła zwykle do wskazywania na praktyczny aspekt wychowania.

Tematyka konferencji nawiązywała do licznych wątków dyskusji toczącej się w różnych środowiskach i mediach. Zagadnienie rozumienia, interpre-

towania i kreowania rzeczywistości edukacyjnej stało się niezwykle aktualne w konsekwencji coraz większej dynamiki życia społecznego, cywilizacji i kultury w ogóle.

Konferencja „Rzeczywistość edukacyjna: historia, terażniejszość, przyszłość. Wątki i tropy interpretacyjne” pomyślana jest jako wydarzenie cykliczne. Kolejna edycja zaplanowana jest na rok 2015. Czytelnym znakiem konferencji pozostaje seria wydawnicza „Rzeczywistość edukacyjna”. Pierwszy tom zatytułowany *Rzeczywistość edukacyjna. Tropy i wątki interpretacyjne* (Wydawnictwo Naukowe WSP, Łódź 2013).



Przegląd artykułów ze słoweńskiego czasopisma „Didactica Slovenica – pedagoška obzorja” (sprawozdanie)

Agnieszka Krawczyk

Łódź, Polska

aga-krawczyk1@wp.pl

Słowa kluczowe: Pedagogika słoweńska, dydaktyka, multimedia, absolwenci, edukacja matematyczna, Facebook, nauczanie języków obcych

Celem niniejszego sprawozdania jest przybliżenie dokonań słoweńskich badaczy. Zaprezentowane zostały wybrane artykuły z 3 numerów czasopisma „Didactica Slovenica – pedagoška obzorja”, które ukazały się w 2012 roku. Siedzibą redakcji jest Novo Mesto, a wydawcami Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu w Lublanie i Szkoła Wyższa z Novego Mesta. Czasopismo ukazuje się od 1985 roku, przeważnie wydawane są trzy numery rocznie. Redaktorzy zajmują się takimi działami pedagogiki jak: dydaktyka (prof. Milan Matijević¹, dr José Manuel Bautista², prof. nadzw. dr Milena Valenčič Zuljan³), socjologia

¹ Uniwersytet w Zagrzebiu, Chorwacja.

² Uniwersytet w Huelvie, Hiszpania.

³ Uniwersytet w Lublanie, Słowenia.

Agnieszka Krawczyk – absolwentka filologii słowiańskiej i pedagogiki Uniwersytetu Łódzkiego; doktorantka Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

wychowania (prof. Jana Goriup⁴), psychologia edukacji (prof. Cveta Razdevšek Pučko⁵). Tematy artykułów prezentowanych w omawianym czasopiśmie koncentrują się wokół szeroko pojętej edukacji i obejmują takie obszary jak: dydaktyka (przedszkolna, szkolna, akademicka), pedagogika przedszkolna, szkolna, socjologia wychowania. Artykuły pisane są zarówno przez teoretyków, jak i praktyków.

Czasopismo znajduje się na liście A Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, a za opublikowany w nim tekst przyznawane jest 15 punktów. Jest to jedyne słoweńskie czasopismo pedagogiczne posiadające współczynnik wpływu Impact Factor (IF) i znajdujące się w bazie Journal Citation Reports (JCR).

Zamieszczone w numerze 1–2 artykuły dotyczą m.in. przywiązania uczniów do wychowawcy, innowacyjnych metod i nowych tendencji w edukacji, zarządzania szkołami wyższymi.

Dr Petra Starbek, dr Marjanca Starčič Erjavec i dr Cirila Peklaj w artykule pt. *Wykorzystywanie multimediiów w nauczaniu genetyki* prezentują wyniki eksperymentu przeprowadzonego w czterech lublańskich szkołach średnich. Uczniów podzielono na grupy, które uczone w następujący sposób: pierwszą – poprzez wykorzystanie wyłącznie słowa pisanego, drugą – przy pomocy tekstów i ilustracji, trzecią – zgodnie z programem szkolnym, czwartą –

⁴ Uniwersytet w Mariborze, Słowenia.

⁵ Uniwersytet w Lublanie, Słowenia.

z pomocą multimediiów. Jednocześnie autorki chciały sprawdzić, czy efekty zastosowanych metod nauczania będą zróżnicowane w zależności od płci. Uczniowie pisali testy sprawdzające wiedzę przed przystąpieniem do eksperymentu, w trakcie jego trwania i po jego zakończeniu. Najlepsze wyniki osiągnęła młodzież z drugiej (teksty i ilustracje) i czwartej grupy (multimedia). Płeć nie była tu czynnikiem różnicującym wyniki testu, choć chłopcy z grupy czwartej osiągnęli znacznie wyższe wyniki niż chłopcy z pozostałych grup.

Z kolei dr Vesna Novak, Jerneja Šifner i dr Polona Šprajc w artykule pt. *Uczestnictwo studentów w wydziałowym centrum kariery* piszą o problemach ze znalezieniem pracy przez absolwentów uczelni. Autorki za podstawowe źródło tych kłopotów uznały zbyt późne rozpoczynanie planowania kariery. Postanowiły sprawdzić, jakimi motywami kierują się wolontariusze współpracujący z wydziałowym centrum kariery. Większość z nich taką pracę traktuje jako pierwszy etap rozwoju zawodowego, chce w ten sposób nawiązać kontakt z potencjalnymi pracodawcami – przedstawicielami firm, które zlecają centrum realizację projektów.

Numer 3–4 czasopisma zawiera artykuły o takiej tematyce jak np. projekty edukacyjne, metody aktywizujące studentów, znaczenie wykształcenia humanistycznego dla współczesnego społeczeństwa.

Mgr Darjo Felda w artykule pt. *Brak świadomości nt. potrzeb matematycznego piśmiennictwa* zwraca uwagę na niedostosowanie programu nauczania matematyki do życiowych potrzeb uczniów. We współczesnym społeczeństwie potrzebni są „matematyczni literaci”, czyli osoby, które potrafią wykorzystać wiedzę matematycz-

ną w codziennych sytuacjach. Autor przeprowadził badania empiryczne, w których uczniowie podzieleni zostali na 2 grupy: pierwsza z nich podlegała „procesowi horyzontalnej matematyzacji”⁶, zaś drugą uczono w sposób zgodny z programem szkolnym. Młodzież z pierwszej grupy odnosi większe sukcesy w rozwiązywaniu realnych problemów, posługuje się przy tym logiką, dla uczniów z drugiej grupy matematyka jest wyłącznie jednym ze szkolnych przedmiotów. Stanowi to dowód na potrzebę wskazywania uczniom możliwości praktycznego wykorzystywania szkolnej wiedzy.

Dr Karmen Erjavec w artykule pt. *Facebook i nieformalne uczenie się słoweńskich licealistów* przywołuje dwa sprzeczne poglądy:

- portale społecznościowe przeszkadzają uczniom w nauce,
- portale społecznościowe są pomocne.

Autorka przeprowadziła 30 pogłębionych wywiadów z licealistami, a także zanalizowała profile ich kont na Facebooku, aby sprawdzić, które z tych stwierdzeń jest im bliższe. W wyniku badania doszła do wniosku, że choć Facebook służy im głównie jako miejsce wirtualnych spotkań towarzyskich, to nieświadomie wykorzystują go również w celach edukacyjnych.

Znaczenie pomocy i metod dydaktycznych dla usprawniania procesów edukacyjnych oraz przywództwo dyrektorów szkół to przykładowe tematy znajdujące się w numerze 5.

Dr Ivica Radovanović i Aleksandar Tadić w artykule pt. *Koncepcja dyscypliny i swobody w pedagogice indywidualnej* porównali definicje

⁶ Proces ten oznacza strategię rozwiązywania realnych problemów poprzez nabywanie odpowiednich kompetencji i potwierdzanie ich w praktyce.

klasyków pedagogiki (Jean-Jacques Rousseau, Ellen Key, Maria Montessori itd.) ze współczesnymi tendencjami w teorii i praktyce pedagogicznej. W koncepcjach klasyków swoboda i dyscyplina ujmowane są jako poszanowanie praw innych osób. W procesie wychowania szkolnego występuje to samo rozumienie. Zdaniem autorów szkolna dyscyplina powinna zostać wpleciona w proces całej edukacji, co polega na wskazywaniu celów, łączeniu nauczania z wolnym wyborem. W takim ujęciu swoboda uczniów podlega jednak pewnym ograniczeniom – wcześniej zaproponowanym i wytłumaczonym. Mechanizmowi szkolnej dyscypliny powinno towarzyszyć zaangażowanie wszystkich jego uczestników – nauczycieli, uczniów i ich rodziców.

W artykule pt. *Kontynuacja nauczania języka obcego a rola gramatyki* dr Slavica Čepon zwraca uwagę na problemy związane z przerwą w nauce języka obcego, jakie towarzyszą studentom Wydziału Ekonomicznego Uniwersytetu w Lublanie. Rozpoczynają oni lektorat z języka angielskiego⁷ dopiero na II roku, a w wyniku takiej przerwy część zdobytych w szkole średniej informacji zostaje przez nich zapomniana. Ponadto we wcześniejszych etapach edukacji zajęcia prowadzone są na poziomie ogólnym, na studiach zaś wymagany jest poziom biznesowy, co ma na celu przygotowanie studentów do używania go podczas pracy zawodowej. Kolejnym problemem są rozbieżności w poziomach znajomości ogólnego języka obcego pomiędzy absolwentami różnych szkół średnich. Na Wydziale Ekonomicznym Wyższej Szkoły Biznesu przeprowadzony został

eksperyment, który polegał na wprowadzeniu zajęć z gramatyki dla studentów I roku, a następnie na II i III kontynuowane były one jako lektorat na poziomie biznesowym. Gramatyka okazała się tu łącznikiem pomiędzy poziomami nauczania, pozwoliła również na wyrównanie poziomu wiedzy studentów.

Dokonania słoweńskich badaczy są mało znane w Polsce, a oba kraje dzieli dość znaczna odległość geograficzna, doświadczenia historyczne i wpływy kulturowe. Pomimo tych różnic tematy podejmowane przez autorów czasopisma, a także problemy tamtejszych dzieci i młodzieży podobne są do tych, które spotkać można w polskich realiach. Jednocześnie poszczególne numery obejmują zagadnienia charakterystyczne dla współczesności, niezależne od kraju pochodzenia autorów. Ponadkulturowy charakter sprawia, że niektóre rozwiązania przenieść można również na polski grunt. ■

⁷ Slavica Čepon podaje przykład języka angielskiego, jednak sytuacja ta dotyczy również innych języków obcych.

Wykaz publikacji z zakresu nauk społecznych, które ukazały się nakładem wybranych polskich wydawnictw naukowych w drugim półroczu 2012 roku

Aleksandra Marciniak (opracowanie)

Polska, Łódź

aleksandra.marciniak@wsp.lodz.pl

Apanel D. (red.) (2012), *Być nauczycielem – opiekunem – wychowawcą. Perspektywa historyczna*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.

ISBN: 978-83-7780-205-2

Baraniak B. (red.) (2012), *Człowiek w pedagogice pracy*, Warszawa, Difin.

ISBN: 978-83-7641-728-8

Bauman Z. (2012), *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mezzo*, Wrocław, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

ISBN: 978-83-62-302-53-6

Bąbka J. (2012), *Zachowania kooperacyjne w sytuacjach zadaniowych u młodzieży w okresie wczesnej adolescencji. Analiza porównawcza młodzieży pełnosprawnej i z różnymi ograniczeniami sprawności*, Zielona Góra, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego.

ISBN: 978-83-7842-022-4

Bielicki E., Ciosek M. (red.) (2012), *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna wyzwaniem dla nauczycieli i wychowawców nowego wieku*, Warszawa, Wydawnictwo Adam Marszałek.

ISBN: 978-83-7780-471-1

Aleksandra Marciniak, mgr, dyrektor biblioteki Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi.

Bilicka B. (red.) (2012), *Wychowanie do wartości w świecie cyberkultury*, Toruń, Wydawnictwo UMK.
ISBN: 978-83-231-3019-2

Błęszyński J.J., Kaczorowska-Bray K. (red.) (2012), *Diagnoza i terapia logopedyczna osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Gdańsk, Harmonia.
ISBN: 978-83-7744-018-6

Bogdanowicz M. (red.) (2012), *Dysleksja w wieku dorosłym*, Gdańsk, Harmonia.
ISBN: 978-83-7744-024-7

Böhme H. (2012), *Fetyszizm i kultura. Inna teoria nowoczesności*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
ISBN: 978-83-01-17272-5

Braun K. (2012), *Wolontariat – młodzież – wychowanie*, Lublin, Wydawnictwo KUL.
ISBN: 978-83-7702-457-7

Bruce S. (2012), *Socjologia*, Gdańsk, GWP.
ISBN: 978-83-7489-418-0

Burns T. (2012), *Psychiatria*, Gdańsk, GWP.
ISBN: 978-83-7489-390-9

Butler G., McManus F. (2012), *Psychologia*, Gdańsk, GWP.
ISBN: 978-83-7489-417-3

Chodkowska M., Byra S. (2012), *Dystans społeczny w teorii i praktyce pedagogicznej*, Lublin, Wydawnictwo UMCS.
ISBN: 978-83-7784-240-9

Czerwiński K., Knocińska A., Okrasa M. (red.) (2012), *Szkoła, komunikacja i edukacja. Komunikowanie w różnorodnych relacjach interpersonalnych*, Warszawa, Wydawnictwo Adam Marszałek.
ISBN: 978-83-7780-320-2

Czerwiński K., Knocińska A., Stefańska A. (red.) (2012), *Komunikacja społeczna w perspektywie dylematów współczesnej edukacji*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.

ISBN: 978-83-7780-443-8

Ćwirynkało K., Kosakowski C. (red.) (2012), *Rehabilitacja i edukacja osób z niepełnosprawnością wielozakresową*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.

ISBN: 978-83-7780-216-8

Dawson P., Guare R. (2012), *Zdolne, ale rozkojarzone. Wspieranie rozwoju dziecka za pomocą treningu umiejętności wykonawczych*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

ISBN: 978-83-233-3274-9

Denek K. (2012), *Nauczyciel. Między ideałem a codziennością*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe WSPiA.

ISBN: 978-83-60038-40-6

Domański H. i in. (2012), *Metodologia badań nad stratyfikacją społeczną*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.

ISBN: 978-83-7383-630-3

Dycht M., Ruszczyk H. (2012), *Pedagogiczne inspiracje*, Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.

ISBN: 978-83-7072-775-8

Fidelus A. (2012), *Determinanty readaptacji społecznej skazanych*, Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.

ISBN: 978-83-7072-777-2

Francuz P. (red.) (2012), *Komunikacja wizualna*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.

ISBN: 978-83-7383-606-8

Freud Z. (2012), *Moje życie i psychoanaliza*, wyd. 2, Warszawa, Spectrum Press.

ISBN: 978-83-61846-07-6

Frith C., Johnstone E. (2012), *Schizofrenia*, Gdańsk, GWP.

ISBN: 978-83-7489-420-3

Futyma S. (2012), *Edukacja wobec zmysłowej natury człowieka. Od unilateralności do komplementarności*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

ISBN: 978-83-232-2507-2

Garbat M. (2012), *Zatrudnienie i rehabilitacja zawodowa osób z niepełnosprawnością w Europie*, Zielona Góra, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego.

ISBN: 978-83-7842-009-5

Gerlach R. (2012), *Pozaszkolna edukacja zawodowa wobec zmian cywilizacyjnych. Nowe trendy i wyzwania*, Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

ISBN: 978-83-7096-879-3

Hamerlińska-Latecka A. (2012), *Dyslalia. Psychospołeczny aspekt terapii logopedycznej*, Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

ISBN: 978-83-7096-896-0

Jakimiuk-Sawczyńska W. (red.) (2012), *Kobiety w literaturze i społeczeństwie*, Białystok, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.

ISBN: 978-83-7431-338-4

Jaworska A. (2012), *Leksykon resocjalizacji*, Kraków, Impuls.

ISBN: 978-83-7587-542-3

Joas H., Wiegandt K. (red.) (2012), *Kulturowe wartości Europy*, Warszawa, Wydawnictwo IFiS PAN.

ISBN: 978-83-7683-057-5

Józefowski E., Stefańska A., Szabelska-Holeksa M. (2012), *O arteterapii, edukacji i sztuce – teksty rozproszone i niepublikowane*, Poznań, Wydaw-

nictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

ISBN: 978-83-232-2481-5

Józefowski E. (2012), *Arteterapia w sztuce i edukacji*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

ISBN: 978-83-232-2480-8

Kantowicz E. (2012). *Pedagogika (w) pracy socjalnej*, Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.

ISBN: 978-83-7299-775-3

Karwasz G., Kruk J. (2012), *Idee i realizacje dydaktyki interaktywnej – wystawy, muzea i centra nauki*, Toruń, Wydawnictwo UMK.

ISBN: 978-83-231-2957-8

Kędzierska H. (red.) (2012), *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych*, Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.

ISBN: 978-83-7299-677-0

Kirenka J., Zubrzycka-Maciąg T., Wosik-Kawala D. (2012), *Wychowawcza rola szkoły*, Lublin, Wydawnictwo UMCS.

ISBN: 978-83-7784-160-0

Kochan K.B. (2012), *Elementarze szkolne w II Rzeczypospolitej*, Zielona Góra, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego.

ISBN 978-83-7842-011-8

Kopciewicz L. (2012), *Równa szkoła. Matematyka, władza i pole wytwarzania kultury*, Warszawa, Difin.

ISBN: 978-83-7641-753-0

Kowalczyk-Wałędziak M. (2012), *Poczucie sprawstwa społecznego pedagogów. Studium teoretyczno-empiryczne*, Kraków, Impuls.

ISBN: 978-83-7850-065-0

Kowalski M., Falcman D. (2012), *Ideologie nauk społecznych – warianty interpretacyjne*, Kraków, Impuls.

ISBN: 978-83-7850-113-8

Krakowiak P. (2012), *Wolontariat w opiece u kresu życia. Geneza, rozwój funkcjonowanie, możliwości optymalizacji i integracji. Ku syntezie socjopedagogicznej*, Toruń, Wydawnictwo UMK.

ISBN: 978-83-231-2980-6

Krasiejko I. (2012), *Metodyka działania asystenta rodziny*, wyd. 2 zm., Katowice, Wydawnictwo Naukowe Śląsk.

ISBN: 978-83-7164-735-2

Kubiak H. (2012), *Optymizm jako czynnik wspomagający radzenie sobie ze stresem przez matki dzieci z mózgowym porażeniem*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

ISBN: 978-83-232-2521-8

Kustrza C. (2012), *Kobieta i praca w koncepcji wychowawczej Jadwigi z Działyńskich Zamoyskiej (1831-1923)*, Toruń, Wydawnictwo UMK.

ISBN: 978-83-231-2770-3

Lachowska B. (2012), *Praca i rodzina. Konflikt czy synergia?*, Lublin, Wydawnictwo KUL.

ISBN: 978-83-7702-379-2

Lewowicki T., Różańska A., Piechaczek-Ogierman G. (red.) (2012), *Wielokulturowość i problemy edukacji*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.

ISBN: 978-83-7780-433-9

Lewowicki T., Siemieniecki B. (red.) (2012), *Cyberprzestrzeń i edukacja*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.

ISBN: 978-83-7780-326-4

Lewowicki T., Siemieniecki B. (red.) (2012), *Nowe media w edukacji*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.

ISBN: 978-83-7780-327-1

Leźnicka-Łoś A. (2012), *Podstawy terapii psychoanalizy*, Katowice, Imago.

ISBN: 978-83-930054-7-5

Madalińska-Michalak J. (2012), *Skuteczne przywództwo w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie. Studium porównawcze*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

ISBN: 978-83-7525-742-7

Magda-Adamowicz M. (2012), *Obraz twórczych pedagogicznie nauczycieli klas początkowych*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.

ISBN: 978-83-7780-409-4

Maliszewski W.J., Korczyński M., Czerwiński K. (red.) (2012), *Komunikacja społeczna w i dla multikulturowości. Perspektywa edukacyjna*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.

ISBN: 978-83-7780-318-9

Namysłowska I. (red.) (2012), *Psychiatria dzieci i młodzieży*, Warszawa, Wydawnictwo Lekarskie PZWL.

ISBN: 978-83-200-4421-8

Napierała M. (2012), *Zabawy i gry ruchowe dla każdego*, Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

ISBN: 978-83-7096-866-3

Naprawa R., Tanajewska A., Wenta J. (2012), *Nie jesteś sam. Programy edukacji dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym, znacznym i głębokim*, Gdańsk, Harmonia.

ISBN: 978-83-7134-549-4

Nęcki Z. Maliszewski W.J., Czerwiński K. (2012) (red.), *Komunikacja społeczna – negocjacje – edukacja. Perspektywa wielu kultur*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.

ISBN: 978-83-7780-442-1

O'Shea M. (2012), *Mózg*, Gdańsk, GWP.

ISBN: 978-83-7489-419-7

Olszewska B. (red.) (2012), *Wsparcie na drodze do zatrudnienia osób z niepełnosprawnością*, Łódź,

Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi.

ISBN: 978-83-62684-20-5

Ossowska-Zwierzchowska A. (2012), *Zobaczyć dziecko. Literackie portrety dziecka w Polsce w XX wieku*, Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

ISBN: 978-83-7096-864-9

Parczewska T. (2012), *Doświadczenie koleżeństwa i przyjaźni przez dzieci z chorobami przewlekłymi*, Lublin, Wydawnictwo UMCS.

ISBN: 978-83-7784-216-4

Paszkiwicz A. (2012), *Problemy uczniów niedostosowanych społecznie. Analiza historii życia pensjonariuszy Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego*, Warszawa, Difin.

ISBN: 978-83-7641-732-5

Pietras I. (red.) (2012), *Trudności w czytaniu i pisaniu – rozważania teoretyczne i praktyczne*, Warszawa, Difin.

ISBN: 978-83-7641-607-6

Placha J. (2012), *Integralny model rewalidacji na podstawie „doświadczenia dzieła Lasek”*, Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.

ISBN: 978-83-7072-774-1

Siemieniecka D. (2012), *Metoda projektów w budowie i realizacji systemu kształcenia studentów*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.

ISBN: 978-83-7780-534-3

Skibińska M. (2012), *Umiejętności informacyjne gimnazjalistów*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.

ISBN: 978-83-7780-456-8

Skibska J. (2012), *Mnemotechniki jako czynnik optymalizujący nabywanie przez dzieci umiejętności czytania i pisanie*, Kraków, Impuls.

ISBN: 978-83-7850-078-0

Skowroński B. (2012), *Uczeń z zespołem Downa. Rozpoznanie czynników warunkujących powodzenie szkolne*, Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.

ISBN: 9798-83-7072-760-4

Sołtysiak T. (red.) (2012), *Zachowania ryzykowne młodzieży w erze konsumeryzmu*, Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

ISBN: 978-83-7096-875-5

Stachura A. (2012), *O systematyzacji treści kształcenia*, Kraków, Impuls.

ISBN: 978-83-7850-066-7

Stachyra K. (red.) (2012), *Podstawy muzykoterapii*, Lublin, Wydawnictwo UMCS.

ISBN: 978-83-7784-185-3

Suświłło M. (red.) (2012), *Nauczyciel wczesnej edukacji – konteksty i wyzwania*, Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.

ISBN: 978-83-7299-790-6

Szadzińska E. (2012), *Podstawy poznawcze procesu kształcenia*, Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

ISBN: 978-83-226-2077-9

Szczechowicz B. (2012), *Kultura fizyczna jako źródło wartości produktu turystycznego*, Warszawa, Oficyna Wydawnicza ŁośGraf.

ISBN: 978-83-62726-13-4

Szczepankowski B., Koncewicz D. (2012), *Język migowy w terapii*, wyd. 2 popr., Łódź, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi.

ISBN: 978-83-62684-40-3

Szpunar M. (red.) (2012), *Nowe-stare medium. Internet między tworzeniem nowych modeli komunikacyjnych a reprodukowaniem schematów komunikowania masowego*, Warszawa, Wydawnictwo IFiS PAN.

ISBN: 978-83-7683-061-2

Sztumski J. (red.) (2012), *Pokolenie wygranych? Trzecia część badań nad sytuacją dzieci i młodzieży w procesie transformacji*, Katowice, Wydawnictwo Naukowe Śląsk.

ISBN: 978-83-7164-738-3

Szudra-Barszcz A., Sztobryn S. (red.) (2012), *Filozofia wychowania w praktyce pedagogicznej*, Lublin, Wydawnictwo KUL.

ISBN: 978-83-7702-471-3

Toroń B. (2012), *Zagrożeni i skazani na resolucjalizację*, Zielona Góra, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego.

ISBN: 978-83-7842-032-3

Trusz S., Kwiecień M. (2012), *Społeczne piętno euro sieroctwa*, Warszawa, Difin.

ISBN: 978-83-7641-681-6

Wawrzczak-Gazda A. (2012), *Aspiracje młodzieży deklarującej przynależność do subkultur młodzieżowych*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.

ISBN: 978-83-7780-369-1

Zabłocka M. (2012), *Zrozumieć nieśmiałość. Aspekty diagnostyczne i terapeutyczne*, Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

ISBN: 978-83-7096-900-4

Żłobicki W., Maj B. (red.) (2012), *Nierówność szans edukacyjnych. Przyczyny, skutki, koncepcje zmian*, Kraków, Impuls.

ISBN: 978-83-7850-112-1

studenci
piszą



Filozofia nauczania i wychowania w ujęciu Jana Legowicza

Beata Borówka

Łódź, Polska

beata.bor@onet.pl

Słowa kluczowe: filozofia zawodu nauczyciela, Jan Legowicz, pedagogika marksistowska, szkic biograficzny, teoria wychowania

Jan Legowicz, będąc przedstawicielem pedagogiki marksistowskiej, starał się ją wzbogacić o nowe koncepcje. Spośród nich istotne miejsce zajmują jego przemyślenia na płaszczyźnie zarówno teorii, jak i praktyki wychowania – z jednej strony znaczną wagę przywiązywał do osobowości nauczyciela, z drugiej podkreślał znaczenie dialogu, dopatrując się w nim podstawy wszelkich działań pedagogicznych.

W literaturze naukowej omawiającej dokonania Jana Legowicza na płaszczyźnie pedagogicznej próżno doszukiwać się rzetelnych opracowań. Wynikać to może z faktu, że uczony nie był zbyt oryginalnym myślicielem i swoje koncepcje oparł w zasadzie na pedagogice marksistowskiej, która jest dobrze znana. Z kolei elementy, które stanowiły jego indywidualne spojrzenie na tę problematykę, nie dość, że są rozsiane w wielu publikacjach, to dodatkowo stwarzają poważne problemy interpretacyjne, a dotyczy to szczególnie

ostatniego okresu twórczości tego naukowca. Biorąc powyższe pod uwagę, niniejszy artykuł taką pustkę stara się w pewnym stopniu uzupełnić. Nie istnieje także solidne opracowanie biografii Legowicza¹, z tego względu taka analiza wydaje się być pożądana.

Jan Wawrzyniec Legowicz urodził się 9 sierpnia 1909 r. w Mościskach². Zdobywanie wiedzy rozpoczął w szkole powszechnej im. Jana Sobieskiego w tejże miejscowości³, a edukację kontynuował w gimnazjum im. Jana Długosza we Lwowie⁴. W 1930 roku wyjechał do Fryburga w Szwajcarii i na tamtejszym Uniwersytecie Katolickim rozpoczął studia na Wydziale Filozoficznym⁵. Ich zwieńczeniem był tytuł doktora filozofii, jaki uzyskał w 1937 r. na podstawie rozprawy zatytułowanej *Essai sur la philosophie sociale du Docteur Seraphique*⁶. Równolegle uczęszczał na wykłady w Instytucie Pedagogicznym, studiował

¹ Nie można za takie uznać encyklopedycznych wzmianek, zamieszczonych tu i ówdzie. Vide: Jan Legowicz [online], [dostęp: 2012.09.24]. Dostępny w internecie: http://pl.wikipedia.org/wiki/Jan_Legowicz; Mackiewicz W. (ed.) (2001), *Polska filozofia powojenna*, Warszawa, vol. 2, p. 27–45; Schmyd J. (ed.) (2003), *Filozofowie współcześni. Leksykon*, Bydgoszcz – Kraków, p. 275–279.

² Archiwum Uniwersytetu Warszawskiego – Warszawa, akta osobowe Jana Legowicza, bez sygnatury i paginacji, życiorys napisany w Łodzi dn. 24 I 1952 r.; obecnie Mościska znajdują się na terenie Ukrainy. Vide: Olczak E., Tazbir J. (ed.) (2008), *Wielki Atlas Historyczny*, Warszawa, p. 178.

³ AUW – W, akta osobowe, Życiorys z 24 I 1952 r.

⁴ Ibidem, Życiorys z 4 IV 1950 r.

⁵ Ibidem, Życiorys z 8 VIII 1949 r.

⁶ Archiwum Państwowe w Piotrkowie Trybunalskim, Oddział Tomaszów Mazowiecki, Miejska Rada Narodowa w Tomaszowie Mazowieckim, sygn.121, pismo pn. „Wniosek odznaczeniowy” z 10 IV 1946 r.; także AUW – W, akta osobowe, *Odpis zaświadczania*

Beata Borówka, studentka, Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu.

także teologię i wstąpił do zakonu franciszkanów, gdzie przyjął imię Laurenty⁷. Teologii jednak nie ukończył i w 1937 r. powrócił do Lwowa⁸. Czasy okupacji hitlerowskiej spędził w powiecie chrzanowskim. W ramach przynależności do struktur Polskiego Państwa Podziemnego⁹ zajmował się tajnym nauczaniem¹⁰.

Po nadejściu wojsk radzieckich Legowicz włączył się aktywnie w budowanie nowego porządku ustanawianego przez polskich komunistów. Przyczynił się więc do uruchomienia szkolnictwa w powiecie chrzanowskim, jak również zorganizowania Starostwa Powiatowego w Chrzanowie. W urzędzie tym objął następnie funkcję kierownika Referatu Kultury i Sztuki¹¹. Wstąpił także do Polskiej Partii Robotniczej¹², tym samym jasno określając swoje poglądy polityczno-ideologiczne. W latach późniejszych zdobywał kolejne szczeble kariery, zostając nawet członkiem Komisji Filozoficzno-Socjologicznej Wydziału Nauk Komitetu Centralnego Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej¹³. Członkostwa w partii nie dało się jednak pogodzić z przynależnością do zakonu franciszkanów i wobec tego Legowicz skierował do Rzymu prośbę o udzielenie dyspensy. Papież Pius

z *Uniwersytetu we Fryburgu* poświadczony przez notariusza J. Czaplickiego, Tomaszów Mazowiecki, repetytorium nr 276/1949.

⁷ AUW – W, akta osobowe, Życiorys z 4 IV 1950 r.; ibidem – *Odpis zaświadczenia z Uniwersytetu we Fryburgu*, gdzie jest podane imię zakonne Laurenty.

⁸ AUW – W, Życiorys z 4 IV 1950 r.

⁹ O PPP vide: Brzoza C. (2003), *Polska w czasach niepodległości i II wojny światowej (1918–1945)* [in:] Pieszczechowicz J. (ed.), *Wielka historia Polski*, Kraków, vol. 9, p.300–312.

¹⁰ AUW – W, akta osobowe, Życiorys z 14 XI 1976 r.

¹¹ Ibidem, akta osobowe, Życiorys z 8 VIII 1949 r.

¹² Ibidem; także życiorys z dn. 4 IV 1950 r. oraz 29 VI 1953 r.

¹³ Ibidem, akta osobowe, wniosek o nadanie orderu – odznaczenia „Zasłużony Nauczyciel PRL” dla J. Legowicza, sporządzony przez rektora UW prof. dr. Z. Rybickiego w dniu 7 VIII 1969 r.

XII¹⁴ prośbę uwzględnił i z dniem 17 lutego 1947 roku Legowicz powrócił do stanu świeckiego¹⁵.

Dyplom ukończenia studiów we Fryburgu umożliwił Legowiczowi podjęcie pracy na Uniwersytecie Łódzkim jako adiunkt przy Katedrze Socjologii na Wydziale Humanistycznym¹⁶. Ponieważ dał się poznać tam jako pracownik sumienny, z zaangażowaniem pełniący obowiązki nauczyciela akademickiego, po trzech latach został drogą służbową przeniesiony do Warszawy, gdzie podjął pracę na Uniwersytecie Warszawskim¹⁷. Odtąd był związany z tą uczelnią do końca swego życia, prowadząc wykłady i oddając się twórczości naukowej. Jego osiągnięcia na tym drugim polu były imponujące, pozostawił bowiem kulturze polskiej i filozofii około 250 prac. Wśród tych publikacji znajdują się artykuły, recenzje, sprawozdania, teksty publicystyczne, wprowadzenia – wstępy do przekładów filozoficznych obcych dzieł oraz własne opracowania z dziedziny historii filozofii¹⁸. Położył również znaczne zasługi na polu krzewienia czasopiśmiennictwa naukowego. Od 1953 roku współpracował z kwartalnikiem „Myśl Filozoficzna” i z miesięcznikiem „Życie Szkoły Wyższej”, którego był redaktorem naczelnym w latach 1957–1989¹⁹. Z jego inicjatywy uka-

¹⁴ Opolski K. (1989), *Życie dla życia i życie dla nauki – jedność myśli i czynu (Rozmowa K. Opolskiego z Profesorem Janem Legowiczem)*, „Życie Szkoły Wyższej”, no. 7, p. 8.

¹⁵ AUW – W, akta osobowe, Życiorys z 4 IV 1950 r.; także Życiorys z 8 VIII 1949 r. oraz z 29 VI 1953 r.

¹⁶ Ibidem, pismo Rektora UŁ prof. dr. Józefa Chałasińskiego do dr. Jana Legowicza, powołujące go na stanowisko adiunkta, sporządzone dn. 31 VIII 1950 r.

¹⁷ Ibidem, zaświadczenie kierownika kadr UW dr. M. Wolberga z 27 X 1953 r.; także pismo dyr. E. Zajdela z Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego do rektora UW z 8 VIII 1953 r.

¹⁸ Maciszewski J. et al. (ed.), *Przegląd publikacji profesora Jana Legowicza* (1989), „Życie Szkoły Wyższej”, no. 7, p.147 – 156.

¹⁹ Kietlińska Z. (1989), *Za redakcyjnym stołem*, „Życie Szkoły Wyższej”, no 7, p. 37.

zywały się także takie czasopisma jak: „Studia Mediewistyczne”, „Mediaevalia Philosophica” oraz „Materiały do Dziejów Historii Filozofii Średniowiecznej w Polsce”²⁰. Całość tych działań została przez władze doceniona i w 1965 r. Legowicz uzyskał tytuł naukowy profesora zwyczajnego nauk humanistycznych²¹. Poza tym uhonorowano go szesnastoma odznaczeniami i medalami, spośród których na uwagę zasługuje Medal Komisji Edukacji Narodowej, jaki otrzymał w 1971 r.²².

Jan Legowicz odszedł na emeryturę w 1979 r.²³, ale kontaktu z UW nie zerwał. Nadal prowadził, chociaż w mniejszym wymiarze czasu, zajęcia dla studentów oraz brał udział w spotkaniach naukowych swych byłych uczniów. Zmarł 27 października 1992 r. w Warszawie²⁴.

Legowicz przywołaną w tytule artykułu problematyką zajmował się w okresie swej największej aktywności intelektualnej, który pokrywa się w zasadzie z czasem istnienia Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Państwo to, oceniając je na tle ponad tysiącletnich naszych dziejów, było specyficznym organizmem. Każdy sektor życia publicznego i społecznego był w nim przepojony wskazaniem ideologicznymi zaczerpniętymi z filozofii marksistowskiej. Każdy przejaw samo-

dzielnej myśli był tępiony przez władze, a na straży „prawomyślności” stała cenzura. Nie był więc to czas sprzyjający rozwojowi nauki. W tej sytuacji niektórzy naukowcy emigrowali za granicę, inni uważali, że szczytny cel – komunizm – uświęca środki, i godzili się z tą rzeczywistością, jeszcze inni udawali, że nic złego się nie dzieje. O Legowiczu trzeba napisać (nie rozstrzygając kwestii, do której kategorii należałoby go zaliczyć), że nie udał się na emigrację, nie wyrażał sprzeciwów, ale do ówczesnych trudnych czasów potrafił się doskonale dostosować. Zaakceptował oficjalną, przywołaną wyżej ideologię, na niej zbudował swoje teorie i następnie szeroko je propagował. Zaczął od określenia miejsca człowieka w świecie, czyli antropologii filozoficznej. Uważał bowiem, że miejsce i rola ludzi w społeczeństwie i przyrodzie, poszukiwanie cech, które decydują o jego człowieczeństwie, rozpoznawanie stosunku człowieka do siebie samego i innych ludzi, stawianie pytań i szukanie odpowiedzi na fundamentalne problemy egzystencjalne stanowią podstawę, na której należy budować koncepcje w dziedzinie nauczania i wychowania. Jako zwolennik ideologii marksistowskiej przesłania z niej wynikające zawarł w dziele zatytułowanym *Filozofia. Istnienie – myślenie – działanie*²⁵. Stwierdził, że człowieka należy rozpatrywać w ścisłej łączności z jego działalnością, że jest on kształtowany przez warunki społeczne w wymiarze historycznym²⁶. Przeciwstawił się tutaj również podziałowi ludzkiego bytowania na sferę ziemską i transcendentną. Uważał bowiem, że rozbitcie takie czyni

²⁰ Palacz R. (2001), *Jan Legowicz jako mediewista* [in:] Głombik Cz. (ed.), *Profesor Jan Legowicz – filozof i nauczyciel. Materiały pokonferencyjne*, Katowice, p. 28–29.

²¹ AUW – W, akta osobowe, Pismo z Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego w Warszawie z 11 II 1966, skierowane do rektora Uniwersytetu Warszawskiego w Warszawie.

²² Ibidem, zestawienie posiadanych przez Legowicza odznaczeń i medali opracowane przez Wydział Nauk Społecznych Instytutu Filozofii, s.a.; interesującą opinię o przyznawanych wówczas odznaczeniach przedstawił Ślabeł H. (2009), *O społecznej historii Polski 1945–1989*, Warszawa, p. 375–378, 385.

²³ AUW – W, akta osobowe, Świadectwo pracy Jana Legowicza z 16 XII 1983 r.

²⁴ Dembińska Siury D. (2001), *Jan Legowicz. Osoba i dzieło* [in:] Głombik C. (ed.), *Profesor Jan Legowicz...*, op. cit., p.19.

²⁵ Legowicz J. (1972), *Filozofia. Istnienie – Myślenie – Działanie*, Warszawa.

²⁶ Ibidem, p. 71; idem (1975), *O wzorach osobowych. Z profesorem Janem Legowiczem rozmawiał P. Czerwiński*, „Rodzina i Szkoła”, no. 7/8, p. 4.

człowieka samotnym i pozbawia sił do działania²⁷. Uczony zaznaczył również, że ludzki byt odróżnia się od innych szeregiem specyficznych cech, a różnice owe upatrywał między innymi w tym, że posiada on zdolność sprawczą do zmieniania zarówno otaczającego go świata, jak i samego siebie. Całość tej sytuacji opisał w następujących słowach: „[...]w szczególny sposób [jednostka] uzdalnia się [...] do samodzielnego wprowadzenia zmian i przemian tak w sobie samej, jak i w tym wszystkim, z czym bliżej lub dalej współobcuje. [...] każdej innej jednostce pochodzenia zwierzęcego przysługuje jedynie jakieś «spełnianie czegoś – facere»²⁸, natomiast temu, co i kto wyrasta z pnia hominidalnego, przynależy «wykonywanie czegoś – efficere»²⁹. Tam wyłącznie z popędu konsumpcyjne zdobywanie czegoś z zewnątrz dla siebie, tu natomiast poczynania samoczynnie sprawcze [...]. W swoim efficere bowiem jednostka człowieka nie tylko coś sprawia, ale i naznacza sobą to, co podejmuje i z czym lub kim od zewnątrz i zarazem od wewnątrz się zbliża i wiąże. Sprawstwo składa się bowiem tu na postawę i wraz z nią na przejawy rozwojowego stanowienia się jednostki, która o tyle przybiera na tym, co hominidalne, o ile coraz bardziej wszechstronnie się uaktywnia i w tym się dopełnia. Bowiem to właśnie szczególnie rzutuje na jej człowieczą specyfikę dobywaną i utrwalaną własnym, aktywnie wzmaganym wysiłkiem. Każde inne zwierzę może samo z siebie to jedynie spełniać, do czego z właściwiej dla siebie synechety [jestestwo, przeznaczenie gatunkowe] zostało

²⁷ Idem (1984), *Socjalistyczna koncepcja człowieka – problem osobowości*, luty 1969, [in:] Legowicz J., *Życie dla życia* (zbiór artykułów), Warszawa 1984, p. 84–85.

²⁸ Facere (łac.) – spełnianie roli gatunku. Vide: Sondel J. (2009), *Słownik łacińsko-polski dla prawników i historyków*, Kraków, p. 369.

²⁹ Efficere (łac. efficiens) – sprawczy, twórczy. Vide: Sondel J., *Słownik łacińsko-polski...*, op. cit., p. 370.

przysposobione, natomiast jednostka człowiecza może się sama różnie uobecniać i przedstawiać w tym, co podejmuje, ponieważ inna niż u zwierzęcia, powoduje nią synechetyczna możliwość i inne pochodne z niej uzdolnienia. Ta możliwość pozostaje dla jednostki człowieczej nadto zarzewiem jej dalszego rozwoju i wytwarzania się w sobie wyższego rzędu wewnątrz – sprzęgania, które przy zachowaniu swego hominidalnego podłoża przybiera postać jeszcze głębszego ucłowieczania w obrębie hominido – czyli człeko – sprzęgania³⁰.

Osadzenie człowieka we wskazanych okolicznościach Legowicz poszerzył o perspektywę historyczną. Dowodził, że jeśli istota ludzka nie tworzy się wyłącznie sama, a jest również efektem wskazanego „sprzęgania”, to zjawisko owo istnieje na przestrzeni wieków. Innymi słowy uważał, że stosunek człowieka wobec siebie samego, innych ludzi i świata jest pochodną dziedzictwa społecznego i kulturowego, dorobkiem przekazywanym z pokolenia na pokolenie, i to dorobkiem wymuszonym niejako siłą minionych pokoleń. Z kolei w odniesieniu do czasu teraźniejszego człowieka wpływ otoczenia, jak sądził uczony, jest żywiołowy i może podlegać różnym wahaniom, spotykać się nawet ze sprzeciwem takiej czy innej jednostki, jest to jednak oddziaływanie konkretne i zostawiające ślad na każdej osobowości.

Tak więc Legowicz ujmował człowieka w ścisłej relacji ze światem, a przydając mu tutaj rolę wiodącą, wiązał go z działaniami na polu kultury będącej według niego fundamentem cywilizacji. W tej koncepcji, oprócz fundamentów materialistycznych, można dostrzec również pewne elementy pedagogiki kultury, zbioru idei Wilhelma

³⁰ Legowicz J. (1988), *U podstaw humano-fizjologii człowieka*, „Przegląd Humanistyczny”, no. 1–2, p. 39–40.

Diltheya (1833–1911)³¹, z którymi to zetknął się Legowicz podczas studiów we Fryburgu. Tam właśnie jednym z jego wykładowców był dominikanin Gallus Maria Manser, uczeń Diltheya³².

Całość wskazanych wyżej relacji i odniesień Legowicz przepełnił głębokim humanizmem. Rozumiał przez to pogłębioną postawę duchową człowieka, która obejmuje zarówno jego pierwiastki racjonalne, jak i irracjonalne, stanowi wyraz jego człowieczeństwa i ludzkiej podmiotowości³³. Poza tym, według uczonego, humanizm to idea dynamiczna, podlegająca rozwojowi, wzbogacona dzięki doświadczeniom, jakie przynosi kroczenie przez życie³⁴.

Legowicz zajmował się antropologią filozoficzną przez cały okres swojej twórczości naukowej, ale u jego schyłku pojawiły się w niej pewne istotne elementy wskazujące na to, iż odszedł on – przynajmniej w pewnych aspektach – od dotychczas prezentowanej linii. Nowe koncepcje wystąpiły w jego ostatniej publikacji zatytułowanej *Człowiek istota ludzka*. Swoje rozważania Legowicz rozpoczął od apelu, aby zdobyć się, jak to ujął, na „[...] spojrzenie na człowieka jego własnym okiem i już bez uprzedzeń zaproszenie go do wspólnej nad sobą zadumy. Przyszłość w swojej zapowiedzi wskazuje, że epoka, która nadchodzi,

okaże się „humano” erą człowieka i jego sam siebie-rozpoznawania, kim winien by widzieć się w swojej istocie ludzkiej, co móc i dokąd oraz dlaczego po ludzku sięgać”³⁵. W dalszej części swego wywodu zaznaczył, że otaczająca nas rzeczywistość została powołana przez „Sprawcę”, a człowiek nie jest ze swej istoty tylko rozumnym ssakiem. To właśnie „Sprawca” oraz otaczająca istotę ludzką przyroda są czynnikami, które go kształtują. W dosłownym brzmieniu omawiany akapit brzmi: „Świat mieni się nadal tak, jak stwórczo wyłoniony został z oceanu nicości i jak wspólnie ze swoim Sprawcą tworzy go i przetwarza przyroda; natomiast bytujący w nieskończoności istnienia i przytomny w bezkresie jego stawania się i rozwoju człowiek, jeden i jedyny tylko sam siebie czyniąc sobą, samotny w tym bezmiarze istnień, pyta o swoje „skąd” i swoje na wszechfalach powstawania z przemijaniem „dokąd”. O swoje humanum, które nie różni go z przyrodą, ani nie oddala od tego, który JEST, a sprawia, że tylko on, człowiek, choć nie do zaistnienia bez jednego, ani do istnienia bez drugiego, świadczy się wobec obu swoim niezależnie rozumnym odnajdywaniem się w rozumności”³⁶.

Na kartach omawianej książki, uczonego przeanalizował również zagadnienie podmiotowości człowieka, relacji przedmiotowo-podmiotowej. Oceniał, że chociaż rzeczywistość, świat otaczający istotę ludzką został przez społeczeństwo w znacznej mierze przeobrażony, dając tym samym świadectwo człowieczej podmiotowości, to nadal takiemu działaniu powinien podlegać. Uzasadniał

³¹ Vide: Kuderowicz Z. (1987), *Dilthey*, Warszawa.

³² Vide: Palacz R. (2007), *Jan Legowicz jako historyk filozofii*, „Lumen Poloniae”, [online] no 2, p. 9–11, [dostęp: 2011.11.06]. Dostępny w internecie: http://lumen-poloniae.vizja.pl/wp-content/uploads/2009/07/lp_nr_2_2007_ks.pdf.

³³ Szmyd J. (2001), *Człowiek ku człowiekowi. O filozoficznych przesłaniach i celach myśli pedagogicznej Jana Legowicza* [in:] Głombik C. (ed.), *Profesor Jan Legowicz...*, op. cit., p. 52. Na przestrzeni dziejów pod pojęcie „humanizm” rozumiano różne treści, które często były uzależnione od epoki społeczno-kulturalnej, dominujących światopoglądów, a nawet orientacji politycznych (marksistowski humanizm, egzystencjalny, teocentryczny), ale miał on jedno źródło – starożytny, grecki ideał kształtowania człowieczeństwa poprzez kontakt człowieka z dobrami kultury; vide: Zaorski-Sikora Ł. (2007), *Etyka*, Łódź, p. 20.

³⁴ Legowicz J. (1991), *Człowiek istota ludzka*, Warszawa, p. 60.

³⁵ Ibidem, p. 12, 13.

³⁶ Ibidem, p.11; także: Słomski W. (2004), *Człowiek i dzieło. Jan Legowicz – filozof i nauczyciel*, „Sofia”, [online], no. 4, p. 375–379, [dostęp: 2013.04.16]. Dostępny w internecie: http://www.sofia.sfk.s.org.pl/58_Sofia_nr4_Slomski.pdf.

to, pisząc, że takie postępowanie jest drogą prowadzącą do uzyskiwania przez człowieka podmiotowości, kluczem do osiągnięcia takiego stanu. Jest to więc zadanie, jakie przed każdym staje i które każdy powinien podejmować³⁷. A jednym z istotnych elementów tego uprzedmiotawiania się człowieka jest praca. Legowicz wprowadził tutaj rozróżnienie polegające na ujęciu aktywności człowieka w dwóch kategoriach: „praktyka” i „praxis”. Pod pierwszym pojęciem rozumiał wszystko to, co praca ze sobą wnosi. W niej to, jak ujmował, człowiek „przerabia” świat, zmieniając przy tym samego siebie, przygotowując się niejako do realizowania dalszych zadań. W tym działaniu sprawczym człowieka, rozumianym również jako tworzenie, uczonego upatrywał sens bytowania. Dodał, że proces ów wymaga niezbędnego wysiłku związanego z oporem, jaki się często napotyka. Sprzeciw ten jest związany między innymi z koniecznością warsztatowego przygotowania się człowieka, zdobywania niezbędnego doświadczenia w podejmowanych czynnościach. Należy tutaj jeszcze dodać, że wszystkie wskazane czynności interpretował niejako mechanicznie, jako element szerszego spojrzenia na ludzką działalność³⁸. Oceniając praktykę, zanotował: „[...] trzeba ją widzieć jako zestaw przedsięwzięć i związanych z nimi układów czynności twórczych i wytwórczych

³⁷ Legowicz J., *Człowiek istota...*, op. cit., p. 111, 112.

³⁸ Owe mechanistyczne ujmowanie człowieka można już dostrzec u ojca filozofii nowożytnej – Kartezjusza, a ściślej rzecz ujmując, jego koncepcji dotyczącej materialnej strony bytu człowieka (vide: Tatkiewicz W. (2009), *Historia filozofii. Filozofia nowożytna do roku 1830*, Warszawa, vol. 2, p. 51–61). Wskazane stanowisko do skrajności doprowadził Julien Offray de la Mettrie, który napisał: „Ciało ludzkie jest maszyną, która nakręca sama swoje sprężyny; jest to żywy obraz perpetuum mobile. Pokarm przetrzymuje to, co ciało spala. Bez pokarmu dusza marnieje, wpada w szal i umiera z wyczerpania [...]. Nakarmcie jednak ciało, wlećcie do jego przewodów ożywcze soki i mocne napoje, a wówczas dusza staje się równie potężna jak one i zbroi się w dumną odwagę” (Offray de la Mettrie J. (1984), *Człowiek maszyna*, Warszawa, p. 22).

oraz zajęć podatnych kontroli, przysparzających zarazem przewidywaną korzyść czy pożądane przez człowieka względy. Wówczas „praktyka” jako przejaw sprawczych działań człowieka może mieć, miewa i winna mieć bezpośrednie odniesienia do „praxis” ludzkiej jako do swego w „totum humanum” współczynnika³⁹.

Pod pojęciem „praxis” Legowicz rozumiał wpływ pracy na uzdolnienie, usprawnienie człowieka w sensie duchowym. Innymi słowy, był to czynnik, który czyni podatnym człowieka do realizacji swego powołania, między innymi przygotowuje go do zespołowego działania, scentementowania go ze społeczeństwem, zmienia on i powoduje nowe jakości w psychice⁴⁰.

W krótkim podsumowaniu można więc zanotować, że filozofia człowieka w interpretacji Legowicza nie była jednolita. Od stanowiska marksistowskiego, wzbogaconego niejako o pewne akcenty z innych nurtów, przeszedł na pozycję idealisty, przy czym, co warto podkreślić, jasno je określił w tak fundamentalnej sprawie jak pochodzenie wszechrzeczy.

Legowicz uważał, że zarówno filozofia, jak i pedagogika są naukami równorzędnymi, przy czym tę drugą charakteryzował jako praktyczne działanie realizujące w znacznej mierze pryncypia filozoficzne⁴¹. Wychodząc z takiego założenia, postulował, aby z obu tych działań wyodrębnić niezależny nurt i nazwać go „filozofią nauczyciela”, w której rolę podstawową winna odgrywać, jak to określił, „aksjologia dydaktyczno-wychowaw-

³⁹ Legowicz J., *Człowiek istota...*, op. cit., p. 87.

⁴⁰ Ibidem.

⁴¹ Idem (1975), *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*, Warszawa, p. 4. Zagadnienie tej współzależności było dla niego bardzo żywe, o czym świadczy fakt, iż znalazło swoje miejsce w udzielonym przez Legowicza wywiadzie, vide: Legowicz J., *Filozofia a teoria pedagogiczna...*, p. 4.

cza⁴². Zdefiniował ją następująco: „określony system ogólnoteoretyczny wszechstronnego wartościowania człowieka, którego nauczyciel kształci i wychowuje poprzez to, co sam osobowartościowo ludzkiego przyjmuje, uznaje i przedstawia⁴³”.

Tak szerokie potraktowanie tematyki wymaga oczywiście pewnego uściślenia. Otóż, jak się wydaje, Legowicz wkroczył tutaj w obszar etyki zawodowej nauczyciela, czyli systemu wartości, ocen, norm i wzorów ukierunkowujących postępowanie pedagogów, i to reguł związanych ściśle z wykonywaną przez nich pracą i będących zarazem przejawem jej specyfiki. I należy tutaj odnotować, że etyka zawodowa pełni różnorakie funkcje, a więc reguluje stosunki wewnątrz środowiska zawodowego, podnosi prestiż danej grupy zawodowej w opinii społecznej (a wzrasta on tym bardziej, im wyżej w hierarchii wartości jest postrzegane postępowanie przedstawicieli danej profesji⁴⁴) i wreszcie określa ich stosunek do przedmiotu działania, to jest osób korzystających z takich usług lub w jakiś sposób od nich zależnych⁴⁵. I na takiej to bazie następnie są budowane kodeksy zawodowe zawierające kwintesencję wskazanych treści⁴⁶.

Legowicz doskonale zdawał sobie sprawę z całej tej problematyki. Uważał jednak, że zalecenia wynikające z kodeksu czy, szerzej rzecz ujmując, z etyki zawodowej nauczyciela, nie są wystarczają-

ce, aby osiągnąć sukces wychowawczy. To przede wszystkim sam pedagog swoją postawą etyczną i preferowanymi wartościami (aksjologia) winien świadczyć o prawdzie wskazań zamieszczonych w kodeksach zawodu nauczyciela⁴⁷. Wskazanie to jest tym bardziej pilne, że czas jest niezwykle, a problem nie cierpiący zwłoki. Sytuację tę określił w następujących słowach: „[...] szczególny wyraz w świecie współczesnym gwałtownych zmian i przemian społeczno-materialnych i duchowych, kiedy nauczyciel, wiedząc czego i jak ma programowo uczyć, musi się też kierować pryncypialnością określonych zasad ogólnych i podstawowych, by kształcąc, wychowywał również jakościowo przeobrażonego człowieka⁴⁸”.

Na kanwie tego procesu Legowicz dostrzegał postać nauczyciela, który według niego nie jest osobowością statyczną, zamkniętą, ale przede wszystkim dynamiczną⁴⁹, taką, która „podlega ciągle dialektycznemu zapładnianiu⁵⁰”, która, oddziałując na drugiego człowieka, obdarza go swoją osobowością, coś z siebie daje, a zarazem uzupełnia się o elementy tej drugiej osoby. Całość tego zjawiska Legowicz przepełnił humanizmem⁵¹, który według niego winien w szczególny sposób chronić nauczyciela przed zamykaniem się w ramach elity zawodowej. Humanizm powinien również uświadamiać nauczycielowi, że jest on, poprzez swoją pracę, powołany do kreowania

⁴² Legowicz J. (1975), *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*, Warszawa, p. 4.

⁴³ Ibidem.

⁴⁴ Michalik M. (1971), *Spoleczne przesłanki, swoistość i funkcje etyki zawodowej* [in:] Sarapata A. (ed.), *Etyka zawodowa*, Warszawa, p. 25–26.

⁴⁵ Idem (2003), *Od etyki zawodowej do etyki biznesu*, Warszawa, p. 74; vide: Muszyński H. (1971), *U podstaw etyki zawodowej nauczyciela* [in:] Sarapata A. (ed.), *Etyka zawodowa*, op. cit., s. 121–150.

⁴⁶ Vide: Michalik M., *Od etyki zawodowej...*, p. 77–86.

⁴⁷ Legowicz J., *O nauczycielu...*, op. cit., p. 195.

⁴⁸ Ibidem, p. 5.

⁴⁹ O osobowości nauczyciela interesująco napisał Wilski, który wyróżnił trzy typy osobowości nauczycielskiej: reaktywną, dryfującą i rozwojową (vide: Wilski M. (2011), *Osobowość i specyficzne problemy psychologiczne nauczycieli* [in:] Kowalik P. (ed.), *Psychologia uczenia i nauczyciela. Podręcznik akademicki*, Warszawa, p. 334–353).

⁵⁰ Legowicz J., *O nauczycielu...*, op. cit., p. 42.

⁵¹ Ibidem.

człowieczeństwa. Powołanie to nie wynika z racji posiadania dyplomu tudzież odpowiednich kwalifikacji, ale jest pochodną właśnie owego humanum, będącego osnową procesu kształtowania osobowości⁵². W tym właśnie kontekście uczony dostrzegł, iż osobowość nauczyciela jest czymś wyróżniającym go na tle społeczeństwa, kontrastującym z pozostałymi indywidualnościami.

Odnosząc się nadal do zawodu nauczyciela, uczony dodatkowo podkreślił, że chociaż pedagog jest człowiekiem jak każdy z nas, to jednak stawia mu się, z racji profesji, znacznie wyższe wymagania moralne⁵³. Zasadzają się bowiem one na tym, że nauczyciel jest źródłem norm, kryteriów i wzorców do naśladowania dla swoich wychowanków. Nie można więc dopuścić, aby była to jedynie incydentalna praktyka, ale ciągle trwający, pogłębiający się proces⁵⁴. Dlatego też nauczyciel powinien być z tego faktu dumny, chociaż – jak zaznaczył uczony – sytuacja taka może być dla niego także źródłem lęku i obaw, czy stawianym wyzwaniom jest w stanie sprostać⁵⁵. Można w tym

kontekście przywołać wypowiedź Arystotelesa, którą zapewne i sam Legowicz by podzielał, a która brzmi: „[...] słusznie dumny jest, kto uważając siebie za godnego rzeczy wielkich, istotnie na nie zasługuje; bo kto bezpodstawnie tak czyni, ten jest głupi, a nikt, kto postępuje w myśl nakazów dzielności etycznej, nie jest głupi ani pozbawiony rozumu”⁵⁶. I rzeczywiście, Legowicz żądał od nauczyciela również owej „dzielności etycznej”, stwierdzając przy tym, że człowiek współczesny nie zawsze uznaje ją za zaletę⁵⁷. Postulował także, aby pedagog w swym działaniu prezentował styl mistrzowski⁵⁸. Precyzując w ten sposób swoje wymagania, uczony wkroczył na teren tzw. kardynalnych cnót zawodowych, szeroko ujmowanych, gdzie perfekcjonizmem jest męstwo i duma zawodowa, a mistrzostwo kojarzone jest z profesjonalizmem⁵⁹.

Niejako podsumowując swoje wywody, Legowicz sformułował cztery przewodnie zasady moralne, które winny tkwić u podstaw zawodu nauczyciela, a które – krocząc śladem myśli uczonego – można zaprezentować w sposób następujący:

- wartością najwyższą, i to zarówno w życiu osobistym, ale szczególnie w pracy pedagoga, winien być człowiek;
- przejawem takiej postawy jest działalność wychowawcza, utrzymana w duchu zgodnego współżycia społecznego;

⁵² Ibidem. Vide: Legowicz J. (1969), *Zintegrowane kształtowanie osobowości. Problem i zadanie*, „Argumenty”, no. 6, p. 1, 3; idem (1978), *Socjalistyczny ideał moralny. Świadomość współuczestnictwa. Rozmowa z dr Janem Legowiczem*, „Trybuna Ludu”, no. 52, p. 5.

⁵³ Interesujące wypowiedzi na ten temat, jak chociażby rozważania Zygmunta Mysłakowskiego pt. *Co to jest talent pedagogiczny* zawiera opracowanie: Okoń W. (1962), *Osobowość nauczyciela. Rozprawy J. Wł. Dawida, Z. Mysłakowskiego, P. Szumana, M. Kreutza, P. Baleya*, Warszawa. Pomimo iż refleksje wymienionych autorów wywodzą się z okresu międzywojennego, do dzisiaj pełnią rolę pożyteczną, skłaniając chociażby do zadumy nad tym, czy nauczyciel to tylko zawód, czy też coś więcej (vide także: Legowicz J. (1984), *Nauczyciel. Zawód taki sam jak inne? Refleksje nad postawami*, „Trybuna Ludu”, no. 19, p. 3.

⁵⁴ Legowicz, *O nauczycielu...*, op. cit., p. 41.

⁵⁵ Ibidem (1976), *Moralno-etyczne zasady zawodu nauczycielskiego. Materiał pomocniczy do szkolenia środowiskowego nauczycieli*, Warszawa, p. 3, q. a. Bryl S.R., Szymańska E. (2007), *Jana Legowicza filozoficzny paradygmat humano-istoty nauczyciela*, „Lumen Poloniae” [online], nr 2, p. 65, [dostęp: 2011.11.06]. Dostępne w internecie: http://lumen-poloniae.vizja.pl/wp-content/uploads/2009/07/lp_nr_2_2007_ks.pdf.

⁵⁶ Arystoteles (1982), *Etyka nikomachejska*, przeł., oprac. i wstęp Gromska D., Warszawa, kp. IV, ust. III, w. 5, p. 133.

⁵⁷ Legowicz J., *O nauczycielu...*, op. cit., p. 199.

⁵⁸ Ibidem, *Moralno-etyczne zasady...*, op. cit., p. 23.

⁵⁹ Vide: Świniarski J., Kasperski M. (ed.) (2002), *Kodeksy etyczne jako zastosowanie etyki zawodowej w firmach, organizacjach i instytucjach*, Warszawa, p. 16–17.

- godność zawodowa nauczyciela jest zależna od właściwego wykonywania przez niego swej pracy;
- fundament, podstawą moralności nauczyciela jest sprawiedliwe postępowanie⁶⁰.

Duże znaczenie powyższych reguł Legowicz zaakcentował, uzasadniając w następujący sposób: „Zasady te przydają nauczycielowi właściwy mu etycznie i moralnie ton życia i współżycia. One pozostają dla niego wytycznymi w jego przynależności zawodowej, dla jego w niej miejsca, pozycji i przydatności. Stają się w tym wskaźnikami i nabierają wagi etycznego poziomu w nauczaniu i moralnego planu w wychowaniu, zwłaszcza od strony jego podmiotu, a więc ze strony ucznia, rodziców, atmosfery i kultury szkoły. One są głosem nauczycielskiego sumienia. Sumienia nauczyciela nie tylko godnego w swoim zawodzie, ale i jego rzecznika oraz przykładu najwyższej w sobie godności ludzkiej. Sumienia zobowiązującego do nauczycielskiego współżycia, dla którego praca i powinność nauczycielska nabiera powagi osobistego zaangażowania i społecznego uprzywilejowania, a sprawiedliwość staje się niemilkącym wołaniem o pozostawanie w tej powinności na straży tego, co człowiecze bez reszty po ludzku przynależne”⁶¹. W zaprezentowanym fragmencie uczony, jak można dostrzec, zwrócił również uwagę na określenie „sumienie”. Umieścił je zarówno w kontekście „nauczycielskiego współżycia z człowiekiem”, jak również potraktował je jako pewnego rodzaju wyróżnik powinności pedagogicznych. Można z tego wywnioskować, że pod tym określeniem rozumiał Legowicz wysoki poziom

świadomości moralnej⁶², jaki winien prezentować nauczyciel, a z czym wiązała się zdolność do wartościowania swoich postępków. Sumieniu towarzyszy tutaj sprawiedliwość, którą należy rozumieć jako nakaz pozostawania w określonych powinnościach, innymi słowy, patrząc z pozycji pedagoga, jest to należyte traktowanie swoich obowiązków, dawanie wychowankom tego, co im się należy. Takie użycie sprawiedliwości zbieżne jest z poglądem Arystotelesa, który utożsamiał ją nawet z doskonałością etyczną i to nie jako wartością samą w sobie, czyli w znaczeniu bezwzględnym, ale w stosunkach z innymi ludźmi. Określił ją wówczas jako „cudze dobro”, ponieważ czyni to, co jest dla innych pożyteczne, a takie działanie traktował jako poważne wyzwanie moralne, trudne zadanie do wykonania⁶³.

Niezależnie od wskazanych wyżej czterech przewodnich prawideł, których wymowa jest jednak dość ogólnikowa, Legowicz sprecyzował także, w sposób już bardziej konkretny, te wartości moralne, które w jego mniemaniu powinny składać się na model przyszłego dorosłego człowieka. Pierwszą taką wartością jest honor. Legowicz ujął go na płaszczyźnie dość szerokiej refleksji, ponieważ połączył ten przymiot z istnieniem i działaniem człowieka. W związku z tym rozpoznawał go na trzech głównych płaszczyznach: wierności zobowiązaniom, wierności powinnościom oraz poczucia osobistej uczciwości i niezłomnej woli jej dotrzymania⁶⁴. Tak więc honor jest wartością ściśle splecioną z poczuciem wartości jednostki, która to wartość kolei formuje się na powyższych

⁶⁰ Legowicz J., *Moralno-etyczne zasady...*, op. cit., p. 6.

⁶¹ Ibidem.

⁶² Vide: Śliwerski B. (2005), *Wstęp do wydania polskiego* [in:] Speck O., *Być nauczycielem*, Gdańsk, p. 9–11.

⁶³ Arystoteles (1982), *Etyka nikomachejska*, kp. V, ust. I, w. 25, 30, 1130a, p.163–164.

⁶⁴ Legowicz J., *Świadomość współuczestnictwa...*, op. cit., p. 127.

zasadach. Jest to także, jak zaznaczył uczony, przymiot trwały, ponieważ nie można go rozpatrywać na zasadzie przyznawanego człowiekowi

uzewnętrznia wewnętrzną jakość człowieka, a sama ta jakość jest wewnętrznym podłożem, z którego wywodzi się i na którym zasadza się

The screenshot shows the website 'Archiwum Polskiej Akademii Nauk'. At the top, there is a logo and a navigation bar with links for 'strona główna', 'logowanie', 'mapa serwisu', 'kontakt', and 'faq'. Below this is a banner image of a quill pen and an inkwell on the left, and a historical building on the right. A search bar is located below the banner. The main content area features the title 'Testament Jana Legowicza' and a sub-headline 'Profesor Jan Legowicz, Testament*. W dwudziestą rocznicę śmierci'. A large portrait of Jan Legowicz is centered on the page. To the left is a 'MENU' sidebar with various categories. To the right is an 'OGŁOSZENIA' sidebar with several announcements and small images. At the bottom right, there is a vertical URL: 'Źródło: http://www.petea.home.pl/apan/pl/node/2324'.

Testament Jana Legowicza opublikowany na stronie internetowej Archiwum PAN

splendoru, który jest rzeczą umowną, a nawet, w pewnych okolicznościach, może być kupiony. Honor to niejako druga strona natury człowieka, która winna być czysta i wzniosła. Pogląd ten uzasadnił w następujących słowach: „Honor

honor. I dlatego właśnie honor pozostaje niezależny od zaszczytów pod względem wartości zawsze umownych, a jest wyrazem tego, co człowieka od jego wnętrza podnosi i utrzymuje w poczuciu własnej godności”. W innym miejscu swoich

rozważań Legowicz stwierdził, że to właśnie wychowanie tworzy w człowieku tę, jak to ujął, „busołą jego postępowania”, jego punkt honoru, w którego obronie człowiek jest zdolny do wielu poświęceń. Tak więc, nawiązując do przywołanych wyżej zaszczytów, nie w ich obronie człowiek będzie walczył, bo to są jedynie zewnętrzne oznaki wielkości, ale w obronie honoru opartego na poczuciu wewnętrznej godności⁶⁵. Można zatem przyjąć, że honor ma dwa oblicza – jedno jest zwrócone niejako do wewnątrz i polega na dbałości o to, aby nie utracić swego poczucia godności; oblicze drugie jest publiczne i zasadza się na tym, że człowiek honoru to osoba, na której można polegać, konsekwentna w działaniu i wierna określonym zasadom.

Następną wartością, która była przedmiotem rozważań Legowicza, jest duma. Potraktował ją jako zaletę będącą skutkiem przeżywania tego, co godne chluby, godziwe i wielkie w swej wymowie. Poczucie dumy wymaga panowania nad sobą i wskazywania umiaru w stosunku do spraw bliskich, jak i tych dalszych, które człowiek w życiu napotyka. Należy w relacjach tych unikać również okazywania pogardy, jako że jest to istotna przeszkoda na drodze do szlachetności. Dumny człowiek, jak zaznaczył uczony, to ten, który dobro ogółu przedkłada nad własny interes, który przyjmując na siebie jakieś zobowiązanie, bierze pod uwagę nie dobra materialne, będące tego pochodną, a rzetelność i prawdziwość w jego spełnieniu. Duma przejawia się również w wielkoduszności, czyli puszczaniu krzywd w niepamięć i traktowaniu swoich bliskich w sposób jednakowy, przy czym należy robić to z rozwagą, unikając postępków, które mogłyby godzić w ich

dumę i honor. Postępować więc należy tak, jak chcielibyśmy być sami traktowani⁶⁶. Dokonując pewnego podsumowania na temat dumy, można napisać, że zaleta ta, bazująca na godności osobistej, poczuciu własnej wartości oraz będąca wyznacznikiem w postępowaniu z innymi, jest przymiotem moralnym, zawierającym w sobie, aspekt wyznaniowy i motywacyjny.

W rozważaniach Legowicza przewija się także, jako zaleta, godność. I chociaż nie poświęcił jej wiele uwagi, to umieścił ją pomiędzy honorem a dumą. Uważał, że zasadza się ona na unikaniu, jak to ujął, „sobiepaństwa”, czyli zapatrzenia w siebie samego, na nie obrażaniu innych, a wręcz przeciwnie, na życzliwym ich traktowaniu. Przejawia się ona również w działaniach praktycznych, jak na przykład podniesieniu papierka z drogi, którą się idzie⁶⁷. Tak więc, zgodnie z intencją uczonego, godność można ująć jako wartość indywidualną osoby, widoczną w mowie, zachowaniu, i to nawet wtedy, gdy nie jest się przez innych obserwowanym – owo symboliczne podniesienie papierka z pobocza drogi.

Legowicz, jakkolwiek nie rozwijając szerzej owych zalet, wskazywał także na użyteczność i doniosłość rozwagi, męstwa oraz cnoty, przy czym tę ostatnią identyfikował jako „nieubłaganą rzetelność moralną”⁶⁸. Interesujące jest sięganie po te przymioty, ponieważ ich źródła należy dopatrywać się w antyku. I znowu dostrzegamy tutaj Arystotelesa, który w kręgu cnót intelektualnych (czyli takich, które można nabyć poprzez nauczanie) umieścił właśnie rozwagę, a w cnotach

⁶⁵ Ibidem, p. 128–129.

⁶⁶ Ibidem, p. 129–133.

⁶⁷ Ibidem, p. 137.

⁶⁸ Idem, *O nauczycielu...*, op. cit., p. 198–199.

moralnych, zdobywanych przez odpowiednie ćwiczenia – męstwo⁶⁹.

Dokonując krótkiego podsumowania aksjologii procesu wychowawczego w interpretacji Legowicza, można stwierdzić, że pierwszorzędną rolę w kształtowaniu wartości u wychowanków przypisywał on nauczycielowi. Droga tego procesu biegła przy tym, według uczonego, dwoma nurtami – oprócz wpajania odpowiednich norm młodym ludziom uważał on, że i sam nauczyciel swoją postawą, prezentowaną osobowością powinien stanowić należyty wzorzec, model dorosłego człowieka, ku któremu wychowanie powinno zmierzać. W ten sposób pierwszy wskazany nurt ulegał wzmocnieniu. Realizacja tych wskazań, czego nie omieszkął jeszcze zaznaczyć Legowicz, będzie tylko wtedy możliwa, jeśli pedagodzy zaczną traktować swój zawód nie jako zwykłą profesję, ale powołanie, służbę człowiekowi⁷⁰ – wówczas wychowankowie „nie zechcą uciekać ze szkoły i znajdą w niej dla swej młodości mądrego i przyjaznego partnera”⁷¹.

Oprócz wskazanych powyżej teoretycznych przesłanek, składających się na teorię wychowania, Legowicz, kontynuując tę problematykę, nie pominął także jej aspektu praktycznego, czyli sposobu, w jaki owe wskazania należy wprowadzać w życie. Był to nie tylko wyraz jego dążeń do osiągnięcia komplementarności wywodu, ale i rzetelna troska o należyte wprowadzanie swoich teoretycznych koncepcji w życie. U podstaw tego działania, jak można z dużą dozą prawdopodobieństwa przypuszczać, a co niewątpliwie odnosi się do całej postaci uczonego, tkwił nie-

pokój o prawidłowe kształtowanie osobowości przyszłych pokoleń.

Legowicz nie zgadzał się z dotychczas prowadzonym, tradycyjnym systemem nauczania, tym bardziej, że był zwolennikiem ujmowania jego istoty w ramach metody określonej przez niego dialektyką nauczania i wychowania. Opierał się w tym miejscu na przesłankach zaczerpniętych z ideologii marksizmu-leninizmu⁷², a które to narzędzie, według niego, winno służyć również do oceny rzeczywistości szkolnej.

Zanim jednak zaprezentowane zostaną owe przemyślenia należy wskazać te elementy w tradycyjnych formach procesu nauczania, które według Legowicza winny być poddane szczególnej krytyce. Jak ocenił uczonego, realizowany system dydaktyczny nie jest w stanie sprostać wymaganiom życia i to w wielu aspektach, a szczególnie w tak podstawowym, jakim jest relacja nauczyciel – uczeń. Stwierdził on więc, że mamy tutaj do czynienia ze statycznym modelem nauczania, który jest zaprogramowany w najdrobniejszych szczegółach, a nawet rości sobie pretensje do uniwersalności. Idąc dalej, jak wskazał Legowicz, relacje pomiędzy nauczycielem a uczniem można właśnie rozpatrywać na zasadzie stron. A zatem z jednej strony mamy nauczyciela prezentującego swoją osobą, w wymiarze ogólnym, dość abstrakcyjną sylwetkę, niezmienną w zasadzie od pokoleń, z drugiej zaś ucznia, także raczej bezosobowego, bo ujętego w gorset wypracowanego w minionych czasach wzorca. Przy tym nauczyciel darzony jest pełnym zaufaniem, a brak owego przymiotu u ucznia jest bardzo wyrazisty. Przejawia się to w tym, iż jego (ucznia) rola zasadza się na ciągłym

⁶⁹ MacIntyre A. (2000), *Krótką historią etyki*, Warszawa, p. 101–102.

⁷⁰ Opolski K. (1989), *Życie dla życia*, p.18.

⁷¹ Ibidem, p. 19.

⁷² Vide: Legowicz J. (1954), *Chodzi o nową kadrę filozofów – marksistów*, „Trybuna Ludu”, no. 101, p. 6.

udowadnianiu, że nie jest leniem ani nicponiem czy kłamcą. Patrząc jeszcze inaczej za Legowiczem, po jednej stronie występuje nauczyciel jako znakomity, niepodważalny autorytet, którego zadanie polega głównie na artykułowaniu szeregu zakazów i nakazów w rodzaju: tak trzeba, tak należy, tak powinno być, tego nie można itp., po drugiej zaś stronie jest uczeń jako bierny i bezwolny przedmiot owych zaleceń. Nauczyciel więc jest w tej perspektywie właściwie funkcjonariuszem, który wprawdzie wykonuje swe zadania w sposób rzetelny, ale czyni to beznamiętnie i dostrzega istotę swego zawodu we wtłaczaniu do młodych głów encyklopedycznej wiedzy, a skuteczności owych zabiegów strzegą przywołane zakazy i nakazy. Nie pyta więc nauczyciel ucznia, jak zauważył Legowicz, o jego zainteresowania, potencjalne możliwości, kim jest, o czym marzy, a jedynie wymaga ciągłej, intelektualnej gotowości, kreowanej przy pomocy bodźców, gdzie strach i lęk są czymś powszechnym⁷³. Całość tej sytuacji uczonego doskonale zilustrował w następujących słowach: „Nauczyciel tu instruuje, zadaje, sprawdza sobie dostępnymi środkami, „podpędza”, zaświadcza intelektualne „pochodzenie” młodego zupełnie tak, jak się zwykło obchodzić z rzetelnie wypracowanym przedmiotem, który ze znakiem jakości – w tym wypadku świadectwem lub dyplomem – przekazuje się do dalszego wykorzystania na odpowiednim etapie, rzeczowo powiązany z nomenklaturą zawodową. Uczeń otrzymuje zadanie, które ma wypełnić zgodnie z przekazem swego instruktora, przemleć myśli jego lub obowiązującego podręcznika, ale czy to zadanie znajduje również wyraz w osobistych przemyśleniach młodego, o to zwykło się nie py-

⁷³ Legowicz J., *O nauczycielu...*, op. cit., p. 29–30.

tać. Ucznia powiadamia się o obowiązującym go pod określonymi sankcjami regulaminie szkoły, tylko niewiele się wie o jego osobistym życiu. Wszystko ściśle reglamentowane i poukładane w przegrodach statycznej składanki ankietowej, z której wystarczy podebrać odpowiednie pozycje, by mieć obraz statycznie wykształconego i w tresurze konwencji obytego młodego⁷⁴. Legowicz, wyciągając wnioski z takiego stanu rzeczy, wskazuje, że jego skutkiem mogą być takie efekty jak na przykład skrywanie osobowości nauczyciela i ucznia, sprowadzanie kontaktów obu tych stron do relacji tylko pragmatycznych – ocena ich wyłącznie w kategoriach zysków i strat, a także narastanie obojętności między nauczycielem a uczniem⁷⁵.

Przywołana obcość obu stron, ich zamknięcie na wzajemne relacje to według uczonego niepożądana sytuacja, ponieważ, jak dalej wskazywał, nauczyciel bez ucznia może być tylko „autope-dantem”, a nie pedagogiem, z kolei uczeń, któremu brakuje nauczyciela, będzie samoukiem, bez kompleksowego i szerokiego wykształcenia, czyli mówiąc słowami uczonego – „jednego nie można nazwać nauczycielem, a drugiego uczniem”⁷⁶. We wnioskach tych Legowicz poszedł nawet dalej, bo stwierdził, że owe czynności bądź uwarunkowania mogą sprzyjać kształtowaniu się u ucznia takich negatywnych cech jak: spryt, egocentryzm, wyrachowanie, a przede wszystkim brak poczucia odpowiedzialności i samodzielności w myśleniu⁷⁷.

⁷⁴ Ibidem, p. 29.

⁷⁵ Ibidem, p. 30; vide: Dembińska-Siury D. (1989), *O Jana Legowicza ideale nauczyciela*, „Życie Szkoły Wyższej”, no. 7, p. 55–63.

⁷⁶ Legowicz, *O nauczycielu...*, op. cit., p. 31.

⁷⁷ Dembińska-Siury D., *O Jana Legowicza...*, p. 60.

Legowicz postulował przede wszystkim, aby relacje między nauczycielem i uczniem układały się na zasadzie dialektycznej konfrontacji. Objął je w kategoriach podmiot – przedmiot. Według niego istotą funkcji dydaktyczno-wychowawczej jest przenikanie się dwóch stron procesu, które muszą nie tylko istnieć razem, ale i wspólnie doskonalić. Tak więc przeżycia, uczucia zarówno ucznia, jak i nauczyciela, będące dla nich czymś przedmiotowym, poprzez pedagogiczną praktykę dla obu tych stron przybierają znamiona wzajemnej podmiotowości, wzajemnie na siebie oddziałują. Innymi słowy, proces dydaktyczno-wychowawczy to nic innego, jak zestawienie i ścieranie się dwóch egzystencji, które przenikając się, przekazują sobie nawzajem przywołane wyżej przesłania. Staje się to ich „współaktem”, a jego efektem jest „współstawanie osobowościowe”⁷⁸. Jest to dość skomplikowana teoria, wydaje się zatem usprawiedliwione posłużyć się fragmentem tekstu Legowicza: „Jako przedmiot, nauczyciel stanowiący pedagogicznie jest podmiotowo nauczycielem tylko ze względu na ucznia i uczeń, jako przedmiotowa jednostka, jest podmiotowo uczniem jedynie ze względów dydaktyczno-wychowawczych nauczyciela. [...] relacja pedagogiczna pomiędzy nauczycielem i uczniem polega przede wszystkim na dialektycznym współzestawianiu się, czyli na dialektycznej konfrontacji przedmiotowo-podmiotowej ich danych osobowościowych w odniesieniach «przedmiotowych» i ich zadań osobowościowych w odniesieniach «podmiotowych» łączonych przez

praktykę pedagogiczną...”⁷⁹. Wskazaną prawidłowość następnie uczone rozwija w szeregu kolejnych stwierdzeń, posługując się przy tym swoim charakterystycznym językiem. Spotykamy tutaj między innymi następujące wnioski: „...dialektyka danych «przedmiotowych» [...] znajduje swój wyraz z jednej strony w strukturze indywidualności nauczyciela, z drugiej w strukturze indywidualności ucznia, jednej i drugiej sobie przeciwstawnej, ale pedagogicznie wzajem dla siebie otwartej i jednoczonej indywidualnie relacjami współuczestnictwa dydaktycznego i wychowawczego”⁸⁰. Tak więc nauczanie jest procesem, w który uwikłane są obie strony, a jego rezultatem powinno być osiągnięcie prawdziwej wiedzy.

Rozwijając zagadnienie relacji pomiędzy nauczycielem a uczniem i sytuując je na wskazanej płaszczyźnie dialektycznej, Legowicz wskazał, że właśnie takie ujęcie tematu zawiera w sobie nie tylko elementy nauczania i dydaktyki, ale i wychowania – stanowi bowiem „przedmiotowo-podmiotową” syntezę całego procesu dydaktyczno-wychowawczego. I rzeczywiście, zważywszy na przebieg nauczania tradycyjnego, gdzie występuje odrębność osobowości nauczyciela i ucznia, gdzie ich połączenie stanowi niejako sumę, a nie wzajemność, w myśl uczonego powinno to być raczej zespolenie, obejmujące tak sferę rozumową, jak i uczuciową, skutkujące połączeniem umysłu z praktycznym działaniem. W tym właśnie momencie, co Legowicz podkreśla z całą mocą, osiąga się dialektyczną spistość nauczania i wychowania, a więc cały proces dydaktyczny obejmuje zarówno przyswajanie wiedzy, jak i elementy wychowawcze.

⁷⁸ Legowicz J., *O nauczycielu...*, op. cit., p. 32; tematykę tego współdziałania Legowicz przybliżył podczas jednego ze swych wywiadów, vide: Legowicz J., *Dialektyka nauczania i wychowania...*, op. cit., p. 3.

⁷⁹ Legowicz J., *O nauczycielu...*, op. cit., p. 31–32.

⁸⁰ Ibidem, p. 33.

Omawiając proces dydaktyczny w wykładni dialektycznej jedności jego podstawowych elementów, czyli nauczania i wychowania, Legowicz skierował swą uwagę także na treści w nim przekazywane. Obarczył on tutaj nauczyciela nie tylko obowiązkiem analizy umysłu, woli czy potencjalnych możliwości ucznia, ale zalecił również, aby przy tym zaszczepiał, niejako kreował potrzebę osobowościowego profilowania wychowanka zgodnego z wymogami społecznymi. Istotnym elementem tego aktu tworzenia miał być osobisty przykład pedagoga. Wskazanie to powinno być realizowane w perspektywie jedności ciała i umysłu, woli bycia i faktycznego postępowania⁸¹, bo wówczas, posługując się słowami uczonego: „[...] nauczyciel z tradycyjnego mistrza – autokraty przeobraża się w pośredniczącego człowieczo przewodnika myślenia, działania i przyjaciela ludzkiego współżycia”⁸². W przytoczonych przemyśleniach, zważywszy na przekonania uczonego, niebagatelną rolę odgrywała ideologia marksistowska. W jednym ze swych dzieł Legowicz zawarł następującą myśl: „[...] relacje pomiędzy nauczycielem i uczniem oparte [są] na przesłaniach odniesień społecznych...”⁸³. W innym miejscu zanotował „[...] to, co zewnętrzne i wewnętrzne, stanowi jedno w człowieku, to, co szczegółowo-jednostkowe, okazuje się dialektycznie nosicielem tego, co zasadnicze i ogólne”⁸⁴.

⁸¹ Ibidem, p. 37–38.

⁸² Ibidem, p. 39.

⁸³ Ibidem, p. 31.

⁸⁴ Idem (1978), *Rola filozofii w tworzeniu teorii wychowania* [in:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa, p. 97; q.a. Nowicki A. (1979), *Dialektyka spotkań i autokreacji* w „*Filozofii Nauczyciela*” Jana Legowicza, „*Studia Filozoficzne*”, no. 10, p. 199.

Wychowanie więc, jak to zinterpretował uczony, ma charakter społeczny, podlega regułom życia zbiorowego, które z kolei zasadzają się na tak zwanych sprzecznościach dialektycznych. I Legowicz posługuje się tutaj „dialektyką”, którą zgodnie z wytycznymi marksistowskimi rozumie jako metodę opisującą rozwój rzeczywistości na zasadzie ścierania się przeciwieństw, skutkujących powstawaniem nowej jakości. Umieszcza ją więc we wszelkich przejawach życia społecznego⁸⁵, także i tych, które dotyczą procesu dydaktycznego. Nie interpretuje jednak wskazanego wyżej starcia przeciwieństw jako walki nauczyciela z uczniem, ale raczej „współstawania się” poprzez łączenie nauczania i wychowania. W ten oto sposób zaistnieje według niego postęp w pedagogice, a realizacja tego wzorca złoży się na wychowanie socjalistyczne⁸⁶.

Po określeniu metod, jakimi powinien się charakteryzować proces nauczania i wychowania, Legowicz wskazał również narzędzia, które należy przy tym stosować: były to komunikacja werbalna z wychowankiem oraz odpowiednie profilowanie programów nauczania. W pierwszej regule zasadniczą rolę przeznaczył dialektyce dydaktyki, którą zdefiniował następująco: „[...] w nauczaniu muszą z sobą współdziałać dwa czynniki: umysłowy i uczuciowy. Na bezpośrednim ich wiązaniu polega to, co można nazwać dialektyką dydaktyczną. Czynniki umysłowy skupia się na współodniesieniach tego, co obiektywnie dane, w pewnej mierze zewnętrzne, do wnętrza i jego przeobrażeń pod wpływem owych

⁸⁵ Grudzień J. (1975), *Dialektyka marksistowska* [in:] T.M. Jaroszewski (ed.), *Filozofia marksistowska*, Warszawa, p. 290–295; vide: Muszyński H. (1978), *Zarys teorii wychowania*, Warszawa, p. 33.

⁸⁶ Legowicz J., *Rola filozofii...*, op. cit. p. 199.

danych. Czynniki uczuciowy, czyli emocjonalny zawiera podmiot na współodniesieniach tego, co wewnątrz przeżywane z tym, co do tego wnętrza podmiotu zostaje przenoszone. Są to poniekąd dwa przeciwieństwa, które nauczyciel w procesie nauczania powinien łączyć w jedności osobowości ucznia⁸⁷. Przytoczone w tekście elementy, według oceny uczonego, wiąże dialog⁸⁸, będący tą kategorią, która jest w stanie je zjednoczyć. Dialog u Legowicza obarczony jest trzema funkcjami. Pierwsza z nich (i zarazem podstawowa) polega na nawiązaniu werbalnego kontaktu między nauczycielem a uczniem. Już ich pierwsze zetknięcie tworzy więź umysłową, która powoduje, iż uczeń z niezależnego podmiotu staje się „współpodmiotem”. Dochodzi więc do pewnego rodzaju umysłowej wspólnoty – sytuację taką Legowicz nazywa „funkcją wzajemności”. Jej właśnie towarzyszą dwie następne funkcje osobowo-przedmiotowe występujące zarówno ze strony nauczyciela, jak i ucznia. Zjawisko to wyjaśnione jest w sposób następujący: proces nauczania prowadzony przy pomocy dialogu powoduje, że nauczyciel nie tylko przekazuje wiedzę, ale i zabarwia ją emocjonalnie. Innymi słowy, nauczyciel jest nie tylko przekazywaczem wiadomości, ale poprzez swoje osobiste i emocjonalne do nich odniesienie w pewnym zakresie przeistacza się także w rolę twórcy. Dokonuje się w nim bowiem dialektyczna jedność myśli i uczucia, swoista synteza między prawdą

⁸⁷ Idem, *O nauczycielu...*, op. cit., p. 112–113; vide: Tarnowski J. (2003), *Od dialogu do angażującego spotkania* [in:] Sztobryn S., Śliwerski B. (ed.), *Idee pedagogiki filozoficznej. Pedagogika filozoficzna*, Łódź, p. 88–91.

⁸⁸ O ocenę znaczenia dialogu ujmowanego jako istotą i podstawowy sens wszystkich relacji międzyosobowych przedstawił w perspektywie historycznej Włodzimierz Tyburski, vide: Tyburski W. (2000), *Idea dialogu w dziejach filozofii* [in:] Rallas M. (ed.), *Filozofia dialogu. Materiały sesji naukowej zorganizowanej w Toruniu, w dniu 13 listopada 1999 r.*, Toruń, p. 15–27.

głoszoną a przeżywaną. Podobna sytuacja, ale o kierunku odwrotnym, występuje u ucznia. Ten bowiem najpierw reaguje emocjonalnie, a dopiero później rozpoczyna się, jak to Legowicz ujął, „dia-monolog”⁸⁹ z własnymi myślami, co skutkuje jakościowymi przemianami w osobowości wychowanka. Jest to możliwe pomimo podmiotowej i autonomicznej odrębności obu stron. Dialog w ten sposób realizowany, w miarę upływu czasu, przyczynia się do coraz bardziej wyrazistej wspólnoty umysłowo-emocjonalnej, przekształca się we współdziałanie⁹⁰.

Tak więc emocjonalne zaangażowanie nauczyciela w przekazywanie wiedzy skutkuje jakościowymi przemianami w osobowości ucznia i to pomimo tego (jak Legowicz podkreślał), że i uczeń, i nauczyciel zachowują swą odrębność. Dialog realizowany w ten sposób pogłębia wskazaną sytuację, a wspólnota umysłowo-emocjonalna przybiera coraz ostrzejsze i bardziej nasycone kontury. Kontakt taki nabiera prawie kształtu umysłowej partycypacji osobowościowej i jest wydarzeniem nieomal mistycznym⁹¹.

Dialogowi uczoney poświęcał znaczną uwagę. Dążąc do tego, jak należy przypuszczać, aby być dobrze zrozumianym, opisywał go z wielu pozycji. Stwierdzał między innymi, że wiedzie on do osobowościowego zjednoczenia obu stron procesu dydaktycznego, a nawet przyrównywał go do

⁸⁹ Dia-monolog – rozmowa z samym sobą, pogłębiona refleksja; o znaczeniu dialogu jako istotnego elementu nauczania Legowicz wypowiedział się także w jednym ze swoich wywiadów; vide: Legowicz J., *O wzorach osobowych...*, op. cit., p. 5.

⁹⁰ Legowicz J., *O nauczycielu...*, op. cit., p. 113–114.

⁹¹ Ibidem, p. 116; przychodzi tutaj na myśl mistycyzm Jana Ekharta (1260–1327), który twierdził, że wchodzi w bardzo bliski kontakt z Bogiem, vide: Tatarkiewicz W. (2009), *Historia Filozofii*, vol. 1, *Filozofia Starożytna i Średniowieczna*, Warszawa, p. 351; o idei tej w wymiarze pedagogicznym pisał także Sawicki M. (1996), *Hermeneutyka pedagogiczna*, Warszawa.

„okrągłego stołu”. Przy nim to, jak zanotował, nauczyciel i uczeń wzajemnie sobie usługują, doradzają, wnioskujeją, opiniują oraz wspólnie „spożywają to samo danie umysłowego przeżywania”⁹².

Oceniając dialog jeszcze z innej perspektywy, z charakterystyczną dla siebie manierą, Legowicz sięgnął nawet do sformułowania poetyckiego, mianowicie: „Pomiędzy nauczycielem i uczniem wytwarza się wśród wielości i jednorodności pragnień, ich swoista jedność, która polega na docelowym ukierunkowywaniu dążeń, ich względnym utrwalaniu i przepajaniu zamierzonymi treściami. Wysiłek nauczyciela niejako przechodzi w wysiłek ucznia i wola jednego rozplómienia wolę drugiego”⁹³.

Aby podkreślić nowatorstwo swego spojrzenia w przedmiotowej sprawie, uczony przywołał jeszcze dialog z nauczania tradycyjnego⁹⁴. Zaznaczył, że w nim to obie strony procesu dydaktycznego tylko przebywają obok siebie, a nie współprzebywają z sobą, a każda z nich zachowuje przy tym hierarchiczne podporządkowanie. Sytuacja ta przybiera nieraz tak karykaturalne formy, że obie strony są jakby nieobecne – nauczyciel jest bez reszty zajęty wyłącznie danym przedmiotem czy tematem, a i uczniowie wówczas taką postawę akceptują⁹⁵.

Wprowadzenie do praktyki pedagogicznej dialogu, jaki postulował Legowicz, uwarunkowane jest szeregiem różnych czynników. Przed

wszystkim bez szczególnych dyspozycji tak nauczyciela, jak i ucznia, idea ta jest niemożliwa do realizacji. Obie strony muszą przejawiać chęci do współpracy, wykazywać umiejętność nawiązywania relacji partnerskich, a nauczyciel dodatkowo powinien dysponować cechami przewodnika i doradcy⁹⁶. Poza tym, oceniając koncepcje Legowicza, dostrzec można dość ścisły związek z marksistowską inkontrolologią, co zważywszy na poglądy uczonego, nie jest niczym dziwnym. To właśnie Karol Marks napisał: „Dopiero we wspólnocie z innymi ludźmi każda jednostka uzyskuje środki do swojego wszechstronnego rozwoju”⁹⁷. Dalej czytamy: „[...] rzeczywiste bogactwo duchowe jednostki zależy całkowicie od bogactwa jej rzeczywistych stosunków [z innymi ludźmi]”⁹⁸.

Dialektyka programu nauczania jest kolejnym elementem składowym filozofii nauczania i wychowania w ujęciu Legowicza. Wstępnym warunkiem jej zaistnienia jest stworzenie nauczycielowi możliwości do osobistej interpretacji przekazywanych w programach treści oraz wyboru stosowanej w przekazie metodyki. Metodą ową, według Legowicza, jest dialog dydaktyczny, który wzbogacony o dodatkowe elementy winien tworzyć pewną organiczną całość. Co więcej, w tychże ramach nauczyciel winien zamieścić dodatkowo pewne odniesienia i wskazania do wiedzy przekazywanej w innych przedmiotach, jak również nie zaniedbywać wzbogacania cało-

⁹² Legowicz J., *O nauczycielu*, dz. cyt. p. 119.

⁹³ Ibidem, p. 160–161.

⁹⁴ Szkoła tradycyjna ukształtowała się w znacznej mierze pod wpływem J.H. Pestalozziego (1764–1827), J.F. Herbarta (1776–1841) i innych; vide: Okoń W. (2003), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa, p. 33–40.

⁹⁵ Legowicz J., *O nauczycielu*, dz. cyt., s. 119.

⁹⁶ Na okoliczności owe uwagę zwrócił Muszyński H. (1978), *Zarys teorii wychowania*, Warszawa, s. 397 – 404.

⁹⁷ Marx K., Engels F., Lenin W.I. (1973), *Über Kultur, Ästhetik, Literatur. Ausgewählte Texte*, Leipzig, s. 75, q.a. za Nowicki A. (1977), *O marksistowską inkontrolologię. Zarys ogólnej teorii spotkań*, „Studia Filozoficzne”, nr 5, s. 37; Nowicki określał marksistowską inkontrolologię jako teorię spotkań opartą na ideologii marksizmu.

⁹⁸ Ibidem, p. 37.

ści o elementy wynikające z aktualnych potrzeb społeczno-kulturowych i ideowych⁹⁹. Odnosząc się w tym miejscu do tych ostatnich, trzeba zanotować, że Legowicz stał na stanowisku, iż nie może istnieć nauczanie bez jednoczesnego przekazywania ideologii, a o czym napisał wprost: „[...] posiadanie [przez nauczyciela] świadomości ideowego podtekstu nauczanej przez siebie dyscypliny [...] zagadnienie [to], choć subtelne, pozostaje o dużym znaczeniu merytorycznym. Być może, że nie zawsze okazuje się ono możliwe do ujmowania programowego, że wiąże się też bezpośrednio z praktyką dydaktyczną i wymaga bardziej osobistych przemyśleń ze strony nauczyciela. Równocześnie jednak podtekst czy nawet współtekst ideowy tkwi w każdym przedmiocie i wprawdzie różny bywa potencjał, różnorakie założenia, potrzeby, możliwości i sposoby jego dobywania, to w dialogu nauczyciela z uczniem musi być świadomie brany pod uwagę i nauczyciel nie może zapominać, że [...] sposobi ideowo ucznia”¹⁰⁰.

W sytuacji swobodnego podejścia do programu nauczania Legowicz zalecał, aby koncentrować się przede wszystkim na zagadnieniach wiodących. Te zaś z kolei należało określić w ramach dialogu dydaktycznego¹⁰¹. Jest to, zdaniem Legowicza, jedyna droga prowadząca do efektywności w nauczaniu, przekształcaniu z procesu statycznego w działanie dynamicz-

ne, w intelektualne współuczestnictwo pracy z uczniami¹⁰².

Dialektyczne podejście do programu nauczania powinno według Legowicza zawierać w sobie także aspekty pracy badawczej. Otóż uważa on, że byłoby wskazane, aby nauczyciel zorganizował własny, indywidualny warsztat badawczy związany z nauczaniem przedmiotem¹⁰³. Zaznacza przy tym, aby zajęcie to nie było traktowane jako obowiązek czy konieczność, ale raczej jako przejaw osobistej pasji pedagoga. Następnie stopniowo winna być ona rozszerzana na uczniów, którzy – jak zauważył uczony – mogą tej inspiracji ulec i w ten sposób nie tylko przyczynić się do wzbogacenia swojej wiedzy, ale również działać na rzecz poszerzania zbiorów etnograficznych, wzbogacania gabinetów nauczycielskich o różne ekspozyty, a nawet nawiązywać współpracę z innymi ośrodkami naukowymi, na przykład muzeami¹⁰⁴.

Prowadząc dalej swe rozważania, uczony wskazał jeszcze dwa elementy, które jego zdaniem należy umieścić w dialektyce programu nauczania. Pierwszy z nich zasadza się na użyteczności, jaka płynie ze stosowania nowoczesnej aparatury dydaktycznej. Umożliwia ona bowiem poszerzenie drogi komunikacji pomiędzy nauczycielem a uczniem, a więc otwiera nowe możliwości w skutecznym realizowaniu pro-

⁹⁹ Legowicz J., *O nauczycielu...*, op. cit., p. 124–125.

¹⁰⁰ Ibidem, p. 138–139. Legowicz był przekonany o wiodącej roli filozofii marksistowskiej na tle dziejów nauki, vide: *Brak czasu na myślenie. Rozmowa z prof. dr Janem Legowiczem, rozmawiała M.I. Szwałkowska* (1972), „Tygodnik Kulturalny”, no. 2, p. 9.

¹⁰¹ Legowicz J., *O nauczycielu...*, op. cit., p. 125–126; także Legowicz J. (1980), *Prawa i powinności nauczyciela akademickiego*, „Argumenty”, no. 40, p. 3, 13.

¹⁰² Idem, *O nauczycielu...*, op. cit., p. 128.

¹⁰³ Palacz w swoim artykule zanotował: „Każda z grona osób, które znały i współpracowały z Janem Legowiczem, wie doskonale, że własny warsztat naukowy miał znakomicie zorganizowany, podobnym rygorom podlegał dzień pracy, spotkania, egzaminy itd. [...] prowadził notatki w swoich czarnych zeszytach, rokrocznie zmienianych, w których zapisywane były podstawowe informacje, wyniki zebrań naukowych, ustalenia, a także wyniki egzaminów. Każdy mógł, nawet po latach, znaleźć w nich możliwość rekonstrukcji własnych osiągnięć.” – vide: Palacz R. (2007), *Jan Legowicz jako...*, op. cit.

¹⁰⁴ Legowicz J., *O nauczycielu...*, op. cit., p. 140–143.

gramu nauczania. Drugim składnikiem według Legowicza jest ciągła gotowość nauczyciela do aktualizowania swej wiedzy w zakresie wykładanego przedmiotu, a wzięwszy pod uwagę postęp, jaki w tej mierze się dokonuje, jest to cecha bardzo pożądana¹⁰⁵.

Podsumowując niniejszy artykuł, można napisać, że swe koncepcje z zakresu filozofii nauczania i wychowania Legowicz zbudował na wskazaniach pedagogiki marksistowskiej. Zaznaczone tu i ówdzie jego specyficzne spojrzenie na tę problematykę, będące pochodną doskonałej znajomości filozofii na przestrzeni jej dziejów, nie jest w stanie zasadniczo zmienić tego wniosku. Mimo to dokonana próba przedstawienia owego indywidualizmu uczonego powinna wzbogacić i pogłębić znajomość pedagogiki marksistowskiej u znawców tego tematu. ■

¹⁰⁵ Ibidem, p. 136–137.

Beata Borówka

Lodz, Poland

beata.bor@onet.pl

Keywords: philosophy of teacher's profession, Jan Legowicz, Marxist pedagogy, biographical sketch

Philosophy of tuition and upbringing according to Jan Legowicz

Abstract

Jan Legowicz as a representative of the Marxist pedagogy tried to enrich it with new concepts. Among them his thoughts concerning both theory and practice of upbringing take honourable place. As far as the theory was concerned he set great store by the teacher's personality whereas in the other field he stressed the meaning of the dialogue regarding it as the basis of all pedagogical procedures.

Beata Borówka, Student of Lodz University, Department of Pedagogics.

Znaczenie dotyku we wspomaganiu rozwoju dziecka oraz jego zastosowanie w wybranych rodzajach terapii

Beata Zagórska

Łódź, Polska

beatab_83@o2.pl

Słowa kluczowe: dotyk, masaż, dogoterapia, rozwój, komunikacja, holding

Dotyk¹ jest bazą do kształtowania się wielu czynników rozwojowych w organizmie człowieka. To zmysł, który jako pierwszy w nas dojrzewa i poprzez który po raz pierwszy zaczynamy poznawać otoczenie – jeszcze w łonie matki. Zmysł dotyku jest aktywny już od siódmego tygodnia życia płodowego. Nienarodzone jeszcze dziecko odczuwa dotyk przekazywany przez matkę i najbliższych poprzez głaskanie skóry brzucha. Matka dostarcza bodźców dla kształtujących się narządów zmysłów. Kontynuacja tej prenatalnej symbiozy jest potrzebna dziecku jeszcze długo po urodzeniu² – ma ona elementarne znaczenie dla jego rozwoju. Zmysł dotyku pojmujemy się w wielu

¹ Artykuł powstał na bazie pracy magisterskiej obronionej w WSP w Łodzi w roku 2012 (promotor: dr Krzysztof Kamiński; recenzent: dr Paweł Kijo).

² Sadowska L., Gruna-Ożarowska A. (2007), *Więź osobowa między matką a dzieckiem*, „Prawa Dziecka. Biuletyn Informacyjny Rzecznika Praw Dziecka”, no. 2, p. 12.

Beata Zagórska – od 2008 r. pracuje w Miejskim Zespole Żłobków jako opiekunka dziecięca. W 2012 r. ukończyła studia magisterskie w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Łodzi specjalność: pedagogika szkolna z terapią pedagogiczną.

aspektach i wykorzystuje w różnych formach terapii oraz w odniesieniu do różnorodnych schorzeń i deficytów rozwojowych.

Dotyk jest jednym z głównych zmysłów człowieka regulującym jego odbieranie rzeczywistości. Receptory dotyku rozmieszczone są na skórze całego ciała, skóra jest bowiem najbardziej wrażliwym sensorem, jaki posiadamy. Zmysł ten to o wiele więcej niż tylko to, co wyczuwamy dłońmi. Narządem zmysłu dotyku jest bowiem cała powierzchnia ludzkiego ciała. „Doświadczenie dotyku jest pierwszym wrażeniem, jakiego doznajemy i ostatnim, który tracimy”³. Skóra pokrywa całe ciało ludzkie, spełniając przy tym podwójną funkcję: narządu czucia oraz powłoki ochronnej.

Skóra jest najbardziej wszechstronnym spośród wszystkich narządów zmysłów. Poprzez nią odbieramy wrażenia dotykowe, takie jak uczucie ciepła czy zimna, ciężar przedmiotów, ich miękkość lub twardość, ucisk czy ból. Dotyk wywołuje różnorodne skutki fizjologiczne i psychologiczne w organizmie człowieka. Ponieważ rozwija się jeszcze w życiu płodowym, nazywany jest pierwotnym⁴.

Obok czucia powierzchniowego wyróżnia się także czucie głębokie – tzw. układ propriocepcji. Związany jest on z układem mięśniowym i pełni kontrolę nad jego funkcjami. Receptory tego układu wysyłają do mózgu sygnały o pozycji naszego ciała i położeniu jego części w stosunku do siebie. Dzięki temu człowiek może utrzymać właściwą

³ Knill C. (1997), *Dotyk i komunikacja*, Warszawa, p. 10.

⁴ Giczewska A. (2008), *Fenomen dotyku matki*, Warszawa, p. 5a.

postawę, a w połączeniu z wrażeniami wzrokowymi – równowagę⁵.

W literaturze przedmiotu dotyk ujmowany jest w różnych aspektach. Ma niezmierny wpływ na rozwój fizyczny, neurofizjologiczny oraz psychiczny. Pozytywne jego działanie widoczne jest w sferze rozwoju poznawczego. Pełni ogromną rolę w rozwoju emocjonalnym i społecznym, jest podstawą w tworzeniu silnych więzi emocjonalnych i w konsekwencji w budowaniu poczucia bezpieczeństwa oraz kształtowaniu obrazu własnej osoby. Dotyk jest pewną formą komunikacji – wyrażamy poprzez niego uczucia. Jest namacalny, dzięki czemu doświadczamy go tu i teraz, okazując złość i gniew, a także miłość, radość i sympatię.

Najbardziej wrażliwe i najlepiej unerwione są palce rąk, wargi i język⁶. Już od chwili narodzin człowiek doświadcza świata dzięki temu zmysłowi – dotykając przedmiotów i samemu będąc dotykany. Każda forma dotyku dostarcza do mózgu cennych informacji: głaskanie, poklepywanie, ugniatanie, całowanie itd.⁷ Ale czucie następuje także w sytuacji, gdy wiatr wieje nam w twarz i rozwiewa włosy, gdy nasze ciało zanurzone jest w wodzie, dotyku dostarcza nam również nasze ubranie. Proces mowy oparty jest o czucie, kiedy językiem dotykamy zębów lub podniebienia, gdy mówimy. Podczas chodzenia lub stania nasze stopy bezustannie doznają dotyku. Codzienne życie ludzkie związane jest ze zmysłem dotyku. Jednak pomiędzy dotknięciem przedmiotu a poznaniem go po dotyku zachodzi spostrzeżenie świadomości, dzięki której, choć nie widzimy przedmiotu, jeste-

śmy w stanie go zdefiniować⁸. „Postrzeżenie dotyku jest wewnętrznym rezonansem na bezpośredni, fizyczny kontakt ze światem zewnętrznym”⁹.

Dotyk ma ogromne znaczenie dla człowieka. Na każdym etapie życia i w różnych codziennych sytuacjach może spełniać różnorodne zadania. Niewątpliwie najważniejszy jest w najwcześniejszym okresie życia ludzkiego, czyli w niemowlęctwie oraz wczesnym dzieciństwie. W tym czasie kontakt dotykowy jest silniejszy niż jakikolwiek inny. Dziecko już w chwilę po urodzeniu podawane jest matce, by mogło czuć jej ciepło, słyszeć znajome mu bicie serca. Musimy pamiętać, że potrzeba dotyku i bliskości rodzica wcale nie maleje wraz z wiekiem. Często bowiem przytulenie czy objęcie ramieniem dorastającego nastolatka może zastąpić wiele słów i przynieść ukojenie i spokój. Dotyk może być najbardziej naturalną formą wyrażenia emocji, a dziecko uczy się dzięki niemu okazywania uczuć bliskim i nabiera ufności do świata.

Dotyk szczególnie istotny jest w trudnych chwilach. Choroba jest sytuacją, w której niezastąpiony jest czuły dotyk bliskiej osoby. Dziecku należy zapewnić wówczas warunki, które dostarczają mnóstwa pozytywnych wrażeń dotykowych, by nie bało się zabiegów medycznych, zastrzyków itp.¹⁰ W przypadkach, w których mamy do czynienia z zaburzeniami i chorobami, dotyk pełni rolę terapeutyczną. Lecznicza moc dotyku znana była już w czasach starożytnych oraz przed naszą erą. Jest on bowiem najbardziej naturalnym środkiem leczniczym łagodzącym ból i stres u ludzi. Leczenie dotykiem to nie tylko masaż klasyczny, lecz także

⁵ Ibidem, p. 6.

⁶ Gregory R.L., M. Dolman A. (ed.) (2002), *Czucie i percepcja*, p. 103.

⁷ Kosyrz Z. (2003), *Dotyk* [in:] Różycka E. (ed.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.*, Warszawa, vol. 1, p. 781.

⁸ Kohler H. (2009), *O dzieciach lękliwych, smutnych i niespokojnych. Duchowe postawy praktyki wychowawczej*, Kraków, p. 58–59.

⁹ Ibidem, p. 59.

¹⁰ Giczewska A., *Fenomen...*, op. cit., p. 6.

takie formy jak akupunktura, refleksoterapia czy akupresura. Są oczywiście zwolennicy i przeciwnicy tego typu form leczenia. Medycyna niekonwencjonalna, która nie ma podstaw w nauce, ma swoje źródła w odległych wierzeniach ludowych, ale są i takie jej formy, które powstały stosunkowo niedawno, np. bioenergoterapia. Zatem dotyk stosowany jest w bardzo wielu obszarach terapii oraz medycyny jako forma leczenia, wsparcia oraz pomocy w rozwoju.

Każde niemowlę tuż po urodzeniu, zanim jeszcze otworzy oczy, instynktownie bada świat dotykiem. Badania amerykańskie dowodzą o jego skuteczności. Wynika z nich bowiem, iż wcześniaki, które masowane były trzy razy dziennie po 15 minut, osiągały prawidłową wagę w o 47% krótszym czasie niż przedwcześnie urodzone noworodki zostawione w inkubatorze, pozbawione kontaktu cielesnego¹¹. Skóra jest najbardziej wrażliwą częścią ciała noworodka, dlatego dotyk jest dla niego ważny, zarówno w postaci głaskania czy tulenia, jak i różnego rodzaju masażu bądź czynności pielęgnacyjnych. Tego typu stymulacja przez dotyk zapewnia dziecku relaks i przyjemność, ale przede wszystkim wpływa na doskonalenie koordynacji ruchowej oraz równowagi, a także koordynacji sensorycznej (poprzez wpływ na współdziałanie kilku zmysłów równocześnie).

Od wieków wiadomo, że dziecko płaczące uspokaja się w ramionach matki, gdy ona bierze je na rękę, kołysze, głaszcząc. Dotyk i jego ciepło przekazane przez matkę lub ojca przynoszą wyciszenie i uspokojenie w trudnych dla dziecka chwilach. Bliskość rodzica łagodzi ból i przegania strach. Rodzic daje poczucie bezpieczeństwa, chwilowe

objęcie i wtulenie się w niego daje dziecku nowe siły do dalszych przygód i poznawania tego, co jeszcze nie odkryte. Z ramion rodzica dziecko ogląda świat; stopniowo oddalając się od matki czy ojca, zawsze zerka, czy jest jej/jego pobliżu. Bliskość fizyczna zaufanej osoby daje sygnał, że jest się bezpiecznym i nie ma się czego bać. Dotykanie niemowlęcia aktywizuje najbliższy skórze zmysł, jakim jest dotyk oraz wzbudza w dziecku wrażliwość na niego. Delikatna pieśczoła dziecka daje rodzicowi także pewność siebie i buduje poczucie bezpieczeństwa, co w efekcie tworzy podwaliny do budowania silnych więzi między dzieckiem a rodzicami¹². „Osoby niewidome dzięki wrażliwości czubków palców mogą posługiwać się pismem Braille’a, zyskując szeroki kontakt ze światem”¹³. Skóra bowiem po odpowiednio długim i częstym doświadczeniu pewnych bodźców staje się na tyle wyćwiczona, że potrafi odczytać i zrozumieć pewne informacje za pomocą niewielkich zmian ucisku i dotyku. W ten właśnie sposób ludzie niewidomi potrafią odczytać alfabet zbudowany z maleńkich kropeczek, które wybrzuszą się na powierzchni gładkiego papieru. Różne kombinacje ułożenia tych kropek tworzą odpowiednio litery i całe słowa¹⁴.

Szczególną rolę dotyku daje się zauważyć w rozwoju małego dziecka. Wszystko, czego ono doświadcza i co poznaje, dzieje się poprzez zabawę. To w zabawie dziecko poznaje świat. Jest ona nieodzownym elementem codzienności małego człowieka. By doświadczyć i poznać, dziecko musi posmakować, poczuć, dotknąć. Eksperymentowanie, by przekonać się, jak daleko można się posunąć,

¹¹ Kosyrz Z., *Dotyk...*, op. cit., p. 782.

¹² Schnober-Sen M. (1998), *Masaż niemowląt*, Warszawa, p. 9.

¹³ Kosyrz Z., *Dotyk...*, op. cit.

¹⁴ Gregory, R.L., Dolman A. (ed.), *Czucie...*, op. cit., p. 103.

przekraczanie granic, to część każdej zabawy. Dotyk może następować poprzez taniec, podnoszenie, branie na ręce, poklepanie po ramieniu, pogłaskanie po główce, objęcie oraz przybierać wiele innych form. Ważne, by dobrać odpowiednią do sytuacji, zainteresowań i potrzeb dziecka zabawę. By przyniosła ona pozytywne skutki, musi być bowiem odpowiednio nacechowana emocjonalnie – dostarczyć sposobności do przeżycia pozytywnych uczuć i wrażeń.

Stymulacja rozwoju dziecka poprzez zabawę może przyjmować różne formy: ruch i taniec, stopniowanie trudności, rytm i muzykę, powtarzalność i rytuał oraz wiele innych. Wśród nich wyróżnia się także stymulację przez dotyk. Twórcy teorii uwzględniającej integrację sensoryczną twierdzą, iż poznanie przez dotyk jest jedną z najlepszych metod uczenia się. Wykonując wszelkiego rodzaju czynności, używając do tego rąk, łączymy ze sobą różne zmysły, wzmacniamy kinestetykę, motorykę, percepcję wzrokową i słuchową¹⁵.

Zabawa jako uniwersalna cecha dzieciństwa towarzyszy każdemu dziecku. Bez możliwości poznania przedmiotu poprzez dotyk nie ma ona sensu, bowiem tylko dotyk pozwala dziecku zinterpretować przedmiot, zrozumieć jego zastosowanie, ocenić wielkość, fakturę, temperaturę czy ciężar. Poprzez dotknięcie zabawki dziecko zdobywa o niej informacje. Towarzyszą temu różne emocje, gdyż dziecko dowiadyuje się, czy zabawka sprawia przyjemność, czy jest miła i wywołuje radość, czy może zimna, szorstka, twarda, co

wywołuje smutek bądź złość¹⁶. Podczas zabaw związanych z ruchem, pielęgnacją czy z elementami masażu dziecko uczy się własnego ciała, tego, że poszczególne jego części tworzą pewną całość, poznaje pewne granice i własne możliwości. Od świadomości posiadania dwóch rąk poprzez świadomość istnienia dłoni i palców, aż do każdego palca osobno i późniejszego ich nazywania oraz liczenia. Codzienna rutyna w wykonywaniu pewnych czynności, systematyczne ich powtarzanie sprawiają, że dziecko uczy się własnego ciała i kontroli nad nim. Im częściej dana czynność jest powtarzana przez dziecko, tym szybciej i lepiej nauczy się ono kontrolować swoje ciało¹⁷.

Dotyk pozwala dziecku poznawać świat i uczyć się wszystkiego, co w nim napotyka. Dlatego trzeba pozwalać mu dotykać zabawek i innych przedmiotów, które nie stwarzają dla niego zagrożenia oraz doznawać dotyku dostarczającego pozytywnych emocji i uczuć. Należy przytulać dzieci jak najwięcej i jak najczęściej, to nic nie kosztuje, a daje tak wiele. To trwała i długofalowa inwestycja w dorosłe życie naszych dzieci.

Dla dziecka, które nie potrafi jeszcze funkcjonować samodzielnie, znaczenie dotyku jest tak istotne, ponieważ poprzez kontakt fizyczny otrzymuje podstawowe informacje i stymulacje. Dziecko trzymane mocno, lecz delikatnie przez najbliższą mu osobę, jaką zazwyczaj jest matka, której zapach i rytm serca zna jeszcze z życia prenatalnego, z ufnością traktuje otoczenie i świat, nabiera pewności siebie.

Pierwsze doświadczenia dotyku wywierają silny wpływ na późniejsze emocjonalne powiązania

¹⁵ Zielińska A. (2009), „Fikołki”. *Zabawowe formy stymulacji rozwoju małego dziecka w Pszczyńskim Ośrodku Rehabilitacyjno-Terapeutycznym* [in:] Dymara B. (ed.), *Dziecko w świecie zabawy. O kulturze, cechach i wartościach ludzkiej edukacji*, Kraków, p. 438.

¹⁶ Grzyb B. (2011), *Elementy zabaw stymulujących zmysł dotyku*, „Niepełnosprawność i Rehabilitacja”, no. 1, p. 83.

¹⁷ Giczeńska A., *Fenomen dotyku matki...*, op. cit., p. 12

dziecka z otoczeniem. Kontakt fizyczny powstaje także poprzez ruch. To, w jaki sposób trzymamy niemowlę, jak je nosimy, ciepło naszych dłoni, siła uścisku, ton głosu – to wszystko nakierowuje uwagę dziecka na nas, jako rodziców i na nowości, które każdego dnia dostarczamy mu z otoczenia. Bliski kontakt rodzica z dzieckiem – noszenie, głaskanie, przytulanie – pobudza zainteresowanie malucha i jest istotnym czynnikiem w procesie komunikacji¹⁸.

Dziecko, doświadczając delikatnego dotyku, czuje, że jest akceptowane, wzmacnia pewność siebie i poczucie własnej wartości, rozwija wiarę w samego siebie oraz ufność do innych. Nasze zachowanie w stosunku do dziecka musi być dla niego wzmacniające. Liczy się jakość interakcji, a nie ich liczba. Zatem istotne jest to, w jaki sposób dotykamy dziecko, siła naszego uścisku, ciepło naszego głosu, ciepło ciała. Sposób dotykania musi być precyzyjny i przekonujący.

Knill twierdzi, iż regularne i właściwe stosowanie dotyku przyczynia się do rozwoju komunikacji. Stwarza bowiem podstawy do tworzenia pozytywnych interakcji między dzieckiem a najbliższymi mu osobami. Podkreśla znaczenie dotyku dla rozwoju świadomości interpersonalnej, przekazu wszelkiego rodzaju informacji, zwłaszcza tych, które mają służyć zaspokajaniu potrzeb, a także dla rozwoju wrażliwości. Autor zwraca także uwagę na konieczność powiązania naszych emocji z emocjami drugiego człowieka i ich zrozumienie¹⁹. Bliskość rodzica i dziecka, szereg czynności, jakie dorosły wykonuje w stosunku do malucha, jest nie tylko przejawem miłości, ale także znakomitą językiem porozumienia i komunikacji między

dzieckiem a matką czy ojcem; prowadzi to do powstania trwałej i pozytywnej więzi dziecka z rodzicem. Przeprowadzone obserwacje dowiodły, że osoby często tulone i pieszczone w dzieciństwie posiadają większą odporność na stres, natomiast te, które w dzieciństwie były rozdzielone z matką, wykazują większy poziom agresji, są bardziej lękliwe, nerwowe i niespokojne²⁰. Dotyk daje poczucie bliskości i równocześnie pozwala dzielić się z innymi swoimi emocjami, uczy okazywania uczuć i ułatwia nawiązywanie kontaktów z innymi ludźmi w przyszłości. Dziecko związane z najbliższymi mu osobami silną więzią, w późniejszym życiu łatwość łatwością nawiązuje kontakty i częściej tworzy stabilne związki z innymi ludźmi.

Jak już wcześniej wspomniano, w większości przypadków tuż po urodzeniu dziecka kładzie się je matce na klatce piersiowej, by po nagłym zetknięciu się z jaskrawym i głośnym światem zewnętrznym wciąż czuło zapach matki, bicie jej serca i ciepło ciała. Z reguły niemowlę tuż po narodzinach nie śpi, jest czujne i potrzebuje nieco czasu, by dojść do siebie. Już wtedy instynktownie może szukać piersi. Dzieci bowiem przychodzą na świat z wrodzonym instynktem ssania²¹. Karmienie piersią ma duże znaczenie dla dziecka, bowiem jest nie tylko sposobem dostarczania mu pełnowartościowego pokarmu, lecz także formą bliskiego, bezpośredniego kontaktu z matką. Dzięki karmieniu naturalnemu jakby przedłuża się prenatalną bliskość, ciepło, smak matki, bliskość jej serca. Ostatnie dziewięć miesięcy dziecko tworzyło wraz z matką swoistą jedność. Organizm matki je chronił i karmił, zatem dziecko czuło się bezpiecz-

¹⁸ Knill C., *Dotyk...*, op. cit., p. 11.

¹⁹ Ibidem, p. 7.

²⁰ Giczewska A., *Fenomen...*, op. cit., p. 10.

²¹ Stanway P. (ed.) (1994), *Dziecko. Poradnik dla rodziców*, Warszawa, p. 65.

nie i wskazane dla niego jest swoiste dopełnienie i przedłużenie tego okresu poprzez karmienie piersią. Wtedy wciąż będzie czuło się bezpiecznie w świecie zewnętrznym, którego nie zna i który zmienił się dla niego radykalnie. Dziecko czerpie z karmienia zadowolenie oraz spokój. Kiedy z różnych przyczyn niemożliwe jest karmienie piersią, poczucie bezpieczeństwa może zrekomensować bliskość matki i dziecka skóra do skóry.

Skóra noworodka jest dużo cieńsza od skóry dorosłego człowieka, tym samym słabiej osłaniane są przez nią dojrzałe już liczne zakończenia nerwowe – dlatego też noworodek jest bardzo wrażliwy na dotyk. Ogólną wrażliwość dziecka można zaobserwować i określić przez różne stymulacje. Udowodniono także, że dziewczynki są wrażliwsze na dotyk od chłopców. Częściej reagują na dmuchnięcie na brzuszek, a także szybciej zaczynają się wiercić, gdy odkryje się kocyk lub kołderkę²². Ponadto wrażenia dotykowe, które odbiera noworodek, mieszają się z wrażeniami odbieranymi przez pozostałe zmysły.

Dotyk jest zmysłem najważniejszym dla noworodka. Choć inne zmysły także są już doskonale ukształtowane w momencie przyjścia na świat, to właśnie dzięki dotykowi noworodek sygnalizuje wszystkie swe potrzeby – gdy ma mokro, jest głodny lub gdy mu niewygodnie. Wie o tym dlatego, że to czuje. W pierwszych miesiącach życia dziecko doświadcza najwięcej poprzez wkładanie przedmiotów do buzi. To w obszarze warg i języka rozwinął się jako pierwszy zmysł dotyku w życiu płodowym i do końca życia okolica ta zostanie najbardziej wrażliwa na dotyk.

Jedną z metod terapii w opiece nad przedwcześnie urodzonym dzieckiem jest kangurowanie.

²² Maurer D., Maurer C. (1994), *Świat noworodka*, Warszawa, p. 174.

Metoda ta stosowana jest w wielu krajach Europy Zachodniej, u nas wciąż jeszcze mało popularna, bowiem istnieje w Polsce tylko kilka oddziałów patologii oraz intensywnej terapii noworodków, w których jest obecna. Warto jej się przyjrzeć, bowiem bliskość matki ma zbawienny wpływ na rozwój wcześniaków.

Dla noworodka jedną z najbardziej naturalnych rzeczy jest kontakt z matką – skóra przy skórze. Zatem umieszczenie go w inkubatorze, co zwykle następuje w przypadku wcześniactwa, jest dla dziecka całkowitą zmianą. Wszystkie z przeprowadzonych badań, porównujące noworodki umieszczone w inkubatorze z kangurowanymi, wykazały negatywne skutki oddzielenia dziecka od matki²³.

Trzymanie dziecka skórą do skóry i klatką piersiową do klatki piersiowej matki sprawia, że maleństwo jest ogrzewane jej ciepłem, kołysane delikatnie oddechem, słyszy bicie jej serca, rozpoznaje zapach. Czuje się podobnie jak w łonie matki²⁴. Wskazuje się na szereg korzyści płynących z kangurowania. Indukuje ono sen, relaksuje dziecko, tłumi jego negatywne reakcje wynikające z działania bodźców zewnętrznych, związane z wcześniejszym przyjściem na świat, z nagłą zmianą środowiska oraz z pobytem na oddziale intensywnej terapii noworodkowej. Zauważono także znaczną i szybką redukcję stresu u kangurowanych noworodków. Już dwudziestominutowa sesja kangurowania obniża poziom kortyzolu – popularnie określanego jako hormon stresu – aż o 60% w przypadku wcześniaków urodzonych

²³ Agrawal P. (2011), *Kangurowanie. Uzupełniająca metoda opieki nad wcześniakami*, „Magazyn Pielęgniarki i Położnej”, no. 4, p. 32.

²⁴ Agrawal P. (2011), *Lekcja kangurowania*, „Magazyn Pielęgniarki i Położnej”, no. 6, p. 28.

w 25 tygodniu ciąży²⁵. Jest to istotne ze względu na negatywny wpływ wysokiego poziomu kortyzolu na układ odpornościowy. Kangurowanie uspokaja i zwiększa komfort noworodka. Wskazane jest zatem zwłaszcza w sytuacjach stresowych, najczęściej podczas różnorodnych procedur medycznych. Choć dziecko wymaga umieszczenia go w inkubatorze to kangurowanie wskazane jest tak często, jak tylko jest to możliwe i tak długo, ile się da. Próby kliniczne dowiodły, że np. podczas nakłucia pięty do pobrania krwi u wcześniaków w trakcie kangurowania akcja serca dziecka nie przyspiesza tak bardzo jak u dzieci pozostawionych w inkubatorze. I tak u dziecka kangurowanego przyspiesza o 8–10 uderzeń, zaś w drugim przypadku o 36–38 uderzeń na minutę²⁶. Zaobserwowano, że poza akcją serca także oddech jest stabilniejszy podczas kangurowania. Wyniki badań wykazują, że temperatura ciała dziecka niedonoszonego, a kangurowanego, wzrasta w trakcie tej terapii. Także masa ciała dzieci kangurowanych wzrasta znacznie szybciej niż u dzieci w inkubatorach.

Zdrowego noworodka można zacząć kangurować tuż po narodzeniu przez minimum 20 min. Pomoże to dziecku zaaklimatyzować się w nowym środowisku i poczuć się w nim bezpiecznie. Dziecko na oddziale intensywnej terapii niemowlęcej można kangurować wtedy, gdy jego stan jest stabilny. W warunkach szpitalnych dzieci najczęściej kangurowane są przez matki, czasami przez ojców. Jednak po wyjściu ze szpitala może to robić niemal każdy spokrewniony – rodzeństwo, dziadkowie, bywa, że także rodzic zastępczy²⁷.

Kangurowanie ma wpływ nie tylko na fizyczny rozwój noworodka, ale także na jego zachowanie. Jedną z najszybciej zauważalnych zmian ujawnionych podczas kangurowania jest uspokojenie się dziecka, zrelaksowanie oraz znacznie ułatwione zasypianie. Kangurowanie znacznie wydłuża sen dziecka i sprawia, że jest on spokojniejszy. Wśród noworodków kangurowanych fazy snu i fazy czuwania są bardzo zbliżone do faz snu dzieci donoszonych, zaś nie zaobserwowano tego w kontrolnej grupie dzieci pozostawionych w inkubatorach. Sen dziecka kangurowanego jest głębszy, przez co daje uczucie większego odpoczynku. Zatem po przebudzeniu z takiego snu dziecko jest bardziej wypoczęte niż po śnie w łóżeczku lub inkubatorze, a także chętniej je²⁸. Badania wskazują również, że dzieci te płaczą znacznie rzadziej, a jeśli to się zdarza, to trwa zdecydowanie krócej. Kangurowanie może mieć także pozytywny wpływ na zmniejszenie płaczu związanego ze stresem i bólem spowodowanym czynnościami medycznymi. W związku z tym kangurowanie jest zalecane w celu redukcji odczuwania bólu u wcześniaczych noworodków przez Amerykańską Akademię Pediatrii²⁹.

Kangurowanie powinno być ogólnie stosowaną metodą opieki nad noworodkiem. Dowody jego dobroczynnego wpływu są bowiem niezaprzeczalne. Należy także zwrócić uwagę i podkreślić, jak bardzo wzmacnia ono rodzicielskie uczucia, daje satysfakcję z bycia rodzicem i z pełnionej opieki nad dzieckiem, ma pozytywny wpływ na kontakt z dzieckiem oraz przywiązanie do niego, a także daje rodzicom większą pewność siebie³⁰.

²⁵ Agrawal P., *Kangurowanie...*, op. cit., p. 32.

²⁶ Ibidem.

²⁷ Agrawal P., *Lekcja kangurowania*, op. cit., p. 28.

²⁸ Ibidem, p. 29.

²⁹ Agrawal P., *Kangurowanie...*, op. cit., p. 33.

³⁰ Ibidem, p. 34.

Chyba nie bez znaczenia natura jako pierwszemu pozwoliła rozwinąć się dotykowi. Budowanie więzi na bazie dotyku jest dla nas – rodziców – inwestycją w przyszłość. To wszystko, co damy dziecku, co mu przekazemy i sposób, w jaki to zrobimy, wróci bowiem w dorosłym życiu potomka i odzwierciedli się w jego relacjach z innymi, w poczuciu jego własnej wartości, w jego sposobie bycia i w tym, co ono dalej będzie przekazywało następnym pokoleniom.

Inną formą aktywizacji poprzez dotyk jest masaż. Dziecko w ciągu dziewięciu miesięcy życia płodowego jest bezustannie masowane przez płyn owodniowy. Po narodzinach i zderzeniu się z chłodnym i jaskrawym światem wciąż – a może jeszcze bardziej – potrzebuje bliskości, ciepła i dotyku. Niezbędnym dla prawidłowego rozwoju dziecka jest fizyczny kontakt z najbliższą mu osobą. Potrzebę dotyku doskonale zaspokajają się, głaszcząc, tuląc, kołyszając, a także masując dziecko. Jedną z form masaży, mającą duże znaczenie dla rozwoju układu nerwowego dziecka, jest stymulacja systemu taktylnego, czyli aktywizacja rozwoju mózgu i układu nerwowego poprzez stymulację receptorów dotyku³¹. Jest to swoisty środek komunikacji dziecka z rodzicami ułatwiający rozładowanie napięć, różnorodnych emocji oraz umożliwiający ujście potrzebom i pragnieniom dziecka.

Dla prawidłowego rozwoju dziecka niezbędne jest bogate sensorycznie środowisko zewnętrzne, które dostarczać będzie bodźców wszystkim zmysłom, zatem dźwięków, zapachów, wrażeń wzrokowych oraz dotykowych³².

Za pośrednictwem dotyku niemowlęta odbierają aż 80% bodźców. Dotyk przyspiesza lub ułatwia

występowanie wielu procesów fizjologicznych w organizmie, np. odporności, przyrostu wagi czy rozwoju motorycznego. Zaleca się zatem różne formy masaży do stosowania w kontakcie z niemowlęciem³³.

Podczas zabiegów pielęgnacyjnych, takich jak karmienie, mycie, ubieranie dostarczamy dziecku mimowolne wrażenia dotykowe. Dzieci żywo reagują na dotyk, zatem łatwo jest dostosować jego formę do potrzeb dziecka, obserwując jego reakcję. Stosowanie masaży u dzieci sprzyja rozwojowi mowy, usprawnia karmienie, sprzyja rozwojowi motorycznemu, a także dostarcza wielu wrażeń³⁴.

W różnych kręgach kulturowych na całym świecie dzieci masowane są przez matki. Od wieków wiadomym jest, że płaczące dziecko uspokaja się w objęciach najbliższej osoby, czule przez nią tulone i głaskane.

Masaż stosowany u niemowląt jest delikatnym głaskaniem ciała połączonym z równoczesnym lekkim uciskiem. Najważniejszy jest bezpośredni kontakt dziecka z rodzicami, w dalszej kolejności dopiero istotne są: pieśczośliwy dotyk, poznawanie się wzajemne, przekaz pozytywnych, ciepłych uczuć. Dotyk poprzez masaż ma być przekazaniem czułości oraz pieśczołoty³⁵.

Przypuszczalnie dzięki masażowi spada poziom stresu, a także reguluje się trawienie oraz metabolizm. „Dotyk wyzwała w organizmie samoistne reakcje hormonalne, między innymi stymuluje uwalnianie się endorfin, które nazywane są hormonami lub nośnikami szczęścia”³⁶. Masaż pobudza

³³ Ibidem, p. 17.

³⁴ Kielina J. (ed.) (2000), *Rozwój daje radość. Terapia dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim*, Gdańsk, p. 78.

³⁵ Schonober-Sen M. (1997), *Masaż niemowląt. Poradnik dla młodych rodziców*, Warszawa, p. 6.

³⁶ Giczewska A., *Fenomen...*, op. cit., p. 37.

³¹ Giczewska A., *Fenomen...*, op. cit., p. 5.

³² Ibidem, p. 9.

także krążenie krwi w organach wewnętrznych, mięśniach oraz skórze dziecka. Ma ponadto duży wpływ na prawidłowe oddychanie oraz funkcjonowanie serca. Dzięki temu, iż wspomaga rozwój przewodu pokarmowego, masaż jest szczególnie wartościowy i skuteczny dla dzieci cierpiących na kolikę³⁷.

Siłę dotyku podczas masażu należy dostosować do wieku dziecka, jego potrzeb i możliwości. Ruchy osoby masującej powinny być spokojne i rytmiczne, nacisk na ciało ma być pobudzający, lecz równocześnie delikatny. Dotyk musi być ciepły i jednocześnie stanowczy, by przyniósł oczekiwane efekty. Pokój, w którym wykonujemy masaż, musi być odpowiednio ogrzany i przytulny dla dziecka. Zaleca się masaż przy spokojnej, relaksacyjnej muzyce, można także śpiewać kołysanki czy mówić wierszyki. Początkowo wykonuje się masaż przez ubranko, by zapewnić komfort i rozluźnienie, by dziecko nie przestraszyło się i nabrało zaufania do osoby masującej³⁸.

W trakcie masażu konieczne jest, aby z dzieckiem rozmawiać, utrzymywać kontakt wzrokowy, mieć uśmiechniętą i pogodną twarz, dzięki czemu wzmacniamy istniejące zaufanie dziecka do nas. Masując, nazywajmy części ciała, których dotykamy i objaśnijmy dziecku, co robimy. Rodzice czy też inne osoby wykonujące masaż u dziecka bez wątplenia muszą być także odprężone i spokojne, bowiem ich zdenerwowanie i napięcie łatwo może udzielić się maluchowi. Myśli oraz cała nasza energia musi być skupiona wyłącznie na dziecku³⁹. Istnieje jednak szereg przeciwwskazań do wykonywania masażu u dziecka i należy o nich

pamiętać. Wśród nich są: wysoka temperatura, obfita biegunka, krwotoki, rany i skaleczenia, zapalenie węzłów chłonnych, choroby zakaźne połączone z wysypką, zmiany skórne, wady serca⁴⁰.

Najważniejszym i podstawowym założeniem masażu niemowląt jest wykonywanie go płynnie, spokojnie i delikatnie. Jeśli napotkamy na opór ze strony dziecka, jakkolwiek sygnał dający nam znać, że dziecku się to nie podoba, odrzucmy tę formę. Pozwólmy, aby to dziecko nami kierowało, aby wskazywało nam ruch, formę i siłę dotyku. Obserwujmy reakcję, by mieć pewność, że wybraliśmy dobre ćwiczenie i stosujemy je z odpowiednią intensywnością⁴¹. Wykonując masaż, uczymy się jednocześnie mowy ciała dziecka, starajmy się ją rozumieć i reagować adekwatnie do wysyłanych przez dziecko sygnałów. Delikatnie dotykając, odnajdujemy zbyt napięte mięśnie dziecka i możemy pomóc je rozluźnić. Natomiast w przypadku dzieci nadpobudliwych, energicznych i niespokojnych masaż może złagodzić wiele napięć, ułatwić zasypianie oraz zapewnić spokojny sen⁴². Dziecko bardzo szybko się uczy i rozumie, że dotyk ten jest przyjemny i przynosi odprężenie, zatem z reguły po krótkotrwałym zapoznaniu się z nim, łatwo go akceptuje.

Masaż można wykonywać u wszystkich dzieci. Zróżnicowaniu może ulegać jego intensywność oraz czas, w jakim jest wykonywany. W przypadku noworodków nie powinien przekraczać dziesięciu minut, a jego forma musi być jak najbardziej łagodna. Im dziecko starsze, tym masaż może być coraz bardziej intensywny, a czas jego trwania może być stopniowo wydłużany. Dziecko podczas masażu

³⁷ Schonober-Sen M., *Masaż...*, op. cit., p. 8.

³⁸ Giczewska A., *Fenomen...*, op. cit., p. 71.

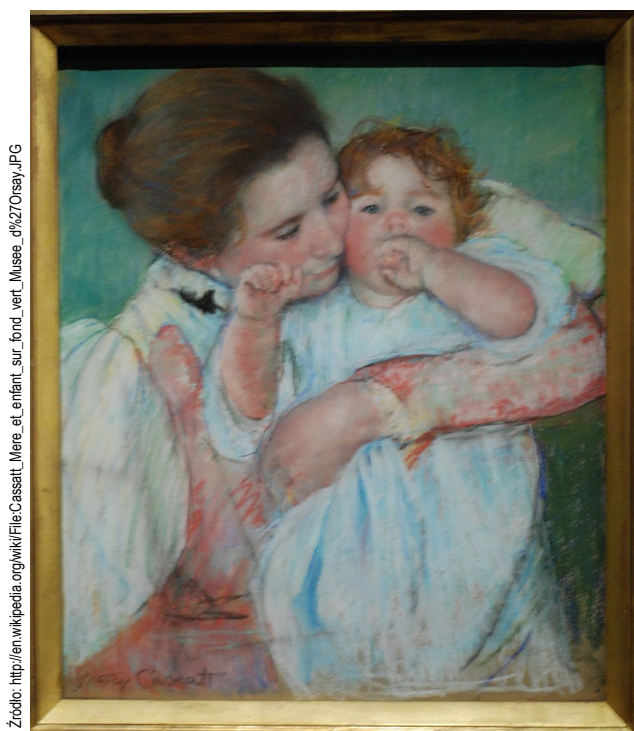
³⁹ Zeiss G. (1997), *Gimnastyka dla maluchów. Ćwiczenia, masaż, pływanie*, Warszawa, p. 29.

⁴⁰ Giczewska A., *Fenomen...*, op. cit., p. 74.

⁴¹ Schonober-Sen M., *Masaż...*, op. cit., p. 10.

⁴² Zeiss G. (1997), *Gimnastyka...*, op. cit., p. 27.

nie powinno być głodne ani zmęczone. Nie jest wskazane wykonywanie masażu bezpośrednio po posiłku. Czas masażu powinien być czasem poświęconym wyłącznie dziecku, żadne czynniki zewnętrzne nie powinny go przerwać ani zakłócić⁴³. Najlepszą porą na masaż jest wieczór, kiedy to po całym dniu dziecko potrzebuje odprężenia i wyciszenia; zrelaksowane łatwiej zaśnie i będzie miało spokojniejszy i głębszy sen.



Mary Cassatt, *Matka i dziecko na zielonym tle* (1897)

Dzięki delikatnemu masażowi dziecko otrzymuje od rodziców poczucie bezpieczeństwa i miłości oraz odprężenie i wyciszenie. Dzieci masowane są bardziej chłonne wiedzy i łatwiej odprężają się w trudnych sytuacjach niż te, które pozbawione były tej formy kontaktu w okresie wczesnego dzieciństwa⁴⁴.

Okazuje się, że poprzez dotyk możemy skutecznie wspierać rozwój dziecka. Nie zawsze musimy

mieć specjalne przygotowanie czy przeszkolenie, by pomóc naszym dzieciom. Czasami wystarczą tylko dwie ręce i umiejętnie wykorzystane ciało.

Jedną z metod wykorzystujących dotyk w terapii jest metoda holding, stosowana w leczeniu autyzmu. Jako że wciąż choroba ta nie została do końca odkryta, twierdzi się, że najprawdopodobniej w ogóle nie istnieje jeden uniwersalny czynnik ją wywołujący ani też występujący w każdym przypadku choroby⁴⁵. Dlatego niełatwo znaleźć najlepszą skuteczną metodę leczenia. Każda kolejna przynosiła pewne pożądane skutki, jednak tylko odnośnie poszczególnych jednostek. Do dziś nie istnieje jedna podstawowa i uniwersalna dla wszystkich forma leczenia autyzmu, a rodziny dzieci nim dotkniętych chwytają się różnorodnych metod.

Wśród różnych form terapii dotyczących autyzmu wyróżniamy terapię holding (ang. *hold* – trzymać), która najbardziej spośród wszystkich związana jest z dotykiem. Przez wiele osób wybrana jako słuszna i skuteczna, przez równie wiele jako kontrowersyjna.

Opracowana została w 1983 roku przez Martę Welch. Autorka oparła ją o własne doświadczenia terapeutyczne w pracy z dziećmi mającymi zaburzenia reakcji emocjonalnych. Zasadniczym celem tej terapii jest przełamanie strachu przed kontaktem z matką oraz przywrócenie więzi emocjonalnej pomiędzy dzieckiem a matką lub całkowite jej stworzenie w przypadku, gdy nigdy nie doszło do jej utworzenia. Metoda ta polega na wymuszeniu kontaktu fizycznego na dziecku⁴⁶.

⁴³ Ibidem.

⁴⁴ Zeiss G., *Gimnastyka...*, op. cit., p. 26.

⁴⁵ Pisula E. (2000), *Autyzm u dzieci. Diagnoza, klasyfikacja, etiologia*, Warszawa, p. 90.

⁴⁶ Bobrowicz-Lewartowska L. (2007), *Autyzm dziecięcy. Zagadnienia diagnozy i terapii*, Kraków, p. 95.

Sesja holdingu składa się z trzech następujących po sobie faz: konfrontacji, odrzucenia oraz rozwiązania. W trakcie całej sesji matka trzyma dziecko na kolanach twarzą w twarz. Dziecko ma obejmować matkę pod jej ramionami, ta natomiast ma przytrzymywać dziecku ręce tak, aby nie wyrwało się, gdy będzie chciało uciec, uderzyć ją lub siebie. Matka musi także dłońmi skierowywać twarz dziecka ku sobie, by nieustannie utrzymywać kontakt wzrokowy. Bywa, iż w takiej sesji bierze także udział ojciec lub inna bliska osoba. Zasadniczą rolę odgrywa tu jednak matka, inne osoby mogą ją jedynie dodatkowo obejmować, by dodać jej otuchy i wsparcia. Zadaniem terapeuty w trakcie tego typu terapii jest zachęcenie matki do tego, aby głośno wyrażała swoje uczucia. Matka nie może wtedy hamować swych emocji, nawet jeśli wyrażone są poprzez płacz czy gniew⁴⁷.

Podczas sesji holdingu dziecko musi stawić czoło uczuciom swoim i matki, lękowi i przyjemności, które wynikają z kontaktu z nią. Dziecko odczuwa brak stałości emocjonalnej, lecz mimo to pod żadnym pozorem nie należy przerywać sesji, gdyż tylko doprowadzenie jej do końca przyniesie pożądany efekt. Najogólniej mówiąc, holding opiera się na tworzeniu warunków jak najbardziej sprzyjających kontaktowi fizycznemu między rodzicami a dzieckiem autystycznym⁴⁸. Warunkiem skuteczności holdingu jest nieprzerwany kontakt matki z dzieckiem w trakcie całej sesji terapeutycznej⁴⁹. Holding jest formą, która wymusza cielesny kontakt z rodzicem, najczęściej matką⁵⁰.

⁴⁷ Ibidem, p. 96.

⁴⁸ Dykcik W. (ed.) (1994), *Autyzm. Kontrowersje i wyzwania*, Poznań, p. 127.

⁴⁹ Bobkowicz-Lewartowska L., *Autyzm...*, op. cit., p. 96.

⁵⁰ Dykcik W. (ed.), *Autyzm...*, op. cit., p. 128.

Metoda ta odnosi się do podstawowego człowieczego instynktu, jakim jest symbiotyczna więź matki z dzieckiem. Zakłada ona, że więź ta została uszkodzona i dąży do jej przywrócenia. Choć wiadomo, iż zaburzenie więzi między matką a dzieckiem nie jest bezpośrednią przyczyną autyzmu, to propagatorzy tej metody twierdzą, iż może być ona powiązana z innymi przyczynami oraz skutkami autyzmu, a dalszym efektem zaburzenia więzi może być lęk blokujący rozwój dziecka⁵¹.

Terapia holding nie jest jednoznacznie pozytywnie oceniana tak przez rodziców, jak i w gronie profesjonalnych terapeutów. Jest ona bowiem postrzegana jako metoda na skraju przemocy fizycznej wobec dziecka, co wzbudza duże kontrowersje. Istnieją ośrodki, które działają w oparciu o tę terapię. Marta Welch w 1978 roku otworzyła w Greenwich w Stanach Zjednoczonych Mothering Centre, gdzie podstawową metodą stosowaną w terapii jest właśnie metoda holding. W Polsce terapia ta zaistniała dzięki profesor Hannie Jaklewicz, jej naukowej oraz terapeutycznej działalności oraz poprzez powstałą na przełomie 1989 i 1990 roku fundację „Synapsis”, działającą na rzecz dzieci oraz osób dorosłych dotkniętych autyzmem, a także ich rodzin⁵².

Warto zwrócić uwagę na terapie z wykorzystaniem dotyku, jakimi są różne formy animaloterapii. Najpopularniejszą z nich jest dogoterapia. Pies jest zwierzęciem, które człowiek najczęściej wybiera jako swojego towarzysza i przyjaciela. Na przestrzeni lat pies stał się symbolem wierności, przyjaźni i oddania. Wielokrotnie bywa sprawcą uśmiechu dziecka, dowartościowania i oparcia w chwili smutku, ratunkiem dla samotności.

⁵¹ Ibidem, p. 24.

⁵² Bobkowicz-Lewartowska L., *Autyzm...*, op. cit., p. 95.

Temperatura ciała psa jest o 1°C wyższa od temperatury ludzkiego ciała. Jego sierść daje poczucie miękkości. Przyjemność, jaką niesie ze sobą dotykanie psa, wtulanie się w niego sprzyja relaksowi i rozluźnieniu mięśni⁵³. Dzieci znacznie chętniej przytulają się całym ciałem do psa, który daje im bezpieczeństwo. Jednak i my, dorośli, pozwalamy wchodzić naszym psom do łóżek, kłaść pysk na kolanach. Pies jest wobec nas szczery, niczego nie udaje, spontanicznie wyraża to, co czuje, angażując całego siebie. Beata Kulisiewicz, propagatorka dogoterapii, wskazuje na pięć podstawowych powodów, które tłumaczą doskonałość w pełnieniu roli przyjaciela oraz terapeuty przez odpowiednio wyszkolonego psa:

1. Pies nas nigdy nie ocenia, lecz zawsze akceptuje takimi, jakimi jesteśmy, z naszymi wadami i niedoskonałościami.
2. Pies nigdy nie wyznacza nam żadnych granic oraz nie narzuca żadnych reguł, reaguje w każdej chwili na próbę podjęcia zabawy, na każdy sygnał, zgadza się na wszystkie pomysły dziecka, z którym się bawi, słucha go i reaguje na nie.
3. Pies niczego nie oczekuje, lecz wszystko daje – pysk do pogłaskania, całe ciało do przytulenia, pozwala ciągnąć się za uszy itp.
4. Pies niczego nie zabrania, lecz na wszystko pozwala – np. wkładać rączkę do pyska i zabierać zabawki.
5. Pies kocha nas miłością bezwarunkową, nie musimy spełniać żadnych warunków, aby pies był naszym przyjacielem. Jest z nami na dobre i na złe⁵⁴.

⁵³ Kulisiewicz B. (2007), *Witaj, piesku! Dogoterapia we wspomaganiu rozwoju dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Kraków, p. 14.

⁵⁴ Ibidem, p. 15–16.

Terapia z psem opiera się głównie na nawiązaniu z nim psychicznej więzi, która ma olbrzymi wpływ na pozytywny rozwój psychospołeczny dziecka. Rezultaty terapii są dość szybko osiągnięte, a jej przebieg jest bardzo prosty. Głębokie odprężenie psychiczne i relaks, jaki chory osiąga w kontakcie z psem, bez wątpienia motywuje go do walki z chorobą. Wyjątkowa cierpliwość, jaką wykazuje zwierzę, jego spokój i całkowite oddanie sprawiają, iż u chorego wzrasta energia i siła do podjęcia fizycznego wysiłku niezbędnego do ćwiczeń. Wydłuża się także czas ich trwania, co bez wątpienia sprzyja poprawie zdrowia. Pies wprowadza w proces terapii spontaniczność, poczucie bezpieczeństwa i radość⁵⁵.

Najczęściej więzi powstałe między psem a chorym stanowią dla tej osoby uzupełnienie braków i deficytów w kontaktach interpersonalnych. Jeśli osoba poddana terapii wykazuje zaburzenia o podłożu emocjonalnym, ma to wówczas szczególne znaczenie. Zajęcia z udziałem zwierząt skierowane są zarówno do dzieci chorych, jak i zdrowych. Terapia z udziałem zwierząt często stosowana jest w pracy z dzieckiem niepełnosprawnym. Najczęściej animaloterapię stosuje się wobec dzieci z następującymi deficytami rozwojowymi: porażeniem mózgowym, zaburzeniami rozwoju w sferze motoryki, niedowładem kończyn, zanikiem mięśni, zespołem dziecka wiotkiego, zespołem Downa, autyzmem, ADHD ze wskazaniem na zaburzenia koncentracji uwagi oraz ze wskazaniem na nadpobudliwość psychoruchową, opóźnieniem umysłowym, a także niestabilnością emocjonalną⁵⁶.

⁵⁵ Franczyk A., Krajewska K., Skorupa J. (2007), *Animaloterapia. Program przedszkolnego Klubu Animals Cztery Łapy*, Kraków, p. 25.

⁵⁶ Ibidem, p. 28.

Terapia ze zwierzętami jako jedna z metod pracy z dziećmi niepełnosprawnymi dostosowywana jest do indywidualnych potrzeb i możliwości pacjenta, wspomagając jego rehabilitację. Dzięki ciepłu zwierząt osoba rehabilitowana może się wyciszyć oraz zrelaksować. Pogodne usposobienie zwierzęcia i jego otwartość na człowieka jest niezbędnym warunkiem do pracy z dzieckiem niepełnosprawnym zarówno w sferze intelektualnej, jak i ruchowej. Wszelkiego rodzaju wspomaganie rozwoju potrzebne jest każdemu dziecku. Dzieciom zdrowym pomaga rozwinąć dodatkowe zdolności oraz talenty, natomiast dzieciom niepełnosprawnym – choć częściowo dogonić rówieśników i lepiej funkcjonować w życiu codziennym⁵⁷.

Dziecko w trakcie terapii ze zwierzęciem zdobywa nowe umiejętności, nabywa doświadczenia, uczy się współdziałania z innymi istotami żywymi, wiedząc przy tym, że jest bezpieczne. Metody pracy można łączyć ze sobą tak, aby były jak najlepiej dopasowane do indywidualnych potrzeb dziecka. Można je także urozmaicać o elementy różnych programów, np. o elementy terapii bajką lub różne techniki relaksacyjne. Niezmiennym jednak w każdej z form terapii musi być zapewnienie poczucia bezpieczeństwa dziecka, stworzenie życzliwej atmosfery oraz skutecznie realizowana zasada akceptacji⁵⁸.

Zajęcia indywidualne ze zwierzęciem budują w dziecku motywację, w pewien sposób przygotowują do pełnienia różnorodnych ról społecznych, pomagają przełamać bariery oraz lęki, a także nauczyć świadomości samego siebie oraz kładą podwaliny do zabawy z rówieśnikami⁵⁹. Kontakt

ze zwierzęciem sprawia dziecku radość i wywołuje uśmiech na jego twarzy. Emocje związane z kontaktem z psem są niewątpliwie pozytywne. W rodzinach, których członkiem jest dziecko niepełnosprawne, panuje zazwyczaj niestabilność emocjonalna. Każde bowiem postępy w rozwoju dziecka wywołują radość i euforię, natomiast ich brakowi towarzyszy smutek i żal. Zajęcia terapeutyczne wywołujące pozytywne emocje odgrywają zatem bardzo dużą rolę. Bez wątpienia do zajęć takich można zaliczyć terapię ze zwierzęciem, głównie dogoterapię. Dlatego należy umożliwić dziecku jak najczęstszy kontakt z psem⁶⁰.

Oddziaływania terapeutyczne mogą dotyczyć różnych sfer rozwoju psychomotorycznego. Często zaburzenia dotyczą motoryki małej i dużej. Mała motoryka to wykonywanie drobnych ruchów, zatem przede wszystkim posługiwanie się ręką oraz manipulacja z tym związana. „Ręce służą do poznawania dotykowego przedmiotu, manipulowania nim, są nośnikami informacji, współdziałają i koordynują wiele procesów w życiu codziennym”⁶¹. To właśnie ręce, dzięki temu, że mogą dotykać i doświadczać, umożliwiają uczenie się. Spotkania z psem pozwalają na wykorzystanie wielu ćwiczeń mających na celu usprawnienie motoryki małej, bez większego wysiłku ze strony dziecka.

Pies we wspomaganie rozwoju i terapii dziecka może pełnić bardzo ważną rolę. Jako towarzysz zabaw oraz podczas wykonywania ćwiczeń zawsze wykazuje zainteresowanie dzieckiem i tym, co ono robi. Jest tolerancyjny, co sprawia, że dziecko czuje się bezpiecznie oraz chętniej nawiązuje kontakt. Dziecko układa psu zadania i opowiada

⁵⁷ Kulisiewicz B. (2007), *Witaj, piesku...*, op. cit., p. 17.

⁵⁸ Ibidem, p. 34.

⁵⁹ Ibidem, p. 35.

⁶⁰ Bekasiewicz N. (ed.) (2008), *Czy zwierzęta potrafią leczyć? Terapie z udziałem zwierząt wspomagające rehabilitację osób niepełnosprawnych*, Warszawa, p. 63.

⁶¹ Ibidem, p. 70.

mu o swoich spostrzeżeniach, nigdy przy tym nie napotykając na opór i negację. Dziecko mówi psu wierszyk, który wielokrotnie powtarzając, opanowuje na pamięć, liczy łapy psa, odrysowuje ich ślady... Pies jest dla dziecka partnerem w zabawie, powiernikiem jego tajemnic, bo całkowicie akceptuje uczucia dziecka. Ćwiczenia wykonywane z psem trwają dłużej, bowiem dziecko bardziej skupia się na zabawie ze zwierzęciem niż na samych ćwiczeniach z terapeutą, zatem mogą one przynieść trwalsze efekty⁶².

Dzisiejsza cywilizacja oddzieliła nas od świata przyrody, który zastąpiły komputery. Może gdybyśmy częściej i bardziej intensywnie obcowali z naturą, mniej byłoby chorób cywilizacyjnych? Jeszcze nie tak dawno przecież świat o nich nie słyszał. Może granicą ich powstania jest właśnie chwila, w której zamiast beztrioskiej zabawy z psem na podwórku wybraliśmy grę komputerową? Zawsząd straszą ptasią grypą, choroba wściekłych krów itp., a jakoś nie wyginął dotąd gatunek ludzki. Mało tego, przecież dzieci wiejskie, które każdego dnia stykają się ze zwierzętami, są zdrowsze i rzadziej dopadają je alergie niż dzieci z wielkich miejskich aglomeracji, które żyją w sterylnym świecie i nie mogą nawet przytulić się do psa, bo jest brudny. Może wystarczy, że przypomnimy sobie prostą oczywistość, że i my należymy do świata zwierząt?

Jak się okazuje dotyk nie jest tylko zwykłym zmysłem, z którym kojarzymy powierzchnię ciała ludzkiego. Jest zmysłem, bez którego ciało ludzkie nie mogłoby normalnie funkcjonować, bez którego niemożliwy stałby się odbiór rzeczywistości.

⁶² Kulisiewicz B., *Witaj, piesku!...*, op. cit., p. 18.

Beata Zagórska

Lodz, Poland

beatab_83@o2.pl

Keywords: senses, touch, child development, therapy

The Significance of Touching as Support of Child Development and its Application in Selected Therapies

Abstract

The publication focuses on touch as one of human senses. It aims at presenting the importance of touch for human being, both in the course of natural development, but also as a support in therapies. It shows straightforward ways to support child in the development and experiencing the world. The role of touch from the earliest prenatal stages cannot be underestimated. The article guides the reader through methods, such as e.g. massage, which will help every parent, not only professionals, support the development of their children. The article also emphasises the role of touch in everyday relations with domestic animals, dogs in most instances. The author proves that it is not necessary to seek professional help. Most often the simplest means and methods are sufficient to support the development of a child.

Beata Zagórska – since 2008 has been employed as a child daycare worker at Municipal Nursery. In 2012 obtained M.A. degree in „School Pedagogy and Pedagogical Therapy” at Pedagogical Academy in Lodz.

Capoeira – brazylijska sztuka walki. Zarys historyczny, społeczny i ekonomiczny

Piotr Mielowski

Łódź, Polska

piotrmielowski@wp.pl

Słowa kluczowe: capoeira, Księżniczka Izabela, niewolnictwo, Brazylia, sztuki walki

Wprowadzenie

Pierwsi niewolnicy w Portugalii pojawili się w XV wieku, kiedy to Anãto Gonçalves schwycił i następnie przetransportował do kraju pierwszych Afrykańczyków, wywodzących się z Mauretanii. Tamte czasy charakteryzował brak sprzeciwu wobec wykorzystywania pojmanych ludzi jako taniej siły roboczej. Miejsca, gdzie można było dokonać „zakupu mówiącej rzeczy” zwano Mercado de Escravos. Około 1467 roku w portugalskiej prowincji Beira Baixa (obecnie dystrykt Castelo Branco) urodził się Pedro Álvares Cabral. Żeglarz stanął na czele ekspedycji, w której skład wchodziło trzynaście karawel. Podróż morską rozpoczęła się 9 marca 1500 roku, a jej celem było kontynuowanie badań Vasco da Gamy oraz znalezienie morskiej drogi do Indii. Przez bardzo długi czas kolonizatorzy ze Starego Świata nawiązywali dialog z etnicznymi plemionami,

Piotr Mielowski, student Wyższej Szkoły Pedagogicznej na kierunku Pedagogika sportu, turystyki i rekreacji. Czarny pas w ju-jitsu i aluno graduado w capoeira.

takimi jak: Tremembé, Tupinambá czy Pitiguara. Niedługo należało czekać na wymieszanie się krwi Europejczyków z kobietami wywodzących się z plemion brazylijskich. Proces ten dał tym samym początek nowej grupie społecznej zwanej Caboclo (brazylijskim Metysom). Kolejnym krokiem ku zniewoleniu było zmuszanie przez kolonizatorów Indian do pracy na plantacjach przy zbiorach płodów rolnych czy przy karczowaniu lasu. Początkowo za wysiłek płacono świecidełkami, takimi jak barwione szkło, lecz nie zadowoliło to na długo pierwotnych mieszkańców Ziemi Świętego Krzyża. Wkrótce wprowadzono kary chłosty biczem; by zwiększyć efekt psychologiczny ich wymierzenia, zastosowano pręgierze, a cały proces uległ niebawem regulacjom prawnym mającym na celu kontrolę populacji Indian pracujących na rzecz Portugalczyków. Misjonarze jezuicki, którzy dopiero co przybyli do Nowego Świata w roku 1549, byli zdziwieni faktem, że przeważającą część siły roboczej w brazylijskich folwarkach stanowili niewolnicy. Jeden z przedstawicieli duchowieństwa, jezuita Manuel da Nóbrega, spisał swoje krytyczne myśli dotyczące się rozpatrywania kwestii posiadania niewolników przez ludność wywodzącą się ze Starego Świata. Mimo to właściciele areałów dalej korzystali z pracy taniej siły roboczej, nawet jeśli oznaczało to, że nie otrzymają dyspensy ze strony przedstawicieli władz kościelnych. Zakon jezuicki w Brazylii stanął w pewnym momencie przed dylematem braku pieniędzy, co utrudniało kontynuowanie

działalności dobroczynnej. Rozwiązaniem była uprawa darowanej przez państwo portugalskie ziemi i sprzedaż plonów. Pojawił się w związku z tym kolejny problem braku rąk do pracy, które zajęłyby się gałęzią gospodarki odpowiedzialnej za wytwarzanie pożywienia. Sięgnięto wtedy po znany i sprawdzony już sposób, mianowicie wykorzystano zniewoloną ludność pochodzenia afrykańskiego. Indianie nie byli dostatecznie przystosowani do pracy fizycznej wedle wzorca europejskiego i często wzniecali bunty lub uciekali do dżungli. Ponadto ich liczebność znacznie się zmniejszyła. Zostali zdziesiątkowani przez europejskie choroby, takie jak grypa czy angina, a wielu zginęło w walkach z Portugalczykami. Niewolnicy pochodzący z Afryki Subsaharyjskiej zostali już wykorzystani na portugalskich plantacjach trzciny cukrowej na wyspach Oceanu Atlantyckiego, między innymi Wysp Zielonego Przylądka, i okazali się opłacalną siłą roboczą, nie posiadającą możliwości ucieczki do bezpiecznego miejsca, co stanowiło główny walor w porównaniu ludźmi z plemion ziem brazylijskich. Wedle ówczesnie obowiązującego prawa kolonialnego członków plemion, które kultywowały kanibalizm lub w inny sposób znacząco naruszały normy ustanowione przez Portugalczyków, można było chwycić w trakcie tak zwanych sprawiedliwych wojen, czyli wypraw łowczych, mających oficjalne poparcie i patronat metropolii z Europy. Głównym miastem, z którego wyruszały zbrojne oddziały Korony, było Sao Paulo. Liczba tubylców w kolonii gwałtownie się zmniejszyła na skutek morderstw, chorób, które przywieźli ze sobą Portugalczycy zza oceanu, i zagarniania połaci ziemskich, które zapewniały żywność miejscowej ludności. Przez niemal wiek poprzedzający kolonizację Brazylii niewolnicza praca Afrykanów uzupełniała por-

tugalską siłą roboczą. Dla władz kraju, z którego pochodził Giordano Bruno, normalnym posunięciem był transport schwytanych przedstawicieli ludności Afryki Subsaharyjskiej do swojej kolonii w Ameryce Południowej. Początkowo Portugalczycy zniewalali tylko tych, których spotkali na swojej drodze podczas eksploracji Afryki, z biegiem czasu chwytanie niewolników stało się biznesem samym w sobie, a ludzi zaczęto rozpatrywać pod kątem przedmiotów w wymianie dóbr. Osobnika parającego się tym procederem nazywano *Capitão do mato*, a w dzisiejszych czasach nazwa ta nabrała innego jeszcze znaczenia – jest to mianowicie nazwa zabawy w capoeira, która przypomina dobrze znanego nam w Polsce berka. Ludzi pochwyconych w głębi kontynentu przez żyjące nad wybrzeżem plemiona handlarze wymieniali na alkohol, broń oraz żywność. Umieszczano ich w pilnowanych obejściach, po czym ładowano do luków okrętów przewożących niewolników do innych regionów świata. Ponieważ koszty rozpoczynające takie przedsięwzięcia były niskie, handlarze upychali na statkach nawet po pięćset osób, by osiągnąć większy zysk z ich sprzedaży. Z powodu warunków, jakie panowały na statkach w czasie trwającej trzy miesiące podróży, większość niewolników nie dożywała zejścia na ląd. Rosnące zapotrzebowanie na produkty rolnicze z Brazylii i wysoka śmiertelność panująca wśród niewolników wywołały potrzebę sprowadzania coraz większej liczby Afrykanów. Części z nich udawało się przeżyć podróż do Nowego Świata, a po ucieczce z niewolniczych baraków plantacyjnych (*senzalas*) zbiegowie zakładali własne bądź dołączali się do już istniejących wiosek buntowników, nazywanych *quilombo* bądź *mocambo*.

Quilombo dos Palmares

Jedną z najbardziej znanych wiosek-osad było Quilombo dos Palmares. Zostało stworzone w lesie palmowym, który rósł na wzgórzach. Były to okolice ciężko dostępne, ciemne i wilgotne z powodu bujnego rozkwitu roślinności i zamieszkane przez dzikie zwierzęta. Osoby, które były wyjęte spod prawa z kolonii portugalskiej, również znajdowały wikt i schronienie w osadach niewolników, dzieląc swoją przestrzeń życiową z ludnością afrykańską, jak również indiańską. Mieszkańcy Quilombo żyli w głównej mierze z rolnictwa, uprawiano takie rośliny jak: trzcinę cukrową, fasolę, kukurydzę, maniok. Pośród ludności byli też rzemieślnicy, którzy parali się, tworzeniem narzędzi i broni. Prowadzono wymianę handlową na znaczną skalę, a część Portugalczyków zajmowała się kontrabandą, dzięki czemu do Quilombo trafiały wyroby pochodzące z Europy, które pozwalały w lepszym stopniu zapewnić bezpieczeństwo zbiegłym niewolnikom oraz utrzymać władzę w rękach jednej osoby. Najbardziej znanym przedstawicielem władz Quilombo dos Palmares był król Zumbi (bądź Zombi), który to za swego wroga posiadał wysłannika korony portugalskiej, *bandeirante* (osoba parająca się chwytem niewolników zawodowo na ziemiach brazylijskich) – Domingo Jorge Velho. W 1694 łowca niewolników zdołał zebrać pod swoją komendą dziewięcioletnią armię, która miała rozwiązać problem rozwijającego się „drugiego państwa” na ziemiach władanych przez Imperium Portugalii. Ufortyfikowana osada Wzgórza Małe nie była wstanie oprzeć się siłom wysłanym przez Domingo Jorge Velho, a buntowniczy twór na ziemiach brazylijskich został zdobyty i podpalony. Przywódca Quilombo dos Palmares zdołał zbiec, kontynuując opór zbrojny wobec swoich dotychczasowych panów

portugalskich. Porażka walki partyzanckiej miała miejsce, gdy został ujęty jeden z *camaras de arme* (towarzyszy broni) Zumbiego, który to wyjawiał miejsce przebywania lidera rebeliantów w zamian za zachowanie własnego życia. Dokładnie 20 listopada osoba, która spędzała sen z powiek Domingo Jorge Velho, została uśmiercona, a głowę przywódcy Quilombo dos Palmares nabitą na pal i wystawiono na pokaz publiczny na głównym placu miasta Recife ku przestrodze innym buntownikom.

Zumbi przekształcił Quilombo dos Palmares w zorganizowany twór przypominający państwo z własnym systemem szkolnictwa, którego zakres obejmował również capoeira, różniącą się jednak od obecnie występujących stylów tej formy walki. Można wysnuć przypuszczenie, że to, co nazywamy obecnie capoeira, jest połączeniem metod walki praktykowanych w Quilombo dos Palmares z pierwotnymi tańcami rytualnymi, które wywodzą się z Afryki. Sama forma walki, jaką dziś znamy, w tamtym czasie mogła być zlepkiem technik walki wręcz, bronią białą oraz technik służących ukrywaniu się w dżungli i zacieraniu pozostawionych śladów.

Dalsze dzieje

Koniec XVII wieku przyniósł ze sobą zmiany w gospodarce. Dotychczas intensywnie uprawiana trzcina cukrowa zaczęła odgrywać coraz mniejsze znaczenie na rynku światowym. W Brazylii następuje migracja wewnętrzna, ludzie wędrują ku terenom południowym i zachodnim w poszukiwaniu nowych warunków życia. W tym też okresie (1763 r.) ma miejsce zmiana stolicy kolonii z Salvadoru, który leży w stanie Bahia, na rzecz Rio de Janeiro. Gospodarka brazylijska w dalszym ciągu opierała się na rolnictwie, zmieniono tylko

towar eksportowy – trzcinę cukrową na bawełnę. Sprzyjały temu takie czynniki, jak odpowiedni klimat do wzrostu rośliny włóknodajnej oraz rzesze taniej siły roboczej, niewolników (*escravos*), którzy odpowiedzialni byli za wzrost produkcji w błyskawicznym tempie. Zauważono również, że liczba ludności zniewolonej jest wystarczająca, a dalszy przyrost populacji może skutkować problemami z utrzymaniem władzy. Stąd też 4 września 1850 roku ustawa senatora Eusébio de Queirós oficjalnie nałożyła zakaz handlu niewolnikami pomiędzy dwoma kontynentami. Nie rozwiązało to jednak problemów ludności zniewolonej, która już znalazła się na ziemiach Ameryki Południowej. Skutki wojny secesyjnej również oddziaływały na Brazylię, czego dowodem jest zniesienie niewolnictwa 13 maja 1888 roku na mocy Złotego Prawa (*Lei Aurea*). Data ta wyryła trwałe ślady w capoeira, a jednym z namacalnych dowodów są piosenki, w których to wspomina się księżną Izabelę jako osobę znoszącą dotychczasowe prawo własności osób:

*Dona isabel que história é essa
de ter feito abolição
de ser princesa boazinha
que libertou a escravidão...*

*Jaka to jest opowieść Pani Izabelo,
że stworzyłaś abolicję,
będąc miłą księżniczką,
która zniosła niewolnictwo...*

Sytuacja byłych „rzeczy mówiących” była nie do pozazdroszczenia. Wielu nie potrafiło odnaleźć własnej przestrzeni życiowej w istniejących nowych warunkach społecznych, politycznych i gospodarczych. Osoby praktykujące capoeira, biegle w walce, w szybkim tempie wkraczały na

ścieżkę półświatka, a sztuka walki, którą wykorzystywali, razem z nimi. Nowo powstałą grupą społeczną zainteresowali się szybko politycy, którzy uzależnili ją od siebie, wykorzystując jako narzędzie do swoich planów. Podczas zmian politycznych, mających swe miejsce przed rokiem 1889, kiedy to major Deodoro da Fonseca przeprowadził zamach stanu na cesarza Piotra II, Brazylija przeżywała kryzys władzy centralnej, co doprowadziło do przemian ustroju państwowego z cesarstwa na republikę federacyjną. Zarówno monarchiści, jak i republikanie posługiwali się osobnikami wywodzącymi się ze zorganizowanych grup przestępczych. W Rio de Janeiro, gdzie capoeira rozwijała się jako forma technik ofensywnych, klarował się nowy styl zwany capoeira carioca. Powstawały gangi, które utrzymywały się tylko dzięki temu, że były wynajmowane przez polityków. Taka działalność najemnicza miała za zadanie wywrzeć presję na przeciwnikach zleceńodawcy, dodatkowo zaś wynajmujący miał zapewnione bezpieczeństwo.

W miejscu, gdzie doszukuje się narodzin capoeira, w stanie Bahia, dalej rozwijała się ta sztuka walki jako połączenie rytuałów tańca, walki i gry dla zabawy, a *berimbau* (rodzaj łuku grającego) stał się jej nieodłącznym elementem dyrygującym spotkania osób trenujących. Gracze (*jogadores*) ustawiają się w kręgu (*roda*), gdzie odbywają się gry i walki capoeira. Dokoła dwójki zmagających się ze sobą ludzi ustawiają się inni gracze capoeira oraz widzowie. Spotkania takie odbywały się najczęściej w miejscach niepublicznych z uwagi na nielegalność uprawiania tej formy sztuki walki, co zawarte zostało nawet w konstytucji brazylijskiej republiki z 1892 roku. W Rio de Janeiro osoby parające się capoeira, niezależnie od koloru skóry, uważane były za *malandros*,

co przetłumaczyć można jako „rzejimieszków” czy też „zabijaków”. Na przełomie stuleci sztuka walki zrodzona z myśli i czynu niewolników była uznawana za działalność przestępczą również w stanie Bahia. Zamieszki i inwigilacja ze strony policji były na porządku dziennym. Ciągły zaś proces rywalizacji dwóch światów wydał owoc pod postacią osób nieśmiertelnionych poprzez swoje postawy i czyny, które niejednokrotnie sprzeciwiały się prawu obowiązującemu w Brazylii. Przykładem takiej osoby może być Besouro Manganga, bojownik o wolność rdzennych mieszkańców, postać, którą można porównać do Tadeusza Kościuszki. Czas ten to burzliwy rozdział w historii kraju samby. Zaczęły się wyróżniać budzące szacunek, a niekiedy i strach wielkie osobowości capoeira, posiadające *corpo fechado*. Sformułowanie to w tłumaczeniu dosłownym oznacza zamknięte ciało, które było odporne na większość rodzajów ówczesnie stosowanej broni. Stan taki, wedle przekazów ustnych, można było uzyskać poprzez rytuały magiczne, posiadające rodowód religii z *candomblé*. Zaznaczyć jednak należy, że rytuał zamykania ciała wywodzi się z wierzeń i praktyk religijnych, które ukształtowały się w Brazylii wśród warstwy niewolniczej i nie jest on związany z capoeira. Do osób, które mogły się poszczycić tytułem *corpo fechado*, należały między innymi:

- w stanie Bahia – Manoel Henrique Pereira, zwany Besouro Manganga lub Cordão de Ouro;
- w stanie Pernambuco – José Antonio do Nascimento, zwany Nascimento Grande;
- w stanie Rio de Janeiro – Manoel Alves da Silva, zwany Manduca da Praia.

Manoel Henrique Pereira najprawdopodobniej żył w mieście Santo Amaro. Pozwolę tu sobie przytoczyć jedną tylko z opowieści na jego temat, która zarazem wydaje się najbardziej rozpowszechnioną w kręgach osób parających się sztuką walki z Brazylii. Besouro Manganga, będący analfabeta, poszukiwał pracy i odpowiedział na jedno z ogłoszeń, które w istocie okazało się wyrokiem śmierci. Przekaz zachowany do dziś mówi, że do zniwelowania *corpo fechado*, które posiadał, użyto drewnianego sztyletu bądź też noża, wykonanego z drzewa tucum zanurzonego w jadzie węży. Zgodnie z tradycją Manganga został zabity przez grupę trzynastu mężczyzn uzbrojonych w „umagicznią” broń, a samo starcie przeżył tylko jeden z napastników.

Spośród osób wyjętych spod prawa, które prowadziły swoje grupy tak capoeira, jak i samby, w paradach karnawałowych w Recife można było wyróżnić Jose Antonio do Nascimento, będącego zarazem jedną z najgłośniejszych postaci swojego okresu, a liczne utarczki z prawem i policją należały do jego codzienności. Jedno z podań przekazuje, że udało się Nascimento uniknąć pojmania przez służbistów państwowych poprzez przebijanie się za przedstawicielki płci przeciwnej.

Manoela Alvesa da Silve można było rozpoznać po garniturze i kapeluszu typu panama. Za dnia pracujący, odznaczał się zmysłem biznesmena prowadzącego własny sklep rybny. Znane są również jego upodobania polityczne, ponieważ był jednym z członków grupy partyjnej, kierującej wyborami lokalnymi przy pomocy sobie znanych tylko środków. Nierzadko również stawał przeciw prawu, lecz zawsze wychodził z tarapatów obronną ręką, a to dzięki pomocy zleceniodawców wywodzących się z kręgu polityków, którzy dbali o swoje interesy.

Najbardziej znanymi i szanowanymi postaciami w historii capoeira było dwóch czarnoskórych mistrzów tej sztuki walki. Mestre Bimba, który odpowiada za stworzenie capoeira regional, i Mestre Pastinha, uznany za kodyfikatora stylu capoeira angola. Od tych dwóch postaci, w głównej mierze, różne szkoły capoeira deklarują swoje pochodzenie do dnia dzisiejszego.

Mestre Bimba

Manoel dos Reis Machado przyszedł na świat 23 grudnia 1900 roku w mieście Salvador w stanie Bahia. Rodzina oczekiwała usilnie córki, zaskoczeniem były narodziny potomka płci męskiej, który w świecie capoeira znany będzie jako Mestre Bimba. Sam pseudonim (*apelido*) ma swój początek przy połogu przyszłego modernizatora sztuki walki niewolników. Maria Martinha do Bonfim (matka), będąc pewna, że obdarzy życiem potomka płci żeńskiej, założyła się o to ze swoją położną, zakład ten jednak przegrała, a słowa wypowiedziane przez asystentkę zostały zapamiętane przez historię, ponieważ prosiła matkę nowo narodzonego dziecka, by spojrzała na jego narząd płciowy. Chłopiec, gdy osiągnął dwunasty rok życia, rozpoczął treningi capoeira pod okiem Bentinho, który był kapitanem okrętowym w obecnym porcie Bairro da Liberdade w Salvador da Bahia. Łącząca wiele form walki capoeira w dalszym ciągu była praktykowana w tajemnicy, a jej uprawianie, jak i nauczanie było nielegalne w poszczególnych stanach Brazylii – kary wahały się od dwóch lat więzienia do kary śmierci. Twórca stylu capoeira regional uznał, że capoeira straciła aspekt pragmatycznego zastosowania w samoobronie jako sztuka walki i narzędzie buntu, stając się aktywnością folklorystyczną przypominającą fitness. Rozpoczął się moment szukania technik

oryginalnej, dawnej capoeira w aspekcie obrony fizycznej, jaką stosowano podczas okresu niewolniczego. Dodatkowo dodano ruchy z innego afrykańskiego systemu walki zwanego batuque, którego Bimba nauczył się od swojego ojca. Manoel wprowadził dodatkowo jeszcze własne techniki, których korzeni można doszukiwać



Zródło: archiwum WSP

się w takich sztukach walki jak judo czy ju-jitsu. Rozpoczął się tym samym proces formowania stylu regional. Capoeira zawsze była utożsamiana z ludźmi ze slumsów brazylijskich (*favelas*), dziećmi ulicy, nędzą oraz światem przestępczym. Manoel dos Reis Machado podjął się zmiany wizerunku capoeira, wprowadzając nowe standardy, opracował metodę nauczania oraz promował aspekty fizyczne i kulturalne sztuki walki, którą zaczął modyfikować. Potomkowie niewolników zostali zauważeni przez resztę brazylijskiego społeczeństwa dzięki pokazowi, który odbył się w 1928 roku przed gubernatorem stanu Bahia,

Juracy Magalhães. Oficjalny pokaz dla rządzących okazał się dobrym posunięciem ze strony Mestre Bimba. Przedstawiciele władz brazylijskich, przekonani najwidoczniej o atutach kulturalnej wartości capoeira, znieśli zakaz praktykowania tej formy sztuki walki w 1930 roku, a dwa lata później Mestre Bimba założył pierwszą szkołę capoeira – „Academia Escola de Cultura Regional” w środkowej dzielnicy miasta Salvador, zwanej Engenho de Brotas, w stanie Bahia. Na zajęciach obowiązywał biały strój, osoby trenujące pod okiem Manoel dos Reis Machado zobowiązane były do posiadania dobrych wyników w nauce i odpowiedniego zachowania się w instytucji szkolnej. Postępowanie takie zaowocowało tym, że doktorzy i inni przedstawiciele klasy średniej stali się w późniejszym czasie normą na zajęciach capoeira. Godnym wspomnienia jest również fakt, że Mestre Bimba w 1936 roku, chcąc uwiarygodnić swoją ewolucję w capoeira, wyzwał do pojedynków przedstawicieli z różnych szkół sztuk walki, między innymi: ju-jitsu, karate, boksu. Stoczono cztery walki, a adwersarzami byli: Américo Ciencia, Henrique Bahia, Jose Custódio dos Santos i Vítor Benedito Lopes. Twórca capoeira regional zwyciężył we wszystkich walkach, przez co przyłgnęło do niego określenie „trzy uderzenia” (Tres Pancadas), ponieważ ostatni, trzeci cios był ciosem kończącym pojedynek. W 1942 r. Manoel dos Reis Machado otworzył swoją drugą szkołę w Terreiro de Jesus rua das Laranjeiras. Miejsce to nadal jest czynne i nadzorowane przez jednego z wielu uczniów twórcy stylu regional, Vermelho. Mestre Bimba pracował jako górnik, stolarz, magazynier, lecz swoje życie poświęcił capoeira. Pod koniec żywota Manoel dos Reis Machado przeprowadził się do miasta Goiania, dokąd zaprosił go jeden z dawnych uczniów. Nie

dane było twórcy capoeira regional nacieszyć się życiem w nowym mieście, ponieważ zmarł w szpitalu miejskim z powodu wylewu rok później 15 lutego 1974 roku. Bimba zdołał zmodernizować i odświeżyć aspekty sztuki walki niewolników. Capoeira była walką, w której agresywna rywalizacja powinna być marginalizowana. Podczas gry (*jogo*) bardziej doświadczony zawodnik zobowiązany jest do ponoszenia odpowiedzialności za mniej doświadczonego gracza capoeira i pomagania mu w przewyciężaniu trudności, niedociągnięć. Mestre Bimba rozwijał metody nauczania capoeira łącząc tradycję i dawne zasady z nowoczesnym podejściem. Po dziś dzień standardy, które zostały określone w XX wieku, nadal są częścią capoeira stylu regional. Najważniejszymi regułami, którymi kierował się Manoel dos Reis Machado, są:

- utrzymywanie swojego ciała w stanie relaksacji,
- rezygnacja z alkoholu i tytoniu,
- utrzymywanie małego dystansu podczas treningu z partnerem,
- codzienne, regularne trenowanie technik podstawowych,
- unikanie demonstracji co do poziomu rozwoju w capoeira,
- unikanie rozmów podczas zajęć, na których powinno się trenować,
- dobre wyniki w nauce.

Mestre Bimba ustalił techniki metodyczne w procesie nauki capoeira:

- *gingar sempre* (zawsze ginga – ginga to technika podstawowa w capoeira przypominająca ruch taneczny),
- *esquivar sempre* (zawsze unikaj – ataki wymierzone są unikane, nie zaś blokowane),

- każdemu ruchowi przyświeca cel (gdy atakujemy, naszym celem jest trafienie drugiej osoby, gdy unikamy, naszym celem jest wyminięcie ataku wymierzonego w nas),
- dokonuj rotacji technik w obrębie góra-dół (ciągłe przebywanie na jednej wysokości czyni gracza nazbyt przewidywalnym),
- *berimbau* nadaje rytm w capoeira i zgodnie z tym wygranym rytmem należy się poruszać.

Obecnie spadkobiercą capoeira stylu regional jest Manoel Nascimento Machado, syn Mestre Bimby, który przejął po śmierci ojca akademię.

Mestre Pastinha

Vicente Ferreira Pastinha jest kolejną sławną postacią z kręgu omawianej sztuki walki. Urodził się 5 kwietnia 1889 roku w mieście Salvador w stanie Bahia w Brazylii. Był chuderlawym, wątłym dzieckiem, któremu nader często zdarzały się utarczki na ulicy zapoczątkowywane przez starszych i silniejszych od niego. Z punktu widzenia sztuki walki niewolników najistotniejszym wydarzeniem, które miało miejsce, było pobicie przyszłego Mestre Pastinhy przez innego chłopca mieszkającego w sąsiedztwie. Akurat tak się zdarzyło, że świadkiem całego aktu przemocy był Benedito, Afrykańczyk, który zaproponował młodemu Vicente Ferreira Pastinha lekcję capoeira. Gdy kolejny raz przyszły formalizator stylu capoeira angola został napadnięty przez tego samego adwersarza, zdołał się obronić przy pomocy technik wywodzących się ze sztuki walki niewolników. Wiele lat później ziszcza się marzenie kodyfikatora capoeira angola, powstaje akademia Centro Esportivo de Capoeira Angola. Została założona w 1942 roku w stanie Bahia w mieście Salvador w historycznej dzielnicy noszącej na-

zwę Pelourinho. Sam pomysł stworzenia takiej instytucji zrodził się w głowie Vicente Ferreira Pastinha dzięki namowom Mestre Amorzinho.

Mestre Pastinha ustalił dla osób pobierających u niego nauki jednolity kolorystycznie strój. Nawiązywał on swymi barwami, czernią oraz żółcią, do ulubionego klubu piłkarskiego kodyfikatora stylu angola zwanego Ypiranga Futebol Clube. Kolejnym marzeniem, które ziściło się Vicente Ferreira Pastinha, była podróż do miejsca, skąd capoeira wywodzi swe korzenie – Afryki. W 1966 roku wybrał się w podróż do Dakaru, miasta w Senegalu, gdzie Mestre Pastinha był członkiem brazylijskiej delegacji, która brała udział w Pierwszym Międzynarodowym Festiwalu Czarnych Artystów. Towarzyszami tej podróży byli jego uczniowie, niektórzy z nich to: Mestre João Pequeno, Mestre João Grande czy też Mestre Roberto Satanas. Vicente Ferreira Pastinha w czasie swego życia podejmował się wielu zawodów, takich jak: krawiec, ochroniarz w kasynie, pucybut, pracownik budowlany w porcie, jednocześnie praktykując capoeira angola.

Miejsce, w którym istniała kiedyś pierwsza akademia capoeira angola, zostało na nowo zabudowane i znajduje się tam obecnie punkt gastronomiczny serwujący ciepłe posiłki (można je przyrównać do francuskiego bistro czy też włoskiej trattorii). Strata nieruchomości przez najbardziej znanego *angoleiro* (osobnik trenujący capoeira stylu angola) była spowodowana prośbą władz brazylijskich, które przeprowadzały remont tego budynku. Konstrukcja ta nie została już nigdy zwrócona Mestre Pastinhy. Pod koniec swych dni, cierpiący na choroby i prawie niewidomy już Mestre Pastinha trafił do państwowego przytułku. Życie poświęcił całkowicie na rozwój najstarszego stylu capoeira. Vicente Ferreira Pa-

stinha, nestor, obrońca, opiekun capoeira angola zmarł 13 listopada 1981 roku w wieku pięćdziesięciu dwóch lat. Wiedza na temat capoeira angola zawarta w naukach tego człowieka nadal jest przekazywana kolejnym pokoleniom graczy stylu angola przez jego najszlachetniejszego ucznia, Mestre João Grande.

Capoeira jako system, sztuka i sport walki z zasady powinna umieć wytworzyć więź braterską pośród tych, którzy mówią różnymi językami, a przez możliwość walki jednoczyć ich ze sobą. Pojawia się również pewien paradoks, ponieważ nie sama wygrana staje się istotna, lecz czas trwania potyczki i towarzyszące jej uczucia¹¹. Niewolnicy, mimo narzuconego im przez Portugalczyków wzorca systemu społecznego, zdołali zbudować swoją własną kulturę, zachowując przy tym niektóre rytuały w formie tradycyjnej, inne zaś przekształcając i dopasowując do realiów panujących na ziemiach brazylijskich. Postępujący rozwój sztuk, sportów i systemów walki ma stały wpływ na kształtowanie się pojęcia oraz formy capoeira i obecne trendy dążą do określenia na nowo tego stylu walki, łącząc go z innymi, operującymi głównie chwytami np. brazylijskim ju-jitsu.

¹¹ Bittner I., Bryk A. (2003), *O sporcie i kulturze fizycznej, poezji i medycynie, czyli o etosie ciała ludzkiego*, Łódź, p. 89.

Piotr Mielowski

Lodz, Poland

piotrmielowski@wp.pl

Keywords: Capoeira, Princess Isabel, slavery, Brazil, martial arts

Capoeira Martial Art from Brazil. Historical, Social and Economic Outline

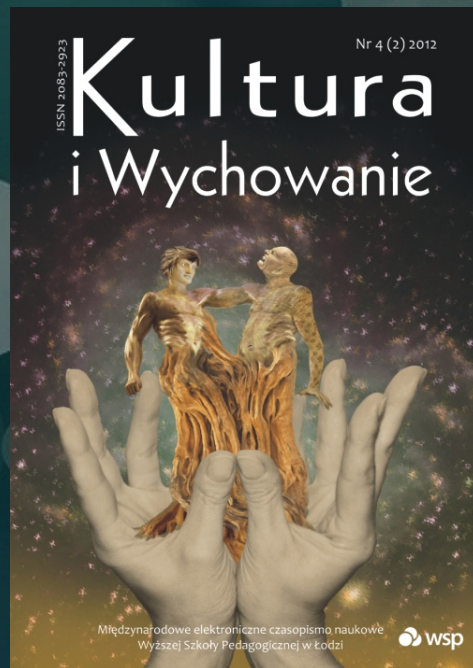
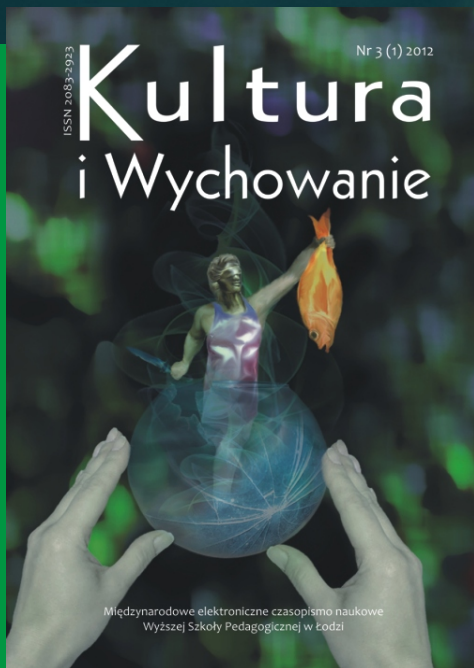
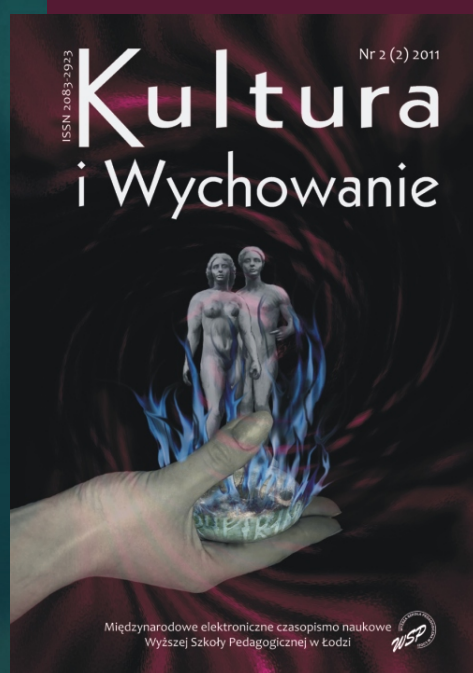
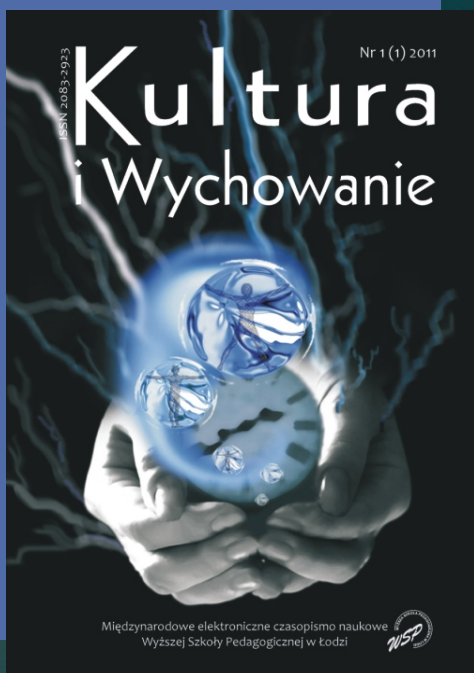
Abstract

In Rio de Janeiro, where Capoeira developed as a form of offensive techniques, there clarifies a new style called Capoeira Carioca. Formed gangs that persisted only because they were hired by politicians. These mercenary activities was designed to put pressure on opponents and also were the principal landlord had provided security. In the place where we should look for the birth of Capoeira in the state of Bahia, this martial art further developed as a combination of ritual dance, fighting and playing for fun a berimbau has become an integral part of this martial art weaving people practicing Capoeira. Capoeira has renowned chapter in the history of Brazil with arousing reverence, respect of the great personalities of Capoeira. Capoeira as a system, art and combat sport, in principle, should be able to produce a bond of brotherhood among those who speak different languages and the ability to fight, to unite them. Slaves were able to build their own culture. Retaining some of the rituals in the traditional form while others are transforming and adjusting to the realities of the Brazilian territory. The progressive development of martial arts has a constant influence on the concepts and forms of Capoeira.

Piotr Mielowski, a student of The Pedagogical Academy in Lodz attending courses on: sport pedagogy, tourism and recreation. Black belt in ju-jitsu and aluno graduado in Capoeira.

Kultura i Wychowanie

www.czasopismo.wsp.lodz.pl



czasopismo punktowane

Międzynarodowe
elektroniczne czasopismo naukowe
Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi



WYDAWNICTWO
NAUKOWE
Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi