

ISSN 2083-2923

Nr 8 (2) 2014

Kultura i Wychowanie

Międzynarodowe elektroniczne czasopismo naukowe
Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi



Międzynarodowe elektroniczne czasopismo naukowe

Kultura i Wychowanie

nr 8 (1) 2014

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

www.pedagogika.eu

www.czasopismo.wsp.lodz.pl

zespół redakcyjny

Krzysztof Kamiński

redaktor naczelny

Barbara Olszewska

z-ca redaktora naczelnego

Małgorzata Kierzkowska

sekretarz czasopisma

Joanna Hrabec

redaktor prowadząca, korekta

Piotr Sobczak

redakcja językowa – teksty polskie

Agnieszka Miksza

redakcja językowa – teksty angielskie

Piotr Chomczyński

redakcja statystyczna

Krzysztof Ciemcioch

DTP i obsługa IT

Mikołaj Sitkiewicz

projekt graficzny okładki

recenzenci

dr hab. Wiesław Andrukowicz, prof. US

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

dr hab. Krystyna Baranowicz, prof. UŁ

Uniwersytet Łódzki

prof. dr hab. Andrzej Piotr Felchner, prof. UJK

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Filia w Piotrkowie Trybunalskim

dr hab. Romuald Grzybowski, prof. UG

Uniwersytet Gdański

prof. dr hab. Teresa Hejnicka-Bezwińska

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

prof. dr hab. Krzysztof. T. Konecki

Uniwersytet Łódzki

dr hab. Kazimierz Kowalewicz, prof. UŁ

Uniwersytet Łódzki

prof. dr hab. Blanka Kudláčová

Trnavská univerzita v Trnave, Slovakia

prof. dr hab. Iryna Predborska

National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

dr hab. Violetta Przerembska

Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina w Warszawie

ks. dr hab. Dariusz Stępkowski

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

dr hab. Urszula Szuścik, prof. UŚ

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Przewodniczący Rady Redakcyjnej

dr hab. Sławomir Szobryn, prof. ATH

Akademia Humanistyczno-Techniczna w Bielsku-Białej

polska rada redakcyjna

dr hab. Andrzej Piotr Felchner, prof. UJK

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Filia w Piotrkowie Trybunalskim

prof. dr hab. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

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. Lech Mokrzecki, emerytowany prof. UG

Uniwersytet Gdański

prof. dr hab. Bożena Muchacka

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

dr hab. Andrzej Murzyn, prof. UŚ

Uniwersytet Śląski

prof. dr hab. Stanisław Palka

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

prof. dr hab. Bogdan Szczepankowski

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi

prof. dr hab. Maria Szyszczowska

Uniwersytet Warszawski;

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. Dietrich Benner

Uniwersytet Berliński, Niemcy

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. Nadežda 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. Maria Potocarova

Uniwersytet Komeńskiego w Bratysławie, Słowacja

prof. dr hab. Iryna Predborska

Narodowy Uniwersytet Pedagogiczny w Kijowie, Ukraina

prof. dr hab. Raniero Regni

Uniwersytet LUMSA w Rzymie, Włochy

prof. dr hab. Ljiljana Bogeve Sedlar

Faculty of Dramatic Arts, Belgrade, Serbia



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.



Foto: archiwum własne

Słowo wstępne

Przed ośmiu laty profesorowie Z. Kwieciński i B.D. Gołębnik podkreślali w swojej książce pod znamiennym tytułem Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo, że świat jest otwarty – szczególnie dla ludzi młodych, ale ceną tej otwartości jest nieprzejrzystość, płynność wszystkiego, co nas otacza¹. Dzisiejsze czasy charakteryzuje niezwykle tempo ludzkiego życia, czego namacalnym efektem jest jego niewyobrażalne spływanie. Ludzie różnie sobie z tym radzą, jedni rzucają się w wir codzienności, inni na różne sposoby przed tą nachalną rzeczywistością uciekają – aż po skrajne strategie, jak

¹ B.D. Gołębnik (2008), *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo*, Wrocław, p. 7.

w przypadku hikikomori (ang. nolife). Nieliczni usiłują podążać wytyczoną przez siebie drogą rozwoju wewnętrznego, ale są – posługując się nomenklaturą F. Znanieckiego – zboczeńcami, i choć to właśnie oni są solą tej ziemi, to przecież giną w bezimiennym i heteronomicznym tłumie.

Bardziej optymistyczną wizję snują wspomniani wyżej autorzy, którzy twierdzą, że w tym nieprzejrzystym (ale i nieprzychylnym) świecie najlepiej radzą sobie ludzie „gruntownie wykształceni, rozumiejący korzenie i aktualne dylematy różnorodności kulturowej, tolerancyjni, ale krytyczni i odważni, umiejący elastycznie reagować na zmienność warunków swego życia, otwarci na spotkanie i dialog ze swoimi i obcymi”². Gruntowność wykształcenia – ta zasada przywoływana i upowszechniana na niezliczoną ilość sposobów od czasów odrodzenia – wyizolowana z szerszego kontekstu uwarunkowań ekonomicznych, społecznych, obyczajowo-religijnych czy szerzej kulturowych nie spełnia pokładanych w niej nadziei. Tak było w historii, tak jest i obecnie. Obydwa tu naskwicowane obrazy mają swoje potwierdzenie w rzeczywistości, pytanie tylko, jakie są między nimi proporcje, które ze zjawisk są dominujące, jak silne jest ich oddziaływanie w różnych grupach społecznych.

*Humanistyka, a wśród wielu nauk także pedagogika usiłuje wskazywać wartościowe drogi, którymi można podążać, nie gubiąc samych siebie. Ale i tu dostrzegamy erozję. Nauka – ta przez duże N – przestaje być kierunkowskazem w procesie interioryzacji wysokich wartości odwołujących się swoim walorem do sumień ludzkich – jak pisał o tym w *Życiu duchowym* B. Nawroczyński.*

² Ibidem, p. 7.

Telehormizm, życie duchowe to pojęcia, które robiły wrażenie jeszcze na ludziach pierwszej połowy XX wieku, ale dziś już nie. Dziś do głosu dochodzą zupełnie inne narracje, podważające sensowność modernistycznej wizji świata i zanurzonego weń człowieka. Pedagogika, jak cała humanistyka, w tym technokratycznym i cywilizacyjnym cyklonie spychana jest na boczny tor. Erozja jest widoczna na wszystkich poziomach. Rodzina i szkoła obarczają się wzajemnie winą za brak wychowania młodego pokolenia, ono samo zresztą jest również krytycznie do tych środowisk nastawione. Z badań wynika, że czytelnictwo stoi na niskim poziomie, kultura obrazkowa wypiera inne formy życia kulturalnego, telewizja hołdująca najniższym instyktom wraz z nieselektywnie traktowanym Internetem pozostawiają nie tylko młode pokolenie w stanie oszołomienia i wycofania. Rośnie poczucie zagubienia, odcięcia od korzeni, rośnie frustracja, z której wyłania się hydra agresji. Na te procesy, które niejako od wewnątrz dezorganizują życie duchowe jednostek, nakładają się problemy w skali globalnej.

W tej sytuacji – sytuacji kultury instant – zmieniają się warunki działania wszystkich środowisk wychowujących, nie tylko środowisk instytucjonalnie nastawionych na realizację procesów wychowawczych, ale także tych, które uczestniczą w procesie socjalizacji. Niegdyś F. Znaniecki przekonywał, że uczestnictwo w wielu grupach społecznych jest czynnikiem wzmacniającym rozwój jednostki dzięki temu, że ma ona możliwość zetknięcia się z różnymi systemami wartości, różnymi strukturami społecznymi i różnymi rolami, które może w tych grupach ćwiczyć. Dziś te kontakty społeczne są nieporównanie bogatsze,

a mimo to ów rozwój nie jest ani wystarczająco wzmacniany, ani pogłębiany.

Jeśli postawimy pytanie o rolę humanistów we współczesnym świecie, to należałoby przywołać znamienne słowa S. Brzozowskiego, który był przekonany, że rzeczywistym zagrożeniem dla Polaków nie jest zewnętrzna agresja, lecz ich własna słabość. Siła tkwi w jego przekonaniu w kreatywności i w pracy. Pogląd ten powtarzają także i współcześni autorzy, co być może świadczy o żywotności idei Brzozowskiego. Ta pierwsza wymaga wiedzy i subtelności pedagoga w procesie jej wspierania, ta druga – twardego treningu. Łatwo dostrzec rozziw między hedonizmem dostatniego życia a oczekiwaniem autokreacji. W tej dychotomii widoczne są ślady wciąż odradzającej się dyskusji, sporu między swobodnym wychowaniem a pedagogiką wysiłku. Pluralizm koncepcji pedagogicznych i schematyzm instytucjonalnego konstruowania ram narodowej pedagogii stwarzają wyjątkowo niekomfortową sytuację, w której wspólnota teoretyków i praktyków jest czczym postulatem.

*Inna tradycja, relatywnie równie odległa w czasie jak filozofia Brzozowskiego, to dyskusja na temat realizmu w wychowaniu i jego opozycji wobec idealizmu pedagogicznego. L. Chmaj w *Granicach realizmu*³ wyraźnie pokazał, że ówczesny realizm, a z naszej perspektywy współczesny neopragmatyzm, słyca życie w ogóle,*

³ L. Chmaj (1937), *Granice realizmu w wychowaniu*, „Kultura i Wychowanie”, vol. 3. „Obok konkretyzmu utylitaryzm stanowi nieodłączną cechę realizmu pedagogicznego. [...] Tam, gdzie wymagania realizmu stanowią istotną troskę epoki, życie staje się płytkie i powierzchowne, osobowość jednostki nie kształci się, ani nie rozwija, kultura przemienia się w zbiorowisko wyłącznie materialnych zdobyczy, a tym samym zatracą ona swój charakter duchowy i demoralizuje jednostki”. Ibidem, p. 136.

*a życie duchowe w szczególności. Wydaje się, że bez pierwiastka idealistycznego, a nawet do pewnego stopnia utopijnego jesteśmy niepełni, ślepi, ograniczeni⁴. Walka idealizmu z realizmem nie jest równoznaczna z walką dobra ze złem. Każdy z tych nurtów niesie w sobie załączek negacji samego siebie, w każdym tkwi określony potencjał, który może sprzyjać lub ograniczać dynamikę życia duchowego. W pracy pedagoga-humanisty łączą się ze sobą w nierozzerwalną całość – budowaną na kanwie wartości, które zgodnie z tradycją nazwę duchowymi – kultura i wychowanie⁵. Kultura jest przestrzenią, w której może dokonać się wartościowe wychowanie, a ono samo jest niekończącą się aktualizacją kultury. Taki punkt widzenia reprezentowali niegdyś pedagogicy kultury, wśród nich S. Hessen i B. Nawroczyński, ale i dziś wydaje się on równie wartościowy jak wówczas. Samo sprawne działanie w realnym świecie, choć niesie wymierne i natychmiastowe korzyści dla człowieka, jest w orbicie personalistycznej zdecydowanie redukcyjne. Czysty idealizm, który można sobie wyobrazić, ale raczej nie zaobserwować, byłby śmieszną donkiszoterią szkodzącą równie mocno podmiotowi, jak i jego otoczeniu. Jednak połączenie obu pierwiastków, pomimo ich opozycyjności, tworzy nową jakość. Świadomość tego miał już B.F. Trentowski w swojej słynnej *Chowannie*, ale jakże często nasze rodzime idee*

są zakryte całunem tłumaczeń dzieł obcych i komentarzami do nich. Na szczęście kultura posiada pewną charakterystyczną właściwość, dzięki której przemijają różne nietrafne mody i narracje, a to, co w niej żywe, trwałe odradza się w życiu duchowym kolejnych pokoleń.

Sławomir Sztobryn
Bielsko-Biała, 11 listopada 2014 r.

⁴ S. Sztobryn (2014), *Kategoria wolności jako utopia pedagogiczna* [in:] S. Sztobryn, K. Kamiński (ed.), *Wolność a wychowanie. Problemy, dylematy, kontrowersje*, Łódź, p. 187–197.

⁵ Zapewne Czytelnik zauważył, że nazwa obecnego czasopisma jest nie tylko przywołaniem znakomitego tytułu z okresu międzywojennego, ale także niesie w sobie ważne przesłanie – poszukiwanie dróg duchowego rozwoju Człowieka i obronę jego człowieczeństwa.

Rozprawy filozoficzno-historyczne

O życiu w sztuce, o wychowaniu artysty sceny dramatycznej i o roli etyki w przestrzeni teatru. Z historii teatru rosyjskiego i doświadczenia szkoły Stanisławskiego

About Life in Art, About Upbringing of the Drama Scene Actor and About the Role of Ethics in the Theatre Space. From the History of Russian Theatre and Stanislavsky School Experience

Magdalena Zaorska 8

Troska o dziecko i jego potrzeby w działaniach Wydziału Opieki Społecznej Zarządu Miasta Łodzi w okresie międzywojennym

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

**Aneta Bóldyrew
Joanna Sosnowska** 21

„Doradztwo” jako topos w dyskursie publicznym. Przyczynek do analizy dyskursu doradztwa filozoficznego

“Counselling” as a Topos in Public Discourse. Contribution to Analysis of the Philosophical Counselling Discourse

Paweł Ciołkiewicz 35

Realia życia dzieci łódzkich w czasie Wielkiej Wojny. Wybrane zagadnienia

The Life of Young Citizens of Lodz During the First World War. Selected Issues

Aneta Stawiszyńska 51

Filozofia jako narzędzie osobistego rozwoju i droga do szczęścia? Kilka uwag o metodach doradztwa filozoficznego

Philosophy as a Tool of Personal Development and the Path to Happiness? A few Remarks on Methods of Philosophical Counseling

Helena Kistelska 59

Podstawowe pytanie filozofii w służbie człowiekowi. Terapeutyczny wymiar wiedzy filozoficznej

The Basic Question of Philosophy in Service of Man. Therapeutic Aspect of Philosophical Knowledge

Anna Szklarska 69

Psychoterapia filozoficzna a prawo

Philosophical Counseling and Law

Maciej Kasprzyk 85

Zasada „złotego środka”, czyli o terapeutycznym charakterze starożytnej mądrości

The Golden Mean. Ancient Wisdom in Therapeutic Use

Piotr Gąsowski 97

Rozprawy teoretyczno-empiryczne

Satysfakcja rodzicielska ojców z niepełnosprawnością

Parental Satisfaction of Fathers with a Disability

**Urszula Elżbieta Bartnikowska
Katarzyna Ćwirynkało** 106

Teoria sieci społecznej w badaniach edukacyjnych – perspektywa teoretyczno-metodologiczna

Social Network Theory in Educational Research – Theoretical and Methodological Perspectives

Urszula Dernowska 119

Młodzież wobec samotności w świetle badań porównawczych*Young People in the Face of Loneliness in the Light of Comparative Studies***Katarzyna Wasilewska-Ostrowska** 131**„Wykształcić w sobie słuch podczas lektury”, czyli kilka słów o sztuce czytania***A Few Words about the Art of Reading***Adriana Barska** 145**Muzyka ludowa w edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej***Folk Music in Music Education at the Preschool and Early-School Stages of Education***Rafał Majzner** 151**The Right-left and Negative Connotations for Modern Education in the Context of the Work of Czesław Banach***Polityka prawicowo-lewicowa a negatywne konotacje dla współczesnej edukacji w kontekście prac Czesława Banacha***Tomasz Koczyński** 158**Sprawozdania i recenzje****INSPIR@CJE 2014****Jak uczynić polską szkołę jeszcze lepszą? (sprawozdanie)***INSPIR@TION 2014**How to Make the Polish School Better and Better?***Krzysztof Ciemcioch** 165**Wymagania dotyczące tekstów publikowanych w czasopiśmie „Kultura i Wychowanie”**

Czasopismo ukazuje się dwa razy do roku.

Rozprawy należy składać osobiście w siedzibie Wydawnictwa Naukowego WSP lub przesyłać mailowo na adres:

czasopismo@wsp.lodz.pl.

Przyjmujemy do publikacji teksty o objętości od pół do jednego arkusza wydawniczego (20 – 40 tys. znaków ze spacjami i przypisami).

Rozprawy powinny być oryginalnymi i dotąd niepublikowanymi artykułami. Należy do nich dołączyć stosowne oświadczenia, dostępne na stronach:

www.wydawnictwo.wsp.lodz.pl

www.czasopismo.wsp.lodz.pl

Więcej wskazówek dotyczących publikowania w „Kulturze i Wychowaniu” znajdują Państwo na naszej stronie internetowej:

www.czasopismo.wsp.lodz.pl

w zakładce *pliki do pobrania*.

Dziękujemy Autorom za zapoznanie się ze wskazówkami, a w razie ewentualnych wątpliwości prosimy o kontakt z redakcją czasopisma:

e-mail: **czasopismo@wsp.lodz.pl**

Wydawnictwo Naukowe WSP w Łodzi

ul. Piotrkowska 243

90-456 Łódź

pok. B15

O życiu w sztuce, o wychowaniu artysty sceny dramatycznej i o roli etyki w przestrzeni teatru. Z historii teatru rosyjskiego i doświadczenia szkoły Stanisławskiego¹

Magdalena Zaorska

Olsztyn, Polska

magzaorska@gmail.com

Słowa kluczowe: życie, sztuka, teatr, wychowanie, etyka

17 stycznia 1863 r. w Moskwie przyszedł na świat Konstantin Stanisławski (wł. Aliksiejew) – reformator teatru, nie tylko rosyjskiego. W 150 rocznicę urodzin jednego z założycieli Moskiewskiego Akademickiego Teatru Artystycznego (MChAT) Rosja świętuje obchody roku Stanisławskiego – wspomina wybitnego reżysera, niezapomnianego aktora i jednocześnie twórcę wyjątkowego „systemu” wychowania aktora. Ten oto jubileusz posłużył jako inspiracja, by jeszcze raz przypomnieć postać Leonarda da Vinci² teatru

¹ Pod pojęciem „szkoła Stanisławskiego”, jak pisał Władimir Prokofjew we wstępie do książki Gieorgija Kristi *Wychowanie aktora szkoły Stanisławskiego*, rozumiemy nie jakąś konkretną placówkę edukacyjną – rosyjską czy radziecką szkołę teatralną, a nurt w sztuce teatralnej, który jest związany z „systemem” Stanisławskiego i najlepszymi tradycjami MChAT-u. Vide: Г. Кристи (1978), *Воспитание актера школы Станиславского*, Москва, p. 12.

² Tego określenia wobec Stanisławskiego użył Juliusz Osterwa. Vide: Schiller L. (1965), *Stanisławski a teatr polski*, Warszawa, p. 5.

Magdalena Zaorska, dr, adiunkt w Instytucie Słowiańszczyzny Wschodniej Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.

rosyjskiego, ukazać czytelnikowi fragment jego życia w sztuce, podkreślić rolę i miejsce etyki w szkole Stanisławskiego i zwrócić uwagę na to, że przykazania pedagogiki teatralnej, które podarował światu sceny autor *Pracy aktora nad sobą*³, są nadal aktualne, potrzebne, uniwersalne.

Dyplomowany artysta dramatyczny, opuszczając mury szkoły teatralnej, często staje na rozdrożu, nie wiedząc którą z dróg życia w sztuce wybrać – boryka się z wieloma problemami natury moralno-etycznej. W dzisiejszym świecie, kiedy pojęcie sceny aktorskiej jest bardzo szerokie (teatr, film, produkcje telewizyjne, reklama itp.), na naszego absolwenta czyha wiele niebezpieczeństw, w tym te mające go korzyściami medialno-materialnymi. Okoliczności i tempo życia, w jakich przychodzi pracować i tworzyć młodemu artyście, mogą stać się pretekstem do tego, by właśnie dzisiaj odwołać się do doświadczenia szkoły Stanisławskiego i przypomnieć ideały, którym wówczas hołowano. W naszych rozważaniach podejmiemy również próbę zdefiniowania tego, czym powinno być życie w sztuce teatru. Sformułowanie powyższej definicji pomoże odsłonić istotę tego, czym jest sztuka wychowania aktora i dać odpowiedzi na najbardziej nurtujące nas dzisiaj pytania: co powinno być priorytetem procesu edukacyjnego, który materializuje się w audytorium szkoły dramatycznej, a także czym powinno być życie w sztuce

³ K. Stanisławski (1954), *Pisma. Praca aktora nad sobą*, vol. 2, Warszawa.

pedagogiki teatralnej? Powyższe kwestie ściśle związane są z aktualnymi problemami, które trapią dzisiejsze rosyjskie szkolnictwo teatralne. Dylematy tej samej natury znajdziemy i w historii pedagogiki teatralnej – te same pytania zadawał sobie jej luminarz – Stanisławski. Z pewnością i w przyszłości mistrzowie sztuki dramatycznej będą rozprawiali o istocie twórczości aktora, stąd też nasze rozważania dotyczyć będą i dnia wczorajszego, i dnia dzisiejszego, a nade wszystko właśnie dnia jutrzejszego edukacji w przestrzeni sztuki dramatycznej, a co za tym idzie – także i przyszłości teatru.

Pierwszą i najważniejszą sferą, którą powinniśmy wziąć pod uwagę w naszych rozważaniach, będzie sfera historyczna. W tym miejscu powołamy się na historię rosyjskiego i radzieckiego teatru. W owej przestrzeni będziemy szukali wzorców, które zostały określone podczas jego gruntownej reformy. Spróbujemy również odpowiedzieć na pytanie: czy te drogowskazy, ustanowione sto lat temu przez koryfeusza teatru rosyjskiego i radzieckiego – Stanisławskiego, które w tamtej epoce teatralnej wprowadzały artystę bezpośrednio do świata sztuki i wiodły wprost ku jej ideałom, są nadal aktualne?

Kolejną przestrzeń, która powinna nas zainteresować, to dzisiejsza rosyjska szkoła teatralna. Ona to bowiem ma największy wpływ nie tylko na budowanie warsztatu aktora, ale przede wszystkim na kształtowanie się i dojrzewanie artystycznego światopoglądu ucznia. To właśnie w audytorium teatralnym młodzi ludzie zostają ukierunkowani w taki sposób, aby w życiu prywatnym i artystycznym podążać drogą ideałów natury moralno-etycznej, estetycznej i ideałów sztuki dramatycznej, które zaszczepiają im mistrzowie – to tymi zasadami powinni kierować

się, żyjąc w sztuce teatru, uczniowie szkoły Stanisławskiego. Tu odwołamy się do doświadczeń dzisiejszej rosyjskiej pedagogiki teatralnej.

O ile pierwszą sferę możemy nazwać sferą historyczną – sferą ideałów sztuki dramatycznej, a tę szkolną – sferą dydaktyczną, czy też sferą dojrzewania artystycznego, to ostatnią przestrzeń śmiało możemy określić mianem przestrzeni prozy życiowej. W niej to ideały konfrontowane są z życiem i dołączają do nich wciąż nowe wartości (a może antywartości?!), które, niestety, nie tak znowu często są tożsame z tymi, o jakich mówią mistrzowie sztuki aktorskiej – i w które tak gorąco wierzą ich studenci. W ostatniej sferze, do której wstępują dyplomowani artyści dramatyczni po ukończeniu studiów, najczęściej oddziałują te czynniki, które destrukcyjnie wpływają na rzeczywistość teatralną bądź rzeczywistość innych dziedzin sztuki albo po prostu na życie prywatne.

Odwieczny spór o to, czy działalność artystyczna to rzemiosło czy sztuka, w dzisiejszym świecie aktorskim odsłania zupełnie nowe oblicze; nowe realia, nowe przestrzenie zawodowe, które otwierają się przed młodym aktorem, nowe wyzwania pojawiające się przed artystą dramatycznym zmuszają dzisiejszych pedagogów teatralnych, nie tylko tych wywodzących się z Rosji, do rewizji poglądów na temat sposobu wychowania młodych aktorskich kadr. Nie chodzi oczywiście o zmianę samego systemu kształcenia aktora, czyli o wprowadzanie na arenę dydaktyki nowych technologii aktorskich, ale o skierowanie uwagi pedagogicznej przede wszystkim na budowanie bezkompromisowej osobowości twórczej, wychowanie młodego człowieka w duchu ponadczasowych wartości określających sztukę dramatyczną oraz

ukierunkowanie artysty tak, aby spojrział na swoją profesję i życie pozazawodowe przez pryzmat ideałów, jakie ta proponuje.

To co jeszcze kilkadziesiąt lat temu było oczywistym i w przestrzeni teatru, i szkoły aktorskiej, te zasady etyczne, te przykazania, które trzymały młodych aktorów w ryzach, nakazywały trzymać się ideałów sztuki dramatycznej oraz wyznaczały kierunek ku jej najwyższemu celom, dzisiaj stają się, można by rzec, niemożliwe. Dziś te z wyznaczników sztuki, które wynoszą ją ponad rzemiosło, niestety, powoli odchodzą do teatralnego lamusa. Zmienia się świat, zmieniają się i marzenia tych, którzy przystępują do egzaminów wstępnych. Młodzi ludzie, zafascynowani aktorstwem – czy to Polacy, czy Rosjanie, czy też obywatele innych krajów, wychowani przed telewizorem, zaprzyjaźnieni z Internetem, czytelnicy kolorowych pism, lansujących gwiazdy filmu i serialu, zupełnie inaczej postrzegają świat aktorski niż ci artyści dramatyczni, którzy całe swoje życie w sztuce spędzili w przestrzeni teatru, niekiedy też na planie filmowym. Przyjrzyjmy się zatem tym przykazaniom sztuki teatru, według których tworzyli artyści dramatyczni najznakomitszego teatru Rosji.

Ponad sto lat temu, 19 czerwca 1897 roku, w moskiewskiej restauracji „Słowiański Bazar” spotkało się dwóch ludzi sceny: młody, ale dojrzały artystycznie aktor i reżyser amatorskiej sceny moskiewskiej – Konstantin Siergiejewicz Aliksiejew (1863–1938) (pseudonim artystyczny – Stanisławski) i znany dramaturg, literat, reżyser, działacz i pedagog teatralny – Władimir Iwanowicz Niemirowicz-Danczenko (1858–1943). W ciągu osiemnastu godzin, bo tyle trwało ich pierwsze spotkanie, zdążyli oni określić swoje oczekiwania względem sztuki dramatycznej,

wskazali jej kryteria i zespolili swoje marzenia o teatrze. Wkrótce, 26 października 1898 r., ich pierwsze spotkanie zaowocowało otwarciem teatru, któremu nadali nazwę Moskiewski Teatr Artystyczny (ogólnodostępny). Za całokształt działań artystycznych i wkład w kulturę Rosji i Związku Radzieckiego w 1920 r. nadano mu tytuł: Akademicki (MChAT).

Twórcy tego niezapomnianego teatru już w pierwszej rozmowie poruszyli kwestię niezwykłej wagi: etykę zawodu aktora. Stanisławski pisał:

Jeśli chodzi o sprawy natury etycznej, zgodziliśmy się od razu, że wtedy dopiero można wymagać od aktorów zachowania dobrych obyczajów obowiązujących ludzi kulturalnych, gdy da się im odpowiednie warunki egzystencji⁴.

Twórcy MChAT-u doskonale rozumieli, że o etyce będą mogli dopiero wtedy rozprawiać, kiedy stworzą artystom optymalną atmosferę dla rozwoju twórczości. Jak wspomina Stanisławski, we współczesnym mu teatrze aktorzy często pracowali w haniebnym warunkach; pomieszczenia, gdzie przygotowywali się do wyjścia na scenę, nazwał on więziennymi celami czy też norami, usytuowanymi pod sceną, z których sypał się na ich głowy piasek i kurz. Warunki zaś, w jakich zmuszony był pracować sufler, Stanisławski skomentował bardzo obrazowo, pisząc:

A jeżeli zajrzysz do budki suflera, wtedy dopiero przypomnisz sobie średniowieczną inkwizycję! Sufler to męczennik skazany na wieczne tortury, budzące w człowieku grozę⁵.

Fakty, które należą już do historii sceny, przytoczone zostały po to, żeby podkreślić, iż to, w jakim miejscu, w jakiej atmosferze rodzi się

⁴ K. Stanisławski (1954), *Pisma. Moje życie w sztuce*, vol. 1, Warszawa, p. 236.

⁵ Tamże, p. 237.

sztuka, z pewnością ma wpływ na jej kształt. Oczywiście w historii teatru znajdujemy takie przypadki, że trupa teatralna wyłącznie przy użyciu kawałka przestrzeni tworzyła spektakl najwyższych artystycznych lotów, jednak warunki, w jakich pracowali aktorzy za czasów Stanisławskiego, na przykład przygotowujący się do spektaklu przy minusowych temperaturach, trzeba uznać za arcytrudne. Tak więc w naszych rozważaniach nie powinniśmy pomijać tych okoliczności zewnętrznych, które również bezpośrednio wpływają na rzeczywistość teatralną (bezpieczeństwo i higiena pracy, ale także bezpieczeństwo materialne i emocjonalne) i kreują atmosferę, w której rodzi się sztuka dramatyczna. A jeśli już poruszyliśmy temat warunków pracy, to powinniśmy wspomnieć, że teatr, który obrał się za swego rodzaju wzorzec, czyli MChAT, był do rewolucji październikowej prywatną spółką akcyjną. Administrowany był jednak w przykładowy sposób; jeden z jego założycieli, właśnie Stanisławski, zadbał nie tylko o to, by aktorzy tworzyli w optymalnych warunkach, ale również pomyślał o ich przyszłości, zakładając im polisy emerytalne. Ciekawostką, ale przy tym jakże wymownym faktem niech będzie ten, że Stanisławski⁶, jak również jego żona, Maria Lilińska, także aktorka sceny MChAT-u, nie pobierali wynagrodzenia za swoją pracę dla teatru, co – jak wspominają biografowie – stanowiło dla tej instytucji znaczący zastrzyk finansowy⁷. Takie

⁶ Stanisławski równolegle z działalnością artystyczną piastował także stanowisko jednego z dyrektorów słynnej w Europie fabryki produkującej złote nici, należącej do jego rodziny, czyli rodziny Aleksejewa.

⁷ Stanisławski zdobył Grand-Prix na międzynarodowej wystawie w Paryżu w 1900 r., podczas której prezentowane były produkty fabryki Aleksejewa. Medal przyznano mu za to, że jego złote nici były nadzwyczaj miękkie i niezwykle cienkie. Stanisławski jako pierwszy w Moskwie wprowadził do procesu technologicznego diamentowe ciągnadła – dzięki tej technologii

podejście do sztuki teatralnej bezsprzecznie świadczy o tym, że nie o materialne wartości chodziło Stanisławskiemu, kiedy wznosił wraz z Władimirem Niemirowiczem-Danczenką, pobratymcem, gdy chodzi o działalność artystyczną, świątynię sztuki dramatycznej.

Przyglądając się realiom, w jakich pracowali i żyli, a czasami wręcz wegetowali aktorzy, trudno się dziwić, że w tamtej epoce nie zawsze można było dostrzec w kreacji teatralnej znamiona sztuki; głodny, zmarznięty, poniżony przez pracodawców aktor nie mógł przecież w pełni rozwinąć swoich artystycznych skrzydeł. Do tego jeszcze trzeba dodać charakterystyczną dla tamtych czasów atmosferę panującą w środowisku teatralnym, zbudowaną na rywalizacji między aktorami, ich intrygach, plotkach itd. W takiej „scenerii” trudno było mówić o sztuce – co najwyżej można mówić o... rzemiośle, i to nie o tym w najlepszym gatunku. Podajemy oczywiście najbardziej jaskrawe przykłady nagannego traktowania ludzi sceny przez ich zwierzchników i jednocześnie zaznaczamy, że nie było to regułą – jak pokazuje historia teatru rosyjskiego, istniało wiele wzorcowych placówek artystycznych i panteon wybitnych aktorów.

Ale taki właśnie model teatru, któremu daleko było do doskonałości, funkcjonował w czasach, kiedy żyli Stanisławski i Niemirowicz-Danczenko – takim go w swoich wspomnieniach utrwalili i to w instytucji artystycznej o takim kształcie nie widzieli dla siebie przyszłości. Poczucie takie

jego nici były 2–3 razy cieńsze. Produkty fabryki eksportowane były do Indii, Chin, Turcji i USA. Vide: Wstęp do elektronicznej wersji książki Stanisławskiego *Praca aktora nad sobą* opatrzonej komentarzem przez Raisę Stiepanową, historyka teatru. Р. Степанова, *Об авторе*, в кн.: К. Станиславский (1989), *Работа актёра над собой*, Собрание сочинений в девяти томах, vol. 2, Москва [online] [dostęp: 23.03.2013]. Dostępny w internecie: <http://psylib.org.ua/books/stank01/txt23.htm>.

stało się impulsem, żeby od podstaw stworzyć nowy „dom sztuki, gdzie ustanowione będą nowe zasady, określone nowe kryteria sztuki dramatycznej. To właśnie ci dwaj reformatorzy teatru zaproponowali aktorowi nową jakość procesu twórczego, tworząc tym samym atmosferę, w której miała prawo urodzić się sztuka.

Badając myśl pedagogiczną Stanisławskiego, znajdujemy, że na straży głoszonych przez niego przykazań sztuki dramatycznej stoi etyka. O niej dużo rozmyślał, wdrażał ją w życie MChAT-u, ale przede wszystkim mówił o niej swoim uczniom. Autor *Pracy aktora nad sobą* ostatnie lata swojego życia, chociaż był już ciężko chory, poświęcił działalności pedagogicznej i pisaniu książek o gramatyce sztuki aktorskiej. Jak podkreślają biografowie Stanisławskiego, to właśnie problemy etyki w sferze teatru najbardziej zajmowały mistrza; pod jej znakiem odbywały się wszystkie lekcje, zajęcia, biesiady artystyczne i spotkania z aktorami. We wstępie do *Rozmów w Studio Teatru Wielkiego w latach 1918–22*⁸ opublikowano fragment listu napisanego przez Zinaidę Sokołową, młodszą siostrę Stanisławskiego, aktorkę MChAT-u i pedagoga teatralnego. Takie oto słowa skierowała ona do Konkordii Antarowej⁹, która spisała treści

⁸ Tytuł ten znajdujemy we wstępie autorstwa Henryka Szletyńskiego do powieści autobiograficznej Stanisławskiego *Moje życie w sztuce*, wydanej w 1954 r. Pozycja ta nie ukazała się jednak w Polsce. Jej oryginalny tytuł to: *Беседы К.С. Станиславского в Студии Большого театра в 1918–1922 г.г. записанные заслуженной артисткой РСФСР К. Е. Антаровой*, отв. ред. Л. Гуревич, Москва – Ленинград 1939.

⁹ Konkordia Antarowa (1886–1959) – śpiewaczka operowa, pedagog teatralny, autorka książek, uczennica Stanisławskiego, która przez całe życie propagowała „system” mistrza; była osobą niezwykle wierzącą. W młodości miała zamiar wstąpić do monasteru, ale o jej losie zdecydowało spotkanie z Janem Kronsztadzkiem, prawosławnym duchownym, teologiem i działaczem społecznym. On to właśnie pomógł Antarowej podjąć decyzję, by misję swojego życia pełniła jednak wśród ludzi. Antarowa była pod specjalną obserwacją NKWD, co było konsekwencją otwartego wyrażania przez nią swoich pogląd-

trzydziestu biesiad artystycznych przeprowadzonych przez mistrza z jego uczniami:

Konstantin Siergiejewicz bardzo ubolewał nad tym, że nie zdąży napisać książki o etyce, w szczególności o etyce aktora. W pani notatkach, w szczególności w pierwszych dwunastu, dużo mówi się o etyce, ale i w pozostałych niemało jest porozrzucanych myśli noszących charakter etyczny. Brat mi nieraz mówił: „Być może książka o etyce – jest najpotrzebniejsza, ale... nie zdążę jej napisać”¹⁰.

Niedługo przed kresem swojego życia Stanisławski przygotował oddzielną teczkę, w której zgromadził materiały dla przyszłej publikacji. Niestety, śmierć przeszkodziła reformatorowi rosyjskiej sceny w ukończeniu rozpoczętej pracy. Jednak uważnie analizując spuściznę¹¹ pozostawioną przez autora „systemu”, zauważamy, że temat etyki jest obecny w każdej jego książce, a także w jego dialogach epistolarnych.

Twórca „systemu”, choć nie zdążył zostawić dla potomnych najważniejszej książki swojego życia, podarował jednak teatralnemu światu wiele refleksji poświęconych moralno-etycznym wzorcom, które powinny być dla artysty dramatycznego drogowskazami w wykonywaniu swojej profesji. W liście do swojej żony,

dów religijnych. Zobacz pod hasłem: *Конкордия Евгеньевна Антарова*. Dostępny w internecie: <http://ru.wikipedia.org> [dostęp: 23.03.2013].

¹⁰ Л. Гуревич (1939), *Беседы К. С. Станиславского в Студии Большого театра в 1918–1922 г.г. записанные заслуженной артисткой РСФСР К. Е. Антаровой*. Москва – Ленинград, p. 7.

¹¹ Spuścizna artystyczno-dydaktyczno-naukowa, o której mowa, została ujęta w ośmiu tomach publikacji. Wśród nich jest tylko jedna pozycja, która została opublikowana za życia autora – *Moje życie w sztuce*. Dopiero miesiąc przed śmiercią przyniesiono Stanisławskiemu przygotowany do druku egzemplarz *Pracy aktora nad sobą*, ten, który ukazał się tuż po jego śmierci. W kolejnych tomach znalazły się dziesiątki rozdziałów (i szkiców), m.in. poświęconych pracy aktora nad rolą, rozważaniom o sztuce dramatycznej, a także setki zajmujących listów, w których czytelnik znajdzie informacje i o ich autorze, i o tym, jak kształtowała się jego teoria naukowo-dydaktyczno-artystyczna, oraz w jakim tonie, świadczącym o wysokiej kulturze osobistej, prowadził on dialog epistolarny ze swoimi odbiorcami.

Marii Liliny, już w sierpniu 1908 r. (tuż przed rozpoczęciem formułowania swojej metody) Stanisławski pisał:

Miałem wolny wieczór. Po próbie przeszedłem się po parku i z powrotem. Brud, ohyda, dzikość Moskwy jeszcze bardziej spotęgowały tęsknotę za porządkiem i dyscypliną. Wydawało mi się, że ginie [chodzi o MChAT – przyp. M. Z.] przez niesforność. Potrzebna jest dyscyplina. Wieczorem zostałem w domu i napisałem, jak mi się wydaje, niezły rozdział o etyce¹².

Stanisławski doskonale rozumiał, że dyscyplina, ta zewnętrzna, trzymająca w karbach zespół aktorski, i ta wewnętrzna, będąca kamertonem moralnym artysty dramatycznego, jest jedyną właściwą drogą ku wierności sztuce teatru. W książce *Moje życie w sztuce*¹³ – powieści autobiograficznej, która przedstawia wzorzec życia w sztuce teatru, w tej, której zupełnie sprawiedliwie nadano miano „powieści o wychowaniu, powieści o samowychowaniu artysty”¹⁴, podkreślał, iż sztuka nie może rodzić się z chaosu, że jest ona ładem i porządkiem. Tak więc według Stanisławskiego trzeba się uczciwie przygotować, oczyścić wewnętrznie, by móc dostąpić zaszczytu przestąpienia nie tylko progu sceny, ale przede wszystkim progu sztuki. W rozdziale zatytułowanym „Etyka”, czytamy:

¹² К.Станиславский (1960), Собр. соч.: в 9 т., vol. 7, Москва, p. 411.

¹³ *Moje życie w sztuce* (ang. *My life in art*, ros. *Моя жизнь в искусстве*) – książka została opublikowana w Związku Radzieckim w 1926 r., co poprzedziła jej wcześniejsza premiera w Stanach Zjednoczonych w 1924 r. Autobiografia jest świadectwem artystyczno-dydaktyczno-naukowych poszukiwań Stanisławskiego i zapisem jego osobistych rozważań o życiu i scenie. Autor poddaje skrupulatnej analizie swoje życie w sztuce teatru, nie gloryfikując tylko swoich sukcesów, a szczerze przyznając się i do swoich potknięć w jego świecie. Książka, pełna szczerych wyznań, napisana została ciepłym językiem, a skierowana jest do wszystkich tych, którzy tak jak jej autor chcą żyć pełnią duchowego życia w sztuce teatru.

¹⁴ Wyżej wymienionych określeń użyły m.in. Inna Sotowio-wa i Wiera Szitowa, autorki biografii Stanisławskiego. Vide: И. Соловьева, В. Шитова (1985), *К. С. Станиславский. Человек, События, Время*, Москва, p. 22.

Chce pan, żeby ordynus i kabotyn rzucali ludzkości ze sceny wzniosłe i uszlachetniające uczucia i myśli? Za kulisami chce pan żyć nędznym życiem filistra, a na scenie chce pan być równy Szekspirowi¹⁵.

Dosadne słowa, które Stanisławski włożył w usta głównego bohatera dialogów o sztuce dramatycznej, nauczyciela Torcowa, są tożsame z przekonaniem autora i z tym, jakie świadectwo dawał on innym swoim wzorcowym zachowaniem i w teatrze, i na niwie pedagogicznej, i w sferze swojego życia prywatnego.

Analizując „system” Stanisławskiego, a głównie rozważając, jakie miejsce zajmowała w nim etyka, dochodzimy do wniosku, iż była ona kamieniem węgielnym jego metody reżysersko-pedagogicznej. Irina Winogradskaja, biografka mistrza, pisała:

Etyka – nie jest po prostu jedną z ważniejszych składowych części metody działań fizycznych, jest jej rdzeniem, podstawą. Aktor, który daleki jest od moralno-etycznych zasad określonych przez Stanisławskiego, nie może tworzyć przy pomocy metody działań fizycznych¹⁶.

I tu po raz kolejny przekonujemy się, iż w sztuce dramatycznej, którą zaproponował teatralnemu światu Stanisławski, głównym filarem była (i jest) etyka. Oto najpotężniejszy impuls, dający prawo tworzenia w przestrzeni scenicznej, w której najważniejszym jest stworzenie „życia ludzkiego ducha” w oparciu o „życie ludzkiego ciała”, czyli tzw. metoda działań fizycznych¹⁷.

¹⁵ К. Stanisławski (1954), *Pisma. Moje życie w sztuce*, vol. 1, Warszawa, p. 146.

¹⁶ И. Виноградская (1987), *Станиславский репетирует, записи и стенограммы репетиции*, Москва, p. 477.

¹⁷ Metoda działań fizycznych – termin roboczy, który był przez Stanisławskiego używany w jego praktyce reżysersko-pedagogicznej. W rzeczywistości zaś autor „systemu” opracował metodę działań psychofizycznych. W swojej teorii udowodnił on, że fizyczny i psychiczny (duchowy) początek jest w twórczości artysty nierozdzielny. Działania fizyczne stanowią zaś materialną bazę, będącą punktem wyjścia dla aktora w pracy nad postacią sceniczną. Należy również nadmienić, że praktycy teatru, zasugerowani tym terminem,

W książce *Rozmowy K. Stanisławskiego w Studiu Teatru Wielkiego 1918–22*, o której już była mowa w artykule, Antarowa spisała wypowiedziane i określone przez nauczyciela najważniejsze zasady, według których powinien żyć w sztuce aktor szkoły Stanisławskiego. Książka, którą można by nazwać podręcznikiem altruizmu pedagogicznego, pełna jest ciepła i zrozumienia, wiary i nadziei w ucznia, ale przede wszystkim miłości do drugiego człowieka i stanowi świadectwo najwyższego szacunku, jakim mistrz obdarzał swoich wychowanków. Wsłuchajmy się w zaledwie kilka słów zapisanych w *Biesiadzie siódmej*, które swą potęgą wyjaśniają credo metody reżysersko-pedagogicznej zaproponowanej światu sceny przez Stanisławskiego: „Nie może być udanej drogi przez sztukę bez miłości do ludzi, bez radości i koleżeństwa”¹⁸. Zwróćmy również uwagę na to, że w myśli pedagogicznej Stanisławskiego wyrażona została etyka jakże bliska ujęciu chrześcijańskiemu, które w Nowym Testamencie ujawnia się pod postacią dwóch przykazań miłości. Nadmienić powinniśmy także, że Stanisławski był wychowany w duchu najwyższych wartości chrześcijaństwa. I w tym oto miejscu przypomnijmy słowa Marii Ignatiewej, autorki artykułu poświęconego życiu Stanisławskiego i jego żony, Marii Liliny, opublikowanego w czasopiśmie „Stanisławski”. Ta historyk teatru podkreśla, że: „Wiara

często stawiali nacisk w swoich badaniach artystycznych na fizyczną stronę gry aktorskiej. Zobacz m.in.: С. Гиппиус (2007), *Актёрский тренинг. Гимнастика чувств*, Санкт-Петербург, р. 296., И. Виноградская, op. cit., р. 480.

¹⁸ Л. Гуревич (1939), *Беседы К. С. Станиславского в Студии Большого театра в 1918–1922 г.г. записанные заслуженной артисткой РСФСР К. Е. Антаровой*, Москва – Ленинград.

Stanisławskiego była niewzruszona i w czasie głodu, i rewolucji, i śmierci jego bliskich”¹⁹.

Słowa o miłości do drugiego człowieka wypowiedziane przez Stanisławskiego uczą budowania relacji między sceną i widownią, dialogu w zespole teatralnym i rozmowy w klasie aktorskiej. Ale w naszych poszukiwaniach duchowych reguł życia w sztuce teatru powinniśmy również zwrócić uwagę na to, jaka jest kardynalna zasada jego etyki aktorskiej. Mówi ona o dialogu z samym sobą czy też – posługując się terminologią teatralną – o monologu wewnętrznym człowieka-aktora. To właśnie Stanisławski wypowiedział słowa, które zrewolucjonizowały podejście artysty do sztuki scenicznej: „Kochaj sztukę w sobie, a nie siebie w sztuce”²⁰. Ta oto najczęściej cytowana złota myśl nauczyciela przedstawia właśnie kwintesencję jego metody. Znajdujemy w niej i pokorę wobec sceny, i skromność, które powinny cechować artystę (a takim człowiekiem był właśnie autor zacytowanej dopiero co dewizy), ale także uosabia ona przekonanie, że marszruta, którą wyznaczył Stanisławski, nie powinna prowadzić w kierunku sławy i materialnej satysfakcji.

Badając myśl pedagogiczną Stanisławskiego, znajdujemy w niej ponadczasowe wzorce nauczania, ale przede wszystkim wychowania. Analiza jego publikacji pozwoliła odnaleźć wiele wskazówek, które powinny pomóc budować atmosferę twórczego procesu wychowywania artysty dramatycznego. Oto słowa wynotowane przy okazji pisania artykułu. Powstał z nich

¹⁹ Więcej na ten temat zobacz w: М. Игнатъева (2007), *Станиславский и Лилина: история отношений*, „Stanisławski” [online] [dostęp: 23.03.2013]. Dostępny w internecie http://stanislavsky.ng.ru/ks/2007-01-01/61_stanislavsky.html.

²⁰ Stanisławski K. (1954), *Pisma. Artykuły. Fragmenty. Rozmowy*, vol. 4, Warszawa, p. 13.

na tyle wymowny słownik, że postanowiliśmy włączyć do tekstu te słowa-klucze, którymi Stanisławski posługiwał się dla wyeksplikowania reguł swojej metody wychowawczej. Oto pojęcia (podane w kolejności alfabetycznej), które przykuwają największą uwagę autorki – pedagoga teatralnego: ciekawość świata, cierpliwość, dobro, dusza, dyscyplina, etyka, harmonia, honor, indywidualność, koleżeństwo, kultura, ład, mądrość, miłość, moralność, musztra, nadzieja, odwaga, naturalność, piękno, pierwiastek twórczy, pokora, pokój, poszukiwanie, poznanie, pracowitość, porządek, prawda, przyjaźń, samodoskonalenie, samodyscyplina, samopoznanie, serce, skromność, szlachetność, szacunek, szczęście, radość, rozum, talent, uprzejmość, urok osobisty, uśmiech, wiara, współcierpienie, współczucie, współprzeżywanie, wolność, wyobraźnia, zaufanie, zrozumienie, życie, życzliwość itd., itd. Długo by można jeszcze wyliczać pojęcia adekwatne dla opisu sztuki dramatycznej i procesu wychowania aktora, my jednak skierujmy uwagę na inną kwestię – na to, jak bardzo są one uniwersalne i jak dobrze wszystkim znane. Oczywiście każdy pedagog doskonale wie, że pojęcia te odsyłają do wartości, które stanowią podstawę każdego procesu kształcenia – nie tylko w audytorium teatralnym czy – mówiąc ogólniej – w przestrzeni teatru.

Obok wzniosłych pojęć i wartości, mających niekwestionowany wpływ na proces wychowania artysty sceny dramatycznej, ale i tych, które budują atmosferę scenicznego procesu twórczego, opartego na pracy w zespole, znajdujemy w myśli Stanisławskiego uwagi na temat tych działań człowieka, które starał się on przez całe swoje życie w sztuce wykorzenić z przestrzeni teatru. Oto słowa z marginesu sztuki dramatycznej,

które sprowadzają aktora na jej manowce: blichtr, bałagan, banalność, chaos, cwaniactwo, cynizm, dyletantyzm, głupota, hałas, infantylizm, intryga, kłamstwo, kokieteria, krzyki, lenistwo, łyzy, naśladownictwo, nieład, nienawiść, obelga, obrażalstwo, pijaństwo, plotki, podlizywanie się, rozwiązłość, sława, strach, tchórzostwo, wulgarność, wyuzdanie, zawiść, zdrada, zło, złośliwość, żądza ról itd.

W 1933 r. na kawałku papieru Stanisławski napisał aktorce MChAT-u – Ninie Tichomirowej – zaledwie kilka słów, w których jakże jasno została wyrażona dominanta całego jego życia – zadanie najwyższe:

Zapytajcie mnie: na czym polega szczęście na ziemi? W poznawaniu. W sztuce i w pracy, w odkrywaniu go [szczęścia – przyp. M. Z.]. Poznając sztukę w sobie, poznajesz naturę, życie świata, sens życia, poznajesz duszę – talent! Większego szczęścia ponad to nie ma²¹.

Niezwykle wymowne słowa autora *Mojego życia w sztuce* uosabiają myśl, że nie można w życiu w sztuce rozdzielać: duszy – talentu, procesu poznania, pracy, sensu życia, ponieważ tylko w zjednoczeniu są one w stanie prowadzić artystę świetlistymi alejami życia w sztuce i dać mu szczęście. A jakże trafnie Stanisławski zauważył, iż to dusza człowieka jest jego talentem! Przyglądając się uważnie jego wybitnym osiągnięciom w dziedzinie reżyserii, imponującej grze aktorskiej, unikalnemu „systemowi” i wyjątkowej metodzie pedagogicznej, innowacyjnej

²¹ Autorka starała się jak najwierniej przetłumaczyć słowa Stanisławskiego, m.in. poprzez oddanie w języku polskim jego charakterystycznej stylistyki – zachowała jednak oryginalną interpunkcję. Jedyne, co uznała za stosowne dodać od siebie, to lakoniczny przypis, by jaśniej wybrzmiała myśl autora. Motto K. Stanisławskiego znajdujemy we wstępie do elektronicznej wersji *Pracy aktora nad sobą*, opatrzonym komentarzem historyka teatru A. Smielianskiego. Zob.: A. Смелянский, *Профессия – артист* // К. Станиславский. Работа актера над собой [online] [dostęp: 23.03.2013]. Dostępny w internecie: <http://lib.ru/CULTURE/STANISLAWSKIJ/akter.txt>.

technologii wprowadzonej do rodzinnej fabryki, temu, co pozostawił on dla potomnych, ale także wzruszającej (bardzo osobistej) spuściznie epistolarnej, w której to znajdujemy najwyższe świadectwo miłości do bliźniego, konstatujemy, iż największym talentem i źródłem życiowego (duchowego) sukcesu Stanisławskiego była jego Dusza.

I tak oto nadszedł najwyższy czas, by podjąć próbę udzielenia odpowiedzi na pytanie: czym powinno być życie w sferze teatru? Punktem odniesienia będzie tu przede wszystkim chrześcijańska myśl o miłości bliźniego, czyli ta, którą odnaleźliśmy w życiu i twórczości Stanisławskiego. Podstawą rozważań będzie też jakże istotna psychofizjologiczna interpretacja²² „systemu”, dokonana przez psychofizjologa – Pawła Simonowa²³ oraz wkład naukowy w tę myśl Piotra Jerszowa – praktyka i teoretyka teatru. Naszą refleksję uzupełnimy także o własne rozważania o życiu, sztuce i teatrze. Otóż życie w sztuce teatru to nieustanny proces poznawania człowieka i świata i jednoczesny proces samopoznania i samodoskonalenia tak psychicznej (duchowej), jak i fizycznej sfery artysty. To życie według moralno-etycznych norm, szukanie prawdy, dążenie do sprawiedliwości, odkrywanie dobra i piękna; szukanie ich wszystkich i w sobie, i w ludziach, i w świecie. To dzielenie się rezultatami

²² П. Симонов, П. Ершов (1984), *Темперамент. Характер. Личность*, Москва, р. 129–130.

²³ Paweł Simonow (1926–2002) – radziecki, rosyjski psychofizjolog, biofizyk i psycholog. Członek Rosyjskiej Akademii Nauk. Syn byłego polskiego oficera, Stanisława Stankiewicza, represjonowanego w 1937 r. i zamordowanego przez NKWD. Jako członkowie rodziny „wroga narodu”, Paweł i jego matka zostali wydaleny z Leningradu. Szansę na nowe lepsze życie dał mu Wasilij Simonow – znany rzeźbiarz, sąsiad rodziny, który ryzykując życiem i karierą, usynowił niezwykle zdolnego chłopca i dał mu swoje nazwisko. Zob.: Павел Васильевич Симонов [online] [dostęp: 23.03.2013]. Dostępny w Internecie: <http://ru.wikipedia.org/wiki>.

poznania, którego dokonał artysta, realizując swoje żarliwe, głęboko osobiste dążenie – zadanie najwyższe; jest dzieleniem się z przyjacielem w sztuce, z uczniem, z widzem, a przede wszystkim po prostu z człowiekiem. Dzieleniem ucieleśniającym się w twórczości artysty dramatycznego pod postacią psychofizycznych działań człowieka-aktora, których celem jest stworzenie w okolicznościach scenicznych „życia ludzkiego ducha” w oparciu o „życie ludzkiego ciała”. Jest dzieleniem się wiedzą o człowieku i świecie w celu uzyskania od ludzi potwierdzenia prawdziwości rezultatów swojego poznania.

Życie w sztuce teatru to miłość do ludzi, to szczęście!

W słowach, które właśnie wybrzmiały, znajdujemy także odpowiedź na pytanie: czym powinno być życie w sztuce pedagogiki teatralnej.

W przestrzeni historycznej, w której w pierwszej kolejności szukaliśmy ideałów życia w sztuce teatru, znaleźliśmy uniwersalne wzorce humanizmu. Wyrażone w nich zostały wzorce życia i cele, ku którym powinno zmierzać nie tylko życie w sztuce teatru, ale i całej ludzkości. Przyjrzyjmy się więc kolejnej przestrzeni, w której to w formie działań dydaktycznych są one przekazywane młodym ludziom. Zaczniemy jednak od ukazania atmosfery egzaminów wstępnych do szkoły teatralnej.

Spośród setek osób przystępujących co roku do egzaminów wstępnych kadra naukowo-dydaktyczna wybiera oczywiście tych, którzy nie tylko najlepiej prezentują swoje umiejętności artystyczne i potrafią zainteresować komisję swoją aparycją, ale także wzbudzają ciekawość jako nietuzinkowe osobowości. Tak więc atrybutem pozwalającym przekroczyć próg szkoły teatralnej jest przede wszystkim prywatny

światopogląd młodego człowieka. Tak oto opisał swoje wrażenia z egzaminów wstępnych Lew Dodin – wybitny rosyjski reżyser, pedagog teatralny, dyrektor artystyczny Akademickiego Małego Teatru Dramatycznego w Sankt Petersburgu – Teatru Europy:

(...) zawsze zadawałem zdającym wiele pytań. O życiu, o historii, o literaturze. O tym, co widzą dookoła siebie, o czym myślą przyszli artyści. Kulminacją egzaminów był dzień kolokwium – rozmowy wstępnej, pomagającej zapoznać się wykładowcom z poziomem kultury abiturientów²⁴.

Dodin w kontynuacji swoich wspomnień dzieli się z czytelnikiem smutną prawdą o tym, że zdający często nie mają nic do powiedzenia; że młoda dama, która siedem lat uczęszczała do szkoły muzycznej, nie potrafi wymienić żadnego innego utworu Beethovena oprócz *Księżycowej sonaty*, że młody człowiek, który przyjechał z Kijowa, nie potrafi wymienić żadnego zabytku kultury swojego miasta itd., itd. Ale najstraszniejsze, jak podkreśla Dodin, jest to, że:

(...) nie wiedzą nie tylko czegoś tam, czyli tego, czego trzeba szukać, uczyć się, poznawać, zapamiętywać i tak dalej, nie wiedzą, co dzieje się obok nich, w ich wnętrzu, tego, co nie wymaga żadnego wysiłku, ale po prostu zwyczajnego ludzkiego zainteresowania – potrzeby zrozumienia skąd pochodzisz, co leży u podłoża twojego życia, tego, co istnieje, i w końcu, kim ty jesteś. Ten oto brak zainteresowania wobec swoich bliskich, wobec siebie samego jako osobowości, braku szacunku wobec własnego „ja” jest początkiem braku szacunku wobec swojej rodziny, rodu, ojczyzny, jej kultury, jej ducha, którą tworzą tacy jak ty, twoi bracia i siostry – z nazwiska, z krwi, z człowieczeństwa²⁵.

Gorzka prawda, która zawiera się w słowach Dodina, daje jednak dużo do myślenia, bo uświadamia, że często ci, którzy przystępują do

egzaminów wstępnych, wcale nie podążają za²⁶ potrzebą poznania, ale motorem ich działań stają się wartości medialno-materialne i one to właśnie są dla nich wyznacznikami życia w... sztuce? Nie! Raczej w przestrzeni medialnej. Ale ci, których właśnie wymieniliśmy: piękni, młodzi, a bywa, że i bogaci, miejmy nadzieję, że nie przestąpią progu szkoły Stanisławskiego i nie będą siebie nazywali jej uczniami.

W murach szkoły teatralnej za to najczęściej spotkamy pracowitych, skromnych, ciekawych życia młodych ludzi, którzy od rana do późnej nocy, od poniedziałku do soboty włącznie, ale i w niedziele, a kiedy trzeba – to i w święta będą poszukiwali odpowiedzi na najbardziej nurtujące ludzkość pytania – po to, by pod postacią psychofizycznych działań artysty sceny dramatycznej nieść publiczności prawdę o człowieku i świecie.

W poprzednim akapicie pozwoliliśmy sobie uogólnić sąd o młodych adeptach sztuki teatralnej, używając słowa „najczęściej”, ponieważ – jak pokazuje życie – i komisja egzaminacyjna może się mylić. Najczęstszym powodem usunięcia studenta ze szkoły teatralnej, czyli tej osoby, którą tak gruntownie na egzaminach wstępnych lustrowali profesorowie, jest brak zapału do pracy albo, mówiąc innymi słowy – po prostu lenistwo. Ale niestety tej cechy charakteru, która sprawia, że człowiek dąży do mistrzostwa w swojej profesji, tego talentu wyrażonego w samodoskonaleniu, nie da się w pełni ocenić w czasie egzaminów wstępnych. Nie zawsze również uczeń potrafi ujawnić swój dar aktorski na szkolnej scenie, choć tu trzeba podkreślić, iż profesorowie zwykle

²⁴ Додин Л. (2009), Путешествие без конца. Диалоги с миром, Санкт-Петербург, p. 454.

²⁵ Tamże, p. 453–454.

²⁶ Vide: П.В. Симонов, П.М. Ершов (1984), Темперамент. Характер. Личность, Москва, p. 28–34, П.В. Симонов (1998), Лекции о работе головного мозга, Москва, s. 57.

długo i cierpliwie czekają, przyglądając się studentowi, by w końcu ziarno jego talentu wykiełkowało prawdą sceniczną. Istnieje jeszcze wiele innych powodów, które eliminują studenta z procesu kształcenia, ale w związku z tym, że nie to jest tematem naszego artykułu, nie będziemy tego wątku rozwijać.

Przyglądając się twórczemu procesowi wychowania, który materializuje się w murach szkoły teatralnej, dochodzimy do wniosku, że jej studenci wychowywani są w duchu najwyższych ideałów sztuki dramatycznej. Tak na przykład, studenci petersburskiej szkoły²⁷ tuż po egzaminach wstępnych, zainspirowani zadaniami postawionymi przed nimi przez wykładowców, już w czasie wakacji czytają dzieła Stanisławskiego i obowiązkowo robią z nich notatki. Czytają oczywiście i inne bardzo wartościowe pozycje traktujące o sztuce dramatycznej i teatrze. Kolejną tradycją szkoły petersburskiej jest prowadzenie dziennika aktora, w którym młodzi ludzie zapisują swoje refleksje o teatrze.

Wykładowcy szkoły teatralnej, tak jak Stanisłowski, nie szcędzą czasu na rozmowy o życiu i jego przykazaniach, o etyce i moralności, o tym, czym jest dobro i zło, o tym, czym jest życie, a czym odchodzenie... I tak oto powoli mistrzowie sztuki dramatycznej wznoszą solidną duchową świątynię artysty.

Co zaś tyczy się wartości medialno-materiałnych, to w szkole właściwie mówić o nich nie wypada, chyba że w pejoratywnym sensie. A jeśli już pojawi się ich wątek, to... odpowiedź, którą od profesora Aleksandra Kunicyna usłyszała, zapisała i zapamiętała autorka, brzmi

²⁷ Najstarsza placówka oświatowa, kształcąca kadry dla rosyjskiego teatru, została założona w 1779 r. Dzisiaj nosi ona nazwę Państwowej Akademii Sztuki Teatralnej w Sankt Petersburgu (PASTSP).

następująco: „Sława, jeśli sama przychodzi do artysty i jeśli nie jest celem samym w sobie, to oczywiście może być wyznacznikiem kunsztu aktora”²⁸. Tak też jest i z satysfakcją materialną.

Lata spędzone w szkole teatralnej, które z pewnością możemy nazwać życiem w sztuce szkolnego teatru, mijają jednak niezwykle szybko. I tak oto młody człowiek z dyplomem w ręku rozpoczyna nowe życie, w którym jego ideały zostaną skonfrontowane z rzeczywistością.

Absolwenci szkoły dramatycznej, wychowani w duchu jej najczystszych idei, pierwsze kroki kierują oczywiście do teatrów państwowych; rozsyłają dziesiątki kopii swojego życiorysu, portfolio i płyt CD, na których został udokumentowany ich szkolny dorobek artystyczny. Prezentują swoje możliwości przed radą artystyczną wielu teatrów i uczestniczą w rozmowach wstępnych. Niestety, nie przed wszystkimi otworzą się bramy profesjonalnego teatru i nie każdy z nich dostąpi zaszczytu prezentowania swoich artystycznych walorów na najznakomitszych scenach rosyjskich. Wielu z nich znajdzie swoje miejsce w prywatnych teatrach, niektórzy otworzą swoje własne małe sceny i w ten sposób będą kultywowali idee szkoły rosyjskiej. Garść z nich zostanie na uczelni, a ci, którym nie uda się zaangażować do teatru, złożą foldery pełne swoich fotografii w agencjach aktorskich, które będą reprezentowały i promowały ich osobę w świecie filmu, telewizji, jak również w przestrzeni innych mediów. I tu, jak pokazuje życie,

²⁸ Słowa A. Kunicyna (1927–1999) – profesora (PASTSP), zostały spisane przez autorkę w *Dzienniku aktora* 17 września 1993 r. podczas ćwiczeń z mistrzostwa aktorskiego, w których brała ona czynny udział, będąc studentką klasy aktorskiej prowadzonej przez profesora i jego żonę prof. Galinę Baryszewą. A. Kunicyn 36 lat piastował stanowisko kierownika Katedry Mowy Scenicznej Państwowego Instytutu Teatru, Muzyki i Kina w Leningradzie, przemianowanego później na PASTSP. Przeżył blokadę Leningradu.

nie wszystko wygląda tak optymistycznie; młodzi ludzie miesiącami czekają na propozycje zagrania chociażby niewielkiej roli w serialu, godzinami wysiadają na korytarzach wytwórni filmowych, czekając w castingowej kolejce – oczekując na nadejście swojego szczęścia.

Osoby rozgoryczone poszukiwaniem pracy w zawodzie podejmują się zajęć pokrewnych, w których mogą choć w małym stopniu wykorzystać umiejętności zdobyte w szkole teatralnej, np. pracują szkołach czy też w domach kultury, prowadząc z dziećmi gry i zabawy sceniczne, angażują się do pracy w radiu, organizują imprezy kulturalne bądź też po prostu dorabiają w kawiarniach czy też klubach, tworząc artystyczną oprawę wieczoru. Możliwości oczywiście jest bardzo wiele, ale, niestety, nie dają one takiej duchowej satysfakcji, o jakiej marzą nasi młodzi artyści dramatyczni.

Powinniśmy również zaznaczyć, że życie często zmusza absolwentów do występowania w produkcjach teatralnych, filmowych czy też serialowych, którym daleko, by zakwalifikować je w poczet dzieł sztuki. Trudno też powiedzieć, że udział w nich daje satysfakcję materialną – po prostu pozwalają żyć.

Sytuacja panująca na rynku aktorskim, nie tylko rosyjskim, którą w skrócie można określić jako dramatyczną, sprawia, że tylko najwytrwalsi, najbardziej cierpliwi, najbardziej zdesperowani dyplomowani aktorzy dostają pracę w zawodzie i spełniają się w pracy teatralnej. Większość absolwentów, jak pokazują liczby, podejmuje kolejne studia, zmienia kierunek kształcenia i swoją drogę życiową, by nigdy więcej nie powrócić do aktorstwa, chyba że w swoich wspomnieniach, marzeniach i snach.

Należy również zwrócić uwagę na to, że i świat mediów nie sprzyja promowaniu dyplomowanych talentów. Ta przestrzeń rządzi się swoistymi prawami, a dominują w niej: medialna satysfakcja i materialne spełnienie. Nowe słowo – celebryta – od niedawna funkcjonujące w języku polskim, doskonale charakteryzuje człowieka, który mile widziany jest w środowisku arystokracji medialnej. W dzisiejszym, kreującym sławy świecie przede wszystkim jaskrawe „osobowości” mogą liczyć na reklamowanie ich przez prasę, telewizję, Internet – i są dla środków masowego przekazu bardziej interesujące niż te osoby, które pragną żyć według zasad etyki aktorskiej.

Ważnym dla określenia ideałów życia w sztuce teatru (i innych dziedzin sztuki, ponieważ często absolwenci szkoły teatralnej wstępują również w przestrzeń sztuki, której patronuje Dziesiąta Muza) jest także i to, że dzisiaj wcale nie trzeba legitymować się dyplomem aktorskim, żeby zaistnieć w świecie filmu czy też w operze mydlanej. Jednak tego tematu nie będziemy rozwijać, ponieważ jest on powszechnie znany, często podejmowany na łamach prasy kulturalnej, w telewizji i w przestrzeni wirtualnej. Jedynym, co warto zaakcentować w naszych rozważaniach o życiu w sztuce teatru, jest fakt, że materialnej i medialnej satysfakcji aktor powinien szukać właśnie na „scenie” oświetlonej fleszami aparatów, a nie na scenie teatralnej. Ale czy jest to zgodne z ideałami życia w sztuce, w które wierzył Stanisławski?!

Opuszczając kurtynę naszych rozważań, podkreślimy za Stanisławskim, że to właśnie etyka powinna być drogowskazem dla artystów teatru, tak jak i powinna być punktem odniesienia w procesie kształcenia przyszłych aktorów. Wydaje się, że nasze poszukiwania pozwoliły również

na sformułowanie odpowiedzi na pytanie: czym powinno być życie w sztuce teatru i w sztuce, jaką jest praca twórcza pedagoga teatralnego? Otóż ukazały, że nie może być udanej drogi przez sztukę bez miłości do ludzi. Z puli ideałów wykluczaliśmy natomiast wartości medialno-materialne, dochodząc przy tym do wniosku, że nie sława „zdobi” artystę dramatycznego. Zaznaczyliśmy przy tym, że może ona być wyrazem wdzięczności publiczności za to, że artysta dzieli się nią prawdą o człowieku i świecie, że tworzy na scenie „życie ludzkiego ducha” wspólnie z „życiem ludzkiego ciała”.

Wszystko wyżej powiedziane pozwala nam konkludować, iż najważniejszym punktem w procesie edukacyjnym, realizującym się w przestrzeni szkoły teatralnej, jest wychowanie człowieka-artysty, który niezależnie od tego, jak potoczy się jego życie, będzie tworzył, pracował i żył według moralno-etycznych norm i ideałów sztuki dramatycznej – tych samych, które ponad sto lat temu wprowadził w przestrzeń teatru Konstantin Stanisławski. ■

Magdalena Zaorska

Olsztyn, Polska

magzaorska@gmail.com

Keywords: life, soul, ethics, upbringing, art, theatre

About life in art, about upbringing of the drama scene actor and about the role of ethics in the theatre space. From the history of Russian theatre and Stanislavsky school experience

Abstract

The article has been devoted to the life in the art of the theatre as well as dilemmas associated with the process of actor's education. Ethics and its impact on the drama artist's upbringing are playing an important role in the formation of Stanislavsky "system". In the article it has been made an attempt to define what life in the theatre art has to be as well as in theatre pedagogy. As a point of reference for the formulation of the above answers the author follows primarily a Christian concept of charity found in Stanislavsky's life and creative work. A very meaningful psychophysiological interpretation of the "system" made by psychophysiological Paul Simonov and scientific contribution into this thought of Piotr Yershov, practitioner and theoretician of the theater, have become the basis for considering. Reflections on life in the art of the theater have been also supplemented by own contemplation on life, art and theater.

Magdalena Zaorska, PhD, assistant professor at the Institute of Eastern Slavonic Studies, Warmia and Mazury University in Olsztyn

Troska o dziecko i jego potrzeby w działaniach Wydziału Opieki Społecznej Zarządu Miasta Łodzi w okresie międzywojennym

Aneta Bołdyrew

Łódź, Polska

bow0@poczta.onet.pl

Joanna Sosnowska

Łódź, Polska

sosnowskaasia@wp.pl

Słowa kluczowe: opieka nad dzieckiem w Polsce w latach 1918–1939, opieka nad dziećmi w Łodzi w okresie międzywojennym, instytucje opieki nad dzieckiem, pogotowie opiekuńcze, rodziny zastępcze

W odrodzonym po 1918 r. państwie polskim samorząd łódzki stanął przed wielością zadań związanych z przywróceniem prawidłowych działań w różnych sferach życia: politycznego, społeczno-ekonomicznego, prawno-administracyjnego, oświatowego czy kulturalnego. Trudności potęgowały zaniedbania w wielu dziedzinach (będące skutkiem prowadzonej dotąd w mieście przez władze rosyjskie polityki), ale również zniszczenia wojenne, unieruchomienie przemysłu oraz powszechna pauperyzacja społeczeństwa.

Aneta Bołdyrew, dr, Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Historii Wychowania i Pedagogiki

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

W pierwszych latach po odzyskaniu niepodległości, poza usuwaniem najpilniejszych zaniedbań, priorytetową sprawą łódzkich władz miejskich stało się rozwiązanie spraw aprowizacyjnych, mieszkaniowych oraz opiekuńczych. Podejmowano jednocześnie ważne kwestie dotyczące upowszechnienia i rozwoju oświaty, kultury, czy też poprawy zdrowia mieszkańców¹.

Działania władz miasta wpisywały się w politykę odrodzonego państwa w zakresie problematyki socjalno-wychowawczej, zdrowotnej i demograficznej, której główne cele zostały określone w czasie Zjazdu w Sprawie Wyludnienia Kraju, odbywającego się w Warszawie w dniach 1–3 listopada 1918 r. Obrady poświęcono trzem problemom, uznanym za najbardziej palące. Dwie pierwsze sekcje zjazdu poświęcone były walce z chorobami wywołanymi przez warunki wojenne i niedożywienie, trzecia skupiała się na problematyce opieki nad matką i dzieckiem. Zjazd wyznaczył główne kierunki działań, mających na celu zapewnienie w odrodzonym państwie prawnej i instytucjonalnej opieki nad matką i dzieckiem. Kwestię ochrony życia i zdrowia dzieci uznano za priorytet w trakcie tworzenia struktur administracyjnych na poziomie centralnym i samorządowym². Lekarz Władysław Szenajch, naczelnik Wydziału Opieki Państwowej nad Dzieckiem i Matką w Ministerstwie Zdrowia

¹ W. Lipiec (1973), *Kultura i oświata w Łodzi w okresie międzywojennym*, Łódź, p. 13–16; M. Nartowicz-Kot (1985), *Samorząd łódzki wobec problemów kultury w latach 1919–1939*, „Acta Universitatis Lodzensis, Folia Historica”, no. 21, p. 4, 21–22.

² *Organizacja Wydziału Opieki Państwowej nad Dzieckiem i Matką* (1918), „Biuletyn Dyrekcji Służby Zdrowia, no. 4, p. 8–10.

Publicznego i Opieki Społecznej, działającym jeszcze przed odzyskaniem przez Polskę niepodległości, a w prowizorium rządowym Władysława Wróblewskiego kierownik Ministerstwa, podkreślał: „do najważniejszych obowiązków Państwa winna należeć piecza nad zdrowiem i rozwojem ludności, przede wszystkim zaś dzieci, tej przyszłości Narodu [...]. Społeczeństwo, a przede wszystkim Państwo [...] winno dążyć do zabezpieczenia każdemu dziecku opieki [...], musi wpływać na stan opieki nad dziećmi o wiele więcej i głębiej, niż to się dotąd działo, gdyż opieka nad dziećmi i matkami należy do najważniejszych zadań polityki ludnościowej Państwa”³. Realizacja tych zadań wymagała zaangażowania lokalnych władz samorządowych; od stopnia ich sprawności uzależniona była *de facto* skuteczność polityki społecznej, zdrowotnej i oświatowej w skali całego kraju. Podjęcie działalności opiekuńczo-wychowawczej przez władze samorządowe pozwoliło na realizację postulatów formułowanych w trudnym czasie samorządowego powstawania autonomicznych organów władzy w ramach niepodległego państwa polskiego. Sytuacja w Łodzi stanowi cenną egemplifikację działań samorządowych w odrodzonej Polsce.

Projekty, koncepcje, zamierzenia i inicjatywy rodzące się podczas posiedzeń Rady Miejskiej uskutecziano w działaniu za pośrednictwem poszczególnych wydziałów Magistratu (zwanego od 1919 r. Zarządem Miasta Łodzi, od 1933 r. Zarządem Miejskim⁴). W latach 1919–1939, w ramach własnej struktury organizacyjnej, Zarząd Miasta Łodzi posiadał kilkanaście wydziałów, wśród

których zadania opiekuńczo-wychowawcze nad dziećmi skoncentrowano w trzech jednostkach: w Wydziale Oświaty i Kultury (wcześniej był to Wydział Szkolnictwa), Wydziale Opieki Społecznej (wcześniej: Wydział Dobroczynności Publicznej) i Wydziale Zdrowotności Publicznej⁵.

Problematyka upowszechniania edukacji dziecka poprzez działania Wydziału Oświaty i Kultury Zarządu Miasta Łodzi w okresie międzywojennym była już poddana analizie na łamach czasopisma „Kultura i Wychowanie”⁶. Pozostając w obrębie inicjatyw i projektów podejmowanych na rzecz i dla dobra dziecka, przedmiotem niniejszego artykułu uczyniono działalność kolejnej agendy łódzkiego samorządu – Wydziału Opieki Społecznej. Autorki starały się wykazać, iż jego przedstawiciele podejmowali wieloaspektowe działania mające na celu troskę o dziecko, zwłaszcza pozbawione opieki ze strony rodziców. Warto nadmienić, że prace o takim charakterze, prowadzone na poziomie lokalnym, wpisywały się w politykę społeczną młodego państwa polskiego, a działania miejskich struktur odpowiedzialnych za pomoc dziecku były komplementarne w stosunku do inicjatyw społecznych i prywatnych prowadzonych w Łodzi na tym polu od lat 80. XIX w.

Kwestie prawnej opieki nad dzieckiem w II Rzeczypospolitej

Problematyka podjęta w niniejszym artykule obliguje do przedstawienia wybranych kwestii legislacyjnych odnoszących się do sfery opieki nad dzieckiem w Drugiej Rzeczypospolitej, bowiem zamierzenia i działania władz szczebla

³ W. Szenajch (1918), *Zadania Wydziału Opieki Państwowej nad Dzieckiem i Matką*, „Biuletyn Dyrekcji Służby Zdrowia”, no. 4, p. 11.

⁴ Określenie „Zarząd Miejski” formalnie wprowadziła ustawa z dnia 23 III 1933 r. o częściowej zmianie ustroju samorządu terytorialnego, jednak już wcześniej nazwy tej używano zamiennie z określeniem „Magistrat” lub „Zarząd Miasta Łodzi”. Vide: M. Jaskulski (2001), *Władze administracyjne Łodzi do 1939 r.*, Łódź, p. 110.

⁵ *Księga pamiątkowa dziesięciolecia samorządu miasta Łodzi 1919–1929* (1930), Łódź, p. 56–58.

⁶ J. Sosnowska (2013), *Wydział Oświaty i Kultury Zarządu miasta Łodzi w upowszechnianiu edukacji dziecka w dwudziestoleciu międzywojennym*, „Kultura i Wychowanie”, no. 5, p. 66–79.

samorządowego wynikały bezpośrednio z obowiązujących uregulowań prawnych podejmowanych na poziomie centralnym.

Z początkiem 1920 r. rolę koordynatora działalności opiekuńczej w kraju przejęło państwo, współpracując na tym polu z samorządami lokalnymi, organizacjami społecznymi i wyznaniowymi⁷. W celu skutecznego dotarcia z pomocą dzieciom (zwłaszcza sierotom i ubogim) zorganizowano Komitet Pomocy Dzieciom i Młodzieży, tworząc tym samym zręby polskiego systemu opieki nad dzieckiem. Na szczeblu rządowym sprawy opieki społecznej umiejscowiono w Ministerstwie Pracy i Opieki Społecznej (MPIOS), które – wychodząc naprzeciw potrzebom natychmiastowego zajęcia się dziećmi – w lutym 1920 r. uczyniło pierwszy krok ustawodawczy, wydając rozporządzenie w sprawie powołania do życia placówek „pogotowia opiekuńczego”, przeznaczonych dla dzieci bezdomnych i, jak to wówczas określano, „włóczęgów”⁸. Jednak do tworzenia instytucji pogotowia opiekuńczego dla dzieci samorządy terytorialne włączyły się w niewielkim stopniu⁹, toteż warto docenić wysiłki władz Łodzi, które jako pierwsze spośród gmin, już w kwietniu 1920 r., podjęły decyzję o zorganizowaniu tego typu placówki w mieście.

Podstawowe prawa dziecka i wytyczne dotyczące zaspokojenia jego potrzeb zawarto w tzw. konstytucji marcowej (z 17 marca 1921 r.). Istotne

⁷ Do tego czasu działalnością opiekuńczą (głównie wobec ubogich) zajmowała się Rada Główna Opiekuńcza (powołana do życia w czasie I wojny światowej) oraz organizacje dobroczynne. Vide: W. Szenajch (1917), *Zasady organizacji opieki nad dzieckiem*, Warszawa, p. 56; *Polityka społeczna państwa polskiego 1918–1935* (1935), Warszawa, p. 292–293.

⁸ L. Dyduś (1938), *Opieka publiczno-prawna nad dzieckiem w Polsce*, Lwów, p. 41; *Sprawozdanie Wydziału Dobroczynności Publicznej za m. luty 1920 r.* (1920), „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, no. 15, p. 8.

⁹ Działalność opiekuńcza w tym okresie dotyczyła głównie sprawowania pieczy nad matkami i niemowlętami oraz sierotami i dziećmi porzuconymi.

znaczenie miał tu artykuł 103, który stanowił, że „[...] dzieci bez dostatecznej opieki rodzicielskiej, zaniebane pod względem wychowawczym – mają prawo do opieki i pomocy państwa w zakresie oznaczonym ustawą” oraz że „odjęcie rodzicom władzy nad dzieckiem może nastąpić tylko w drodze orzeczenia sądowego”¹⁰. Wymieniony artykuł stanowił ważny punkt dla konsolidacji systemu opiekuńczego Drugiej Rzeczypospolitej, bowiem w świetle zapisu prawa działania o charakterze opiekuńczym przestały być traktowane jako dar filantropii, a stały się obowiązkiem państwa¹¹.

Kolejne uregulowania w dziedzinie publiczno-prawnej opieki (w tym także nad dzieckiem) przyniosła ustawa o opiece społecznej z 16 sierpnia 1923 r., która w szczególności dotyczyła „[...] sierot, półsierot, dzieci zaniebanych, opuszczonych, przestępnych oraz zagrożonych przez wpływy złego otoczenia”¹². Obowiązek udzielania pomocy spoczywał przede wszystkim na związkach komunalnych i gminach oraz na współpracujących z nimi organizacjach społecznych, którym w dziedzinie opieki wyznaczono rolę pomocniczą (gmina mogła podpisywać z odnośnymi instytucjami stosowne umowy i umieszczać w nich mieszkańców, w tym również dzieci, potrzebujących

¹⁰ *Ustawa z dnia 17 marca 1921 r. – Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej* (1921), „Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej” (Dz.U.RP), no. 44, poz. 267.

¹¹ Z. Cutter, E. Sadowska (2008), *Opieka nad ludnością II Rzeczypospolitej ze szczególnym uwzględnieniem mniejszości żydowskiej* [in:] S. Walasek (ed.), *Opieka nad dziećmi i młodzieżą. Studia z dziejów oświaty w XX wieku*, Kraków, p. 70.

¹² *Ustawa z dnia 16 sierpnia 1923 r. o opiece społecznej* (Dz.U.RP, no 92, poz. 726). W późniejszym okresie ustawę uzupełniono szczegółowymi uregulowaniami prawnymi w postaci odnośnych dokumentów, jak np.: *Ustawa o Radzie Opieki Społecznej* (1925 r.), *Rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej o nadzorze i kontroli nad działalnością instytucji dobroczynnych* (1927 r.), *Rozporządzenie MPIOS o kwalifikacjach kierowników zakładów opiekuńczych oraz rozporządzenie tego samego resortu o sprawozdaniach z działalności i o rachunkowości instytucji dobroczynnych* (obydwa dokumenty z 1927 r.) i inne. Vide: *Ustawodawstwo w zakresie opieki społecznej* (1928) [in:] *Służba społeczna w Polsce*, Warszawa, p. 14–16.

pomocy i wsparcia)¹³. Aby zapewnić sprawne funkcjonowanie opieki społecznej w 1928 roku powołano dla tych celów specjalne organy – instytucję opiekunów społecznych i komisje opieki społecznej.

W okresie międzywojennym, zgodnie z wytycznymi ustawy z 1923 r., opieka nad dzieckiem sprawowana przez państwo, samorzady, instytucje kościelne i organizacje społeczne obejmowała następujące obszary¹⁴:

- opiekę nad macierzyństwem i dziećmi w okresie niemowlęcym (w tym celu organizowano stacje opieki nad matką i dzieckiem, zwane „Kroplą Mleka”¹⁵);
- opiekę nad sierotami i półsierotami;
- opiekę nad dzieckiem: opuszczonym i ubogim, przestępczym, zaniedbanym moralnie, chorym (z gruźlicą, jaglicą, niesprawnym ruchowo i umysłowo) oraz nad dzieckiem w wieku przedszkolnym¹⁶;

¹³ N. Stolińska-Pobrala (2007), *Kształtowanie się podstaw polskiego prawa opiekuńczego w okresie II Rzeczypospolitej* [in:] T. Jałmużna (ed.), *Z teorii i doświadczeń pedagogicznych*, „Łódzkie Studia Pedagogiczne”, no. 1, p. 104.

¹⁴ N. Stolińska-Pobrala (2002), *Instytucje opieki nad dzieckiem w międzywojennej Łodzi*, Łódź, p. 23–24.

¹⁵ Tradycja powoływania oddziałów instytucji pod nazwą „Kropla Mleka”, której głównym założeniem była pomoc niemowlętom z ubogich rodzin poprzez dostarczanie im matkom mleka badanego bakteriologicznie, sięga pierwszej dekady XX w. (w Łodzi był to rok 1904). W okresie międzywojennym w zasadzie kontynuowano działalność opiekuńczą, którą rozciągnięto również na matki. Zadanie to w 1919 r. podjął Polsko-Amerykański Komitet Pomocy Dzieciom. Instruktorzy Amerykańskiego Czerwonego Krzyża organizowały Stacje Opieki nad Matką i Dzieckiem (zwane też „Kroplą Mleka”), nadając tym placówkom charakter przede wszystkim profilaktyczny. Vide: J. Supady (1977), *Powstanie i działalność łódzkiej Kropli Mleka w latach 1904–1914*, „Zdrowie Publiczne”, no. 6, p. 413–414; M. Biegańska-Płonka (2008), „Kropla Mleka” w Łodzi w latach 1918–1939 – osiągnięcia w profilaktyce dziecięcej – sukces, ale jaki?, „Przegląd Pediatryczny”, no. 4, p. 303.

¹⁶ Rozwój sieci ochron-przedszkoli (od 1932 r. – przedszkoli) zależał głównie od inicjatywy władz samorządowych i stowarzyszeń o profilu wychowawczo-opiekuńczym. Niezbyt liczne placówki tego sektora odgrywały ważną rolę w zapewnieniu opieki dzieciom rodziców pracujących. Były ponadto ośrodkiem wychowania

- pomoc i współpracę z rodzinami dzieci w wieku szkolnym¹⁷.

Opieka ta polegała na udzielaniu pomocy do-
 różnej (częściowej) i stałej (całkowitej). Formy
 stałego wsparcia wiązały się z umieszczaniem
 dzieci w odpowiednich zakładach opieki całkowi-
 tej (żłobki, schroniska, przytułki, sierocińce, domy
 dziecka, bursy, pogotowia opiekuńcze)¹⁸. Częściową
 pomocą służyły stacje opieki nad matką i dzieckiem
 oraz wszelkiego typu poradnie i ośrodki opieki
 społecznej, udzielające głównie wsparcia finan-
 sowego i w naturze oraz prowadzące dożywianie.
 W ten obszar wpisywała się też organizacja wypo-
 czynku dla dzieci, w takich formułach jak: kolonie
 letnie, lecznicze i półkolonie¹⁹. Warto zauważyć, że
 wraz z rozwojem opieki nad dzieckiem w okresie
 międzywojennym kształtowała się polska myśl
 pedagogiczna wsparta dorobkiem teoretycznym
 i praktyką wielu wychowawców, lekarzy i społecz-
 ników, jak np. księdza Bronisława Markiewicza,
 Janusza Korczaka, Aleksandra Kamińskiego, Józefa

i kultury w środowisku, zapoznawały dzieci z nowymi metodami
 pracy dydaktycznej oraz przygotowywały je do nauki w szkole. Nie
 należy jednak zapominać o placówkach przedszkolnych pozosta-
 jących w gestii towarzystw dobroczynnych; pomimo że akcenty
 położono w nich na opiekę nad dzieckiem (nieco mniejszą wagę
 przywiązując do aspektów dydaktycznych), to jednak pełniły one
 komplementarną rolę w zakresie opieki nad dzieckiem w okresie
 międzywojennym. Vide: J. Sosnowska (2011), *Działalność so-
 cjalna i opiekuńczo-wychowawcza Łódzkiego Chrześcijańskiego
 Towarzystwa Dobroczynności (1885–1940)*, Łódź, p. 432–475.

¹⁷ K. Jakubiak (1997), *Współdziałanie rodziny i szkoły w peda-
 gogice II Rzeczypospolitej*, Bydgoszcz, p. 214–217.

¹⁸ W ostatnich latach II Rzeczypospolitej funkcjonowanie za-
 kładów opiekuńczych, takich jak bursy i internaty oraz rodziny
 zastępcze, było przedmiotem krytyki ze strony społeczeństwa.
 Zarzucano tym placówkom, że w niedostateczny sposób przy-
 gotowują wychowanków do samodzielnego życia, oferują niski
 poziom kształcenia, stosują tzw. koszarowość oraz przewagę
 kar nad innymi środkami wychowawczymi. Cf. L. Albański (2001),
Reformy systemu opieki nad dzieckiem – tradycje i współczesność
 [in:] I. Michalska, G. Michalski (ed.), *Reformy edukacyjne w Polsce.
 Tradycje i współczesność*, Skierniewice, p. 128.

¹⁹ M. Balcerek (1978), *Rozwój opieki nad dzieckiem w Polsce
 w latach 1918–1939*, Warszawa, p. 68–70.

Czesława Babickiego, Kazimierza Jeżewskiego, Stefana Kopcińskiego, Seweryna Sterlinga, Jadwigi Szustrowej czy wspomnianego już lekarza Władysława Szenajcha.

Organizacja Wydziału Opieki Społecznej Zarządu Miasta Łodzi

Wydział Opieki Społecznej (dalej: WOS lub Wydział), jako jednostka organizacyjna znajdująca się w strukturze łódzkich władz miejskich doby międzywojennej, oficjalną działalność rozpoczął 1 kwietnia 1920 roku²⁰. Kontynuował prace, powołanego przez Magistrat wkrótce po odzyskaniu niepodległości, Wydziału Dobroczynności Publicznej, którego zadanie polegało na kierowaniu akcją pomocy społecznej w mieście (m.in. chodziło o wydawanie zapomóg pieniężnych, dożywianie, leczenie i pielęgnowanie chorych w domu)²¹.

Powołanie WOS w nowych powojennych realiach było momentem przełomowym w polityce opiekuńczej młodego łódzkiego samorządu, a tym samym jego działania wpisywały się w ogólną tendencję zmian tej polityki na szczeblu ogólnopaństwowym. Według Tadeusza Wisławskiego, jednego z przewodniczących WOS, właśnie opiece społecznej łódzkie władze przeznaczyły „jedno z pierwszych miejsc w ogólnych zadaniach gospodarki samorządowej”, a wśród wielu zadań opiekuńczych na czoło wysunięto opiekę nad dzieckiem, „tworząc z tego naczelne hasło polityki opiekuńczej Samorządu m. Łodzi. Dział ten rozwijał się najszybciej i najwcześniej objął zadania, wskazane później w tej dziedzinie przez Ustawę o opiece społecznej”²².

²⁰ Z obrad Magistratu. Posiedzenie 25 z 1 kwietnia 1920 r. (1920), „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, no. 15, p. 1.

²¹ Zmiana nazwy na „Wydział Opieki Społecznej” była zewnętrznym wyrazem zmiany charakteru opieki – z filantropijnego na opiekę o wymiarze społecznym.

²² T. Wisławski (1927), *Samorządowa Opieka Społeczna w Łodzi*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, no. 16, p. 25.

Należy zaznaczyć, że potrzeby ludności w zakresie pomocy i opieki po I wojnie światowej były bardzo duże. Dla robotników fabrycznych, stanowiących największy odsetek mieszkańców miasta²³, najważniejsze okazały się bieżące potrzeby aprowizacyjne, ale w perspektywie dłuższej – konieczność znalezienia pracy. Miejski samorząd wybrany w 1919 roku spośród przedstawicieli partii robotniczych na czoło wysunął właśnie postulat walki z bezrobociem i analfabetyzmem²⁴. Początkowy okres sprawowania rządów przez nowe władze miejskie upłynął na ciągłym borykaniu się z ogromem trudności ekonomicznych i społecznych. Zaniedbania, jak już pisano, spowodowane destrukcyjną polityką władz rosyjskich, skutki zniszczeń wojennych i rabunkowa gospodarka niemieckiego okupanta doprowadziły miasto do ruiny. „Pod względem urządzeń miejskich – pisano – Łódź była tak uboga, że chyba tylko olbrzymia liczba mieszkańców mogła usprawiedliwiać zaliczanie jej do rodziny wielkich miast. Nadto zaś życie gospodarcze, owo [...] najistotniejsze podłoże siły finansowej samorządu, pogrążone było w martwość. Jeżeli przytem zważymy, że przemysł łódzki został przez okupantów nieomal doszczętnie zrujnowany, że silna fala reemigracji pomnażała ustawicznie zastępy ludzi pozbawionych pracy i środków egzystencji, że trudności aprowizacyjne przybrały rozmiary wręcz katastrofalne, wówczas obraz Łodzi w dobie narodzin samorządu miejskiego ukaże nam się w całej swej ponurej nagości”²⁵.

²³ Około 60% ludności czynnej zawodowo utrzymywało się wówczas z pracy w przemyśle (liczba ta nie uwzględnia bezrobotnych rekrutujących się w większości spośród pozbawionych pracy robotników przemysłowych). Cf. A. Rzepkowski (2008), *Ludność miasta Łodzi w latach 1918–1939*, Łódź, p. 65.

²⁴ Pierwsze samorządowe wybory odbyły się w Łodzi w lutym 1919 r. Zwycięstwo przypadło wówczas partiom robotniczym: Polskiej Partii Socjalistycznej i Narodowemu Związki Robotniczemu.

²⁵ *Księga pamiątkowa...*, op. cit., p. 6.

W marcu 1920 r. Wydział Opieki Społecznej mieścił się w trzech lokalizacjach: przy ul. Moniuszki 10 (sekretariat główny), przy ul. Konstantynowskiej 27 (biuro I dzielnicy), przy ul. Kilińskiego 160 (biuro II dzielnicy). Zarządzał dwiema placówkami opiekuńczymi: Domem dla Chronicznie Chorych przy ul. Tramwajowej 15 i Pogotowiem Opiekuńczym dla Dzieci przy ul. Milsza 51 (obecnie Kopernika). Oprócz tego subsydiowano działalność filantropijnych instytucji opiekuńczych różnych wyznań i narodowości działających w mieście. Pomoc ubogim, w zależności od rozmiaru potrzeb, polegała na kierowaniu ich do odpowiedniego zakładu lub udzielaniu wsparć pieniężnych. Dzieci bezdomne i sieroty (samodzielnie zgłaszające się do Wydziału lub przyprowadzane przez funkcjonariuszy organów bezpieczeństwa publicznego), po uprzednim zbadaniu ich warunków materialnych i rodzinnych, umieszczano w pogotowiu opiekuńczym lub udzielano im pomocy pieniężnej, wydawano bezpłatne obiady, odzież, obuwie czy bieliznę. Ponadto rodzinom skrajnie ubogim wypłacano zapomogę w wysokości 8 marek polskich na dziecko²⁶.

Uregulowania prawne dotyczące organizacji, zakresu i sposobu działania WOS zawarto w *Statucie Organizacyjnym Wydziału Opieki Społecznej Magistratu m. Łodzi* (dalej: *Statut*), zatwierdzonym uchwałą przez Radę Miejską w dniu 7 czerwca 1925 r.²⁷ W świetle zapisów *Statutu* do zadań Wydziału w zakresie pomocy dziecku i jego rodzinie, zgodnie z wytycznymi ustawy o opiece społecznej z 1923 r., należała opieka nad niemowlętami, dziećmi i młodzieżą (zwłaszcza nad sierotami, półsierotami, dziećmi zaniedbanymi, opuszczonymi,

sprawcami przestępstw i zagrożonymi wpływami złego otoczenia) oraz ochrona macierzyństwa²⁸. Jak czytamy w *Statucie*, działalność Wydziału koncentrowała się na: 1) zaspokajaniu niezbędnych potrzeb życiowych względem osób, które trwale lub chwilowo nie mogą tego uczynić własnymi środkami – była to tzw. opieka otwarta; 2) organizowaniu i prowadzeniu zakładów opiekuńczych; oraz 3) religijnym, etycznym, intelektualnym i fizycznym wychowaniu dzieci i przygotowaniu młodzieży do pracy zawodowej – w ramach tzw. opieki zamkniętej²⁹. Dla realizacji zadań statutowych WOS powołał dwie agendy: Oddział Opieki Zamkniętej i Oddział Opieki Otwartej³⁰.

Na czele WOS stał przewodniczący wybrany spośród ławników Zarządu Miasta Łodzi. Pierwszym przewodniczącym WOS był Stefan Maciński (podczas jego kadencji był to WDP), który sprawował swój urząd w latach 1919–1921, kolejni to: Dorota Kłuszyńska (1921–1923), Władysław Adamski (1923–1927), Antoni Purtal (1927–1933) i Tadeusz Wisławski (1935–1939)³¹.

Oddział Opieki Zamkniętej

Priorytetowe zadania Oddziału Opieki Zamkniętej koncentrowały się wokół organizacji i prowadzenia instytucji opiekuńczych dla dorosłych,

²⁶ *Sprawozdanie z działalności Wydziału Opieki Społecznej za czas od 1-go kwietnia 1919 do 31-go marca 1920 r.* (1920), „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, no. 40, p. 3–4.

²⁷ *Protokół 17 (III sesji) posiedzenia Rady Miejskiej, dnia 7 czerwca 1925 r.* (1925), „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, no. 31, p. 8.

²⁸ Zadania WOS wykraczały poza opiekę nad dzieckiem i jego matką i obejmowały: opiekę nad ludźmi starymi, inwalidami, kalekami, nieuleczalnie chorymi, chorymi psychicznie i niezdolnymi do pracy, opiekę nad bezdomnymi ofiarami wojny i ciężko poszkodowanymi, opiekę nad więźniami po odbyciu kary, walkę z żebractwem, włóczęgostwem, alkoholizmem i nierządem oraz pomoc i współdziałanie z prywatnymi i społecznymi instytucjami opiekuńczymi. Vide: *Statut Organizacyjny Wydziału Opieki Społecznej Magistratu m. Łodzi* (1925), „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, no. 31, p. 8.

²⁹ Ibidem.

³⁰ W 1925 r. zreorganizowano Oddział Opieki Otwartej, tworząc Oddział Opieki Otwartej i Półotwartej.

³¹ *Księga pamiątkowa...*, op. cit., p. 56–58; Wydział Opieki Społecznej (1937), „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, Dodatek specjalny, p. 8.

młodzieży i dzieci. Pierwszym typem miejskiej placówki powołanej w Łodzi w celu opieki nad dziećmi osieroconymi było pogotowie opiekuńcze. Tym posunięciem łódzkie władze miejskie spełniły wymogi ustanowione na szczeblu państwowym, bowiem uchwałą Sejmu Ustawodawczego z dnia 13 stycznia 1920 r. władze Rzeczypospolitej postanowiły, wspólnie z samorządami i instytucjami społecznymi, przystąpić do tworzenia na terenie kraju instytucji opiekuńczych dla dzieci. Warto nadmienić, że Ministerstwo Pracy i Opieki Społecznej pokrywało wówczas 50% wydatków związanych z tymi przedsięwzięciami.

Decyzja o zorganizowaniu w Łodzi Miejskiego Pogotowia Opiekuńczego dla Dzieci (sierot, półsierot, podrzutków) zapadła w kwietniu 1920 r.³² Kilka miesięcy później wynajęto na ten cel dom przy ul. Milsza 51, w którym znalazło miejsce około 150 dzieci (przyprawdzanych głównie przez policję)³³. Uroczystego otwarcia Pogotowia, któremu towarzyszyła obecność przedstawicieli władz państwowych, wojskowych, policji, duchowieństwa i organizacji filantropijnych, dokonano 13 września 1920 roku. „Po poświęceniu lokalu – jak pisano – goście zwiedzili urządzenie, schludne salki i łóżeczka, sypialki, jadalnie, ambulatorjum. Większość ścian ozdobiona jest portretami bohaterów myśli i ducha polskiego. Każdy pensjonarz ma swój ręcznik i szczoteczkę do zębów. Po zwiedzeniu lokalu pierwszy przemówił ks. prałat Tymieniecki [Wincenty Tymieniecki – od 1921 r. biskup łódzkiego kościoła rzymskokatolickiego

– przyp. aut.], wskazując na potrzebę podobnej instytucji i witając z uznaniem nową placówkę Magistratu. Po nim przemawiał prezydent Rzewski [Aleksy Rzewski – pierwszy prezydent Łodzi w II Rzeczypospolitej – przyp. aut.], który zaznaczył, że zadaniem tej instytucji jest ratownictwo od upadku i zwyrodnienia tych, których nędza zepchnęła na dno życia. Zebrać dzieci ulicy i uratować je dla kultury i cywilizacji oraz wpajać w nich zasady obywatelskie będzie jednym z pierwszych zadań tej instytucji...”³⁴. Obecność przedstawiciela władz państwowych – ministra Lewandowskiego (z ramienia Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej) świadczyć mogła o randze wydarzenia, podkreślał on bowiem, że „Łódź jako pierwsze miasto zrealizowało ustawę w przedmiocie opieki społecznej”³⁵. Uroczystość zakończył popis dzieci: utwory Marii Konopnickiej deklamował 9-letni chłopiec, bajki Stanisława Jachowicza recytowała 6-letnia dziewczynka, a wszyscy podopieczni odśpiewali *Rotę*.

Zgodnie z regulaminem, do Pogotowia Opiekuńczego przyjmowano dzieci w wieku od 3 do 16 lat. Miały one przebywać w placówce tymczasowo – do 3 miesięcy, ale pobyt większości z nich trwał nawet ponad rok³⁶. Z uwagi na dość dużą rozpiętość wiekową podopiecznych przebywających w nowo utworzonej instytucji, Zarząd Miasta Łodzi zorganizował kolejne placówki, w których dzieci, o zbliżonym wieku, umieszczano na stałe. W tym samym 1920 roku od organizacji filantropijnej pod nazwą Towarzystwo Schronisk im. św. Stanisława Kostki WOS przejął i poprowadził dwa zakłady dla dzieci: żłobek dla niemowląt, znajdujący się

³² *Sprawozdanie Wydziału Dobroczynności Publicznej za m. luty 1920 r.* (1920), „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, no. 15, p. 8; *W sprawie otwarcia w Łodzi Pogotowia Opiekuńczego dla dzieci* (1920), „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, no. 19, p. 5; *Sprawozdanie z działalności WOS za czas od 1 kwietnia 1920 do 31 marca 1921 roku* (1921), „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, no. 37, p. 4.

³³ *Sprawozdanie WOS za mies. maj 1920 r.* (1920), „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, no. 31, p. 1.

³⁴ *Otwarcie Pogotowia opieki dla dzieci* (1920), „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, no. 37, p. 13–14.

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ *Wydział Opieki Społecznej. Sprawozdanie ogólne* (1923), „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, no. 15, p. 36.

wówczas przy ul. Bocznej 5 oraz Przytułek (Schronisko) św. Anny, położony przy ul. Wiznera 25/27 (obecnie Felsztyńskiego)³⁷. W tych trzech instytucjach umieszczono około 340 dzieci³⁸. Rok później zorganizowano bursę dla chłopców w wieku 14–17 lat na 50 miejsc. W 1922 r. władze samorządowe powołały do życia dom wychowawczy dla dzieci w wieku przedszkolnym na 120 miejsc, a w roku następnym zorganizowały trzy kolejne zakłady: dom wychowawczy dla dzieci w wieku szkolnym, bursę dla dziewcząt na 50 miejsc oraz internat dla chłopców zaniedbanych wychowawczo na 60 miejsc (przy szkole specjalnej)³⁹. W 1925 r. otworzono dom wychowawczy dla chłopców w wieku szkolnym na 100 miejsc.

W ciągu omawianego w artykule okresu instytucje te zmieniały swoje nazewnictwo, siedzibę i zazwyczaj powiększały liczbę miejsc przeznaczonych dla podopiecznych. Przy organizacji nowych i reorganizacji już istniejących zakładów brano pod uwagę wiek i płeć wychowanków. W 1927 r. Zarząd Miasta Łodzi prowadził dla dzieci dziewięć instytucji opiekuńczych, w których przebywało około 575 podopiecznych (dzienny koszt utrzymania dziecka wynosił średnio 2 złote):

- I Miejski Dom Wychowawczy dla Niemowląt (ul. Tramwajowa 15) przeznaczony dla 100 dzieci do lat 2;
- II Miejski Dom Wychowawczy dla dzieci w wieku przedszkolnym (ul. Karolewska 51) dla 120 dzieci w wieku 2–7 lat;
- III Miejski Dom Wychowawczy dla dziewcząt w wieku szkolnym (ul. Kopernika 51) dla 120 dzieci w wieku 7–14 lat;

³⁷ *Księga pamiątkowa...*, op. cit., p. 190.

³⁸ T. Wisławski, *Samorządowa Opieka...*, op. cit., p. 25.

³⁹ *Księga pamiątkowa...*, op. cit., p. 191.

- IV Miejski Dom Wychowawczy dla dzieci chorych na jaglicę (ul. Wiznera 25/27) dla 120 dzieci w wieku 2–14 lat (nauka w zakresie szkoły powszechnej odbywała się na miejscu);
- V Miejski Dom Wychowawczy dla chłopców w wieku szkolnym (ul. Sienkiewicza 47) dla 100 dzieci w wieku 7–14 lat;
- I Miejska Bursa dla chłopców (ul. Sienkiewicza 47) dla 60 wychowanków w wieku 14–17 lat (przy zakładzie zorganizowano warsztaty: szewski, rymarski, krawiecki, w których podopieczni wykonywali prace na rzecz miejskich domów wychowawczych);
- II Miejska Bursa dla dziewcząt (ul. Kopernika 51) dla 30 wychowanek w wieku 14–17 lat (dziewczęta uczyły się prac związanych z gospodarstwem domowym, szycia, hafciarstwa itp.);
- Miejskie Pogotowie Opiekuńcze dla dzieci (ul. Sienkiewicza 47) dla 50 dzieci w wieku 2–14 lat (zakład dawał czasową opiekę dzieciom bezdomnym, zagubionym, porzuconym, żebrzącym i włóczęgom);
- Internat przy Szkole Specjalnej nr 78 (ul. Nawrot 93), przeznaczony dla 50 chłopców wieku szkolnym zaniedbanych wychowawczo (w zakładzie przebywali podopieczni, którzy swoim zachowaniem utrudniali pracę dydaktyczno-wychowawczą w szkołach powszechnych; kwalifikacja do internatu odbywała się na wniosek kierownika danej szkoły)⁴⁰.

Po upływie kilku lat liczba zakładów prowadzonych przez WOS uległa zmniejszeniu, głównie wskutek kryzysu gospodarczego lat 30. XX w.

⁴⁰ T. Wisławski, *Samorządowa Opieka...*, op. cit., p. 29.

i konieczności ograniczenia wydatków z kasy miejskiej⁴¹. Nie zmniejszono jednak zakresu udzielanej pomocy – na przełomie lat 1933/1934 w pięciu placówkach opiekuńczych przebywało 566 dzieci⁴².

Skala dziecięcych potrzeb w zakresie opieki, zwłaszcza instytucjonalnej, w omawianym w niniejszym artykule okresie spowodowała, że przedstawiciele WOS zmuszeni byli podjąć decyzję o umieszczaniu sierot w zakładach wychowawczych prowadzonych przez instytucje społeczne i prywatne (pozostające w gestii towarzystw dobroczynnych, organizacji kościelnych czy żeńskich zgromadzeń zakonnych). Po raz pierwszy takie rozwiązanie wprowadzono w życie w 1925 r., umieszczając wówczas na koszt Zarządu Miasta Łodzi 101 dzieci w tychże placówkach. Po niemal dekadzie liczba ta wzrosła do 537 (były to najczęściej dzieci kalekie, chore, ociemniałe, niesprawne umysłowo)⁴³.

W okresie międzywojennym łódzkie władze samorządowe zapoczątkowały nowatorską, jak na ówczesne czasy, (i prekursorską w ówczesnej Rzeczypospolitej) formę pomocy dzieciom sierocym i porzuconym – rodzinną opiekę zastępczą. W lutym 1926 r. Zarząd Miasta Łodzi upoważnił WOS do odpłatnego umieszczania dzieci w takich rodzinach⁴⁴. Jako pierwsze do rodzin zastępczych

trafiły 43 niemowlęta. Tę formę opieki zamierzano traktować jako tymczasową, do czasu uruchomienia kolejnej placówki, ewentualnie zwolnienia się miejsc w zakładach już istniejących. Jednak, nie mając dostatecznych środków finansowych na uruchamianie nowych instytucji opiekuńczo-wychowawczych, władze miejskie kierowały do rodzin zastępczych coraz większą liczbę dzieci, przy czym byli to podopieczni starsi, w wieku od 2 do 7 lat (w 1927 r. było ich 97, w latach 1933–1934 – 755)⁴⁵.

Przedstawiciele WOS zdawali sobie sprawę z ciężkich warunków materialnych większości rodzin zastępczych (były to przeważnie rodziny robotnicze), ale uznali tę formę opieki za lepiej dostosowaną do ówczesnych uwarunkowań gospodarki miejskiej i dającą dziecku większe korzyści od opieki instytucjonalnej. „W zakładzie – twierdził T. Wisławski – dziecko jest oderwane od środowiska społecznego, nie widzi walki o byt, nie pomaga w zdobywaniu środków na swoje utrzymanie, nie oszczędza itp. Natomiast wychowując się w rodzinie robotniczej, rzemieślniczej, pozostaje w środowisku, z którego pochodzi, i bierze bezpośredni udział w jego troskach i radościach. [...] Przez pomoc w gospodarstwie domowym wyrabia w sobie poczucie samodzielności i większej wartości. Rodzina, w której wychowuje się, staje się dla niego środowiskiem, o które może się oprzeć w razie niepowodzenia w życiu”⁴⁶. W 1932 r. z 762 dzieci umieszczonych w rodzinach zastępczych – ponad 52% przebywało

⁴¹ Począwszy od przełomu lat 1928/1929 aż do przełomu 1931/1932 roku systematycznie wzrastały wydatki na cele i zadania podjęte przez WOS. O ile w latach 1927–1928 wydano 2 mln 890 tys. zł (w tym na opiekę nad dziećmi – 1 mln 591 tys.), to rok później aż ponad 4 mln zł (na dzieci – 2 mln 186 tys.). W latach 1932–1933 na opiekę społeczną w Łodzi przeznaczono prawie 3 mln 360 tys. zł (na dzieci – 2 mln 114 tys.). Ibidem, p. 3, 5.

⁴² T. Wisławski, *Jak Zarząd Miejski w Łodzi opiekuje się dzieckiem?* (1935), „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, no. 10, p. 642–643.

⁴³ Ibidem.

⁴⁴ W lutym 1926 r. pisano: „Wobec przepiętnienia Domu Wychowawczego dla niemowląt i z uwagi na to, że trudne warunki finansowe nie pozwalają miastu na otwarcie nowego domu dla niemowląt, Magistrat zaakceptował wnioski WOS-u w sprawie umieszczania u osób prywatnych tych niemowląt, które z braku

miejsca nie będą mogły być przyjęte do domu wychowawczego. Niemowlęta te będą oddawane za opłatą zł 1,50 dziennie na zasadzie odpowiednich umów z zastosowaniem do kobiet karmiących rozporządzenia Ministra Pracy i Opieki Społecznej z 14 X 1924 r. Kontrola niemowląt powierzona będzie Komisji opieki nad dzieckiem”. Vide: *W sprawie umieszczania niemowląt u osób prywatnych* (1926), „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, no. 8, p. 18.

⁴⁵ T. Wisławski, *Opieka społeczna...*, op. cit., p. 8.

⁴⁶ Ibidem, p. 9.

w rodzinach robotniczych (403 dzieci), prawie 20% – w rodzinach rzemieślników (151), 8% – u rodzin pracowników biurowych (61), nieznaczny odsetek – u drobnych kupców (21 dzieci), majstrów fabrycznych (19), właścicieli nieruchomości (16), funkcjonariuszy policji i woźnych (po 14 dzieci); pojedynczy wychowankowie znaleźli się w rodzinach pracowników handlowych, właścicieli sklepów, nauczycieli szkół powszechnych, ogrodników, sanitariuszy, administratorów i dozorców domów czy dozorców więziennych⁴⁷.

Oddział Opieki Zamkniętej w strukturze organizacyjnej WOS Zarządu Miasta Łodzi pozostał do 1939 r. Od połowy lat 30. XX w. systematycznie starano się ulepszać metody pracy i doskonalić organizację wychowania dzieci w miejskich placówkach opiekuńczych. Powołano instytucje nadzorujące, tzw. patronaty, zwracano uwagę na organizowanie dzieciom placówek przedszkolnych codziennych spacerów, w placówkach dla niemowląt założono „zimowe werandy”, a wychowankom zakładów opiekuńczych sztyto ubrania „na miarę”, tak aby „[...] poczucie własności wpłynęło na poszanowanie odzieży i dało dzieciom poczucie opieki bardziej indywidualnej”⁴⁸. Kwestie żywienia i ubioru dzieci traktowano na równi ze sprawami wychowawczymi, toteż władze WOS wymagały, aby personel gospodarczy miejskich placówek opieki dla dzieci brał udział w konferencjach pedagogicznych. Wychowawców obowiązywały kursy i szkolenia z dziedziny pedagogiki i psychologii, wspólne omawianie aktualnej literatury

⁴⁷ Ibidem, p. 10. Rodziny zastępcze w przeważającej liczbie były bezdzietne. W 1937 r. ich liczba wynosiła 241, jedno dziecko posiadały 34 rodziny zastępcze, 2 dzieci – 7 rodzin, a dzieci dorosłe – 114 rodzin. Konstatowano, że najlepsze rezultaty wychowawcze osiąga się, oddając dzieci młodsze (do 7 roku życia) rodzinom bezdzietnym. Vide: *Działalność Zarządu Miejskiego w Łodzi w dziedzinie opieki nad dzieckiem* (1938), Łódź, p. 10–11.

⁴⁸ Ibidem, p. 8–9.

pedagogicznej, zwiedzanie innych zakładów opieki zamkniętej (także należących do instytucji społecznych).

Oddział Opieki Otwartej

Zadania Oddziału Opieki Otwartej koncentrowały się wokół pomocy pozainstytucjonalnej, udzielanej dorosłym i dzieciom (w zasadzie ich rodzinom) przez pewien okres – w postaci darowizn w naturze, wsparcia finansowego czy dożywiania⁴⁹.

Wśród form takiej opieki nad dzieckiem prowadzonej przez Zarząd Miasta Łodzi w okresie międzywojennym należy wyróżnić:

- akcją dożywiania dzieci szkół powszechnych i przedszkoli (warto nadmienić, że ten rodzaj wsparcia dzieci głodnych Łódzki Magistrat przedsięwziął już podczas I wojny światowej);
- wydawanie odzieży i obuwia;
- organizację półkolonii i kolonii letnich;
- wydawanie zapomóg matkom „obciążonym dziećmi” (tę formę pomocy wprowadzono w 1928 r.).

Pomoc miasta w postaci d o ż y w i a n i a polegała na dostarczaniu dzieciom posiłku podczas pobytu w szkole lub w przedszkolu. Liczba dzieci dożywianych codziennie (oprócz niedziel i świąt) wzrosła z 5300 dzieci w roku szkolnym 1927/1928 do prawie 10 tysięcy w najtrudniejszym okresie 1930/1931. Działania samorządu podczas kryzysu ukierunkowano na prowadzenie ratownictwa biologicznego, przy równoczesnym zmniejszeniu zakresu opieki całkowitej.

⁴⁹ T. Jałmużna, N. Stolińska-Pobralaska (2002), *Dziecko jako podmiot opieki w wielonarodowej Łodzi okresu międzywojnia* [in:] K. Jakubiak, W. Jamrożek (ed.), *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie. Dzieje nowożytne*, Bydgoszcz, p. 188–190.

Zakrojoną na szeroką skalę kampanię na rzecz pomocy żywnościowej dla dzieci głodnych podjęto w latach kryzysu gospodarczego. We wszystkich miejskich szkołach powszechnych oraz przedszkolach prowadzono wówczas dożywianie wychowanków pochodzących z rodzin ubogich⁵⁰ – w 1933 r. otrzymywali oni szklankę mleka i 50-gramową bułkę. Skala zaopatrzenia danej placówki w tę dodatkową żywność zależała od ogólnej liczby wychowanków, a ponadto uwzględniano przy tym podziałe lokalizację instytucji (więcej porcji przydzielano placówkom położonym na obrzeżach miasta, czyli tam, gdzie mieszkała ludność robotnicza). W 1937 r. dożywianie obejmowało 12 230 dzieci szkolnych, oprócz tego wydano 24 tys. porcji mleka dla niemowląt w Stacjach Opieki nad Dzieckiem „Kropla Mleka”.

Tabela 1

Dożywianie dzieci w łódzkich szkołach powszechnych i przedszkolach w latach 1927–1933

Rok szkolny	Liczba dzieci objętych pomocą (dziennie)	Kwota wydatkowana na ten cel
1927/1928	5300	132 637 zł
1928/1929	7135	221 291 zł
1929/1930	8969	158 045 zł
1930/1931	9900	238 948 zł
1931/1932	8560	206 151 zł
1932/1933	9285	243 200 zł

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Wisławski T., *Opieka społeczna...*, op. cit., p. 13.

W 1919 r. Zarząd Miasta Łodzi zajął się rozdaniem dzieciom ubogim o d z i e z y i o b u w i a . Do 1929 r. przydział odzieży dokonywany był przez Wydział Oświaty i Kultury, później zadanie to przejął WOS. Dzieleniem odzieży i obuwia

⁵⁰ *Dokarmianie dzieci w szkołach powszechnych Zarządu Miejskiego m. Łodzi w latach 1932/33 i 1933/34* (1934), „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, no. 7, p. 251–256.

zajmowali się także kierownicy szkół, jednak wydatki na ten cel systematycznie malały – w roku szkolnym 1929/1930 wydatkowano 39 976 zł, a w następnym jedynie 20 000 zł; w roku szkolnym 1932/1933 przeznaczono na tego rodzaju pomoc już tylko 15 375 zł⁵¹.

Z a p o m o g i dla matek samotnie wychowujących dzieci wpisywały się w formę opieki zapoczątkowaną przez nowe, wybrane w Łodzi w 1927 r. władze miejskie⁵². Program polityki opiekuńczej samorządu III kadencji zakładał unowocześnienie metod opiekuńczo-wychowawczych. W zakresie opieki już stosowanej wprowadzono zmiany polegające na udzielaniu pomocy rodzinie poprzez materialne wsparcie, akcentowano przy tym potrzebę pozostawiania dziecka przy matce. Zapomoga pieniężna wynosiła wtedy 30 zł dla matki i 15 zł dla dziecka (do lat 14) na miesiąc⁵³. W październiku 1932 r. zapomogi otrzymało 936 matek i 1812 dzieci⁵⁴. Pod koniec analizowanego w artykule okresu, tj. w 1938 roku, pisano, że naczelną zasadą polityki opiekuńczej Zarządu Miejskiego jest udzielenie pomocy dziecku w naturalnym, domowym środowisku poprzez: świadczenia pieniężne i opiekę prawną udzielaną matkom samotnie wychowującym, zapomogi mieszkaniowe, zapomogi przydzielane krewnym, którzy podjęli się opieki nad dzieckiem lub poprzez umieszczanie dzieci w rodzinach zastępczych. Dopiero po wyczerpaniu tych możliwości dziecko

⁵¹ T. Wisławski (1933), *Opieka społeczna w mieście Łodzi w latach 1927–1932*, Łódź, p. 13.

⁵² W 1927 r. zwycięstwo odnieśli socjaliści, prezydentem został Bronisław Ziemięcki (PPS), a przewodniczącym WOS – Antoni Purlal (PPS).

⁵³ N. Stolińska-Pobralaska, *Instytucje opieki nad dzieckiem...*, op. cit., p. 81.

⁵⁴ T. Wisławski, *Opieka społeczna...*, op. cit., p. 12.

zamierzano oddawać do zakładu⁵⁵. W rzeczywistości jednak brak odpowiednich środków finansowych uniemożliwił pełną realizację tych założeń, bowiem pozostawienie dziecka w jego własnej rodzinie wymagałoby niejednokrotnie konieczności roztoczenia materialnej opieki nad całą rodziną.

Akcje doraźnej opieki nad dziećmi podejmowane za pośrednictwem WOS przez władze Łodzi obejmowały również organizację p ó ł k o l o n i i i k o l o n i i l e t n i c h . Urządzano je w okresie wakacji dla uczniów szkół powszechnych. Z formuły tych pierwszych korzystały dzieci w wieku 7–14 lat, słabego zdrowia lub z rodzin bardzo biednych, ale zróżnicowanych pod względem wyznaniowym⁵⁶ (kwalifikacji dokonywali lekarze szkolni), drugi rodzaj wypoczynku urządzano dla wychowanków miejskich domów wychowawczych.

Półkolonie urządzano rokrocznie, w lipcu i sierpniu, począwszy od 1923 r.⁵⁷ Miejszem organizacji półkolonii był miejski Park 3-Maja o obszarze 23 hektarów, zamknięty w tym czasie dla łódzkiej społeczności do godziny osiemnastej. Podczas 8-godzinnego pobytu na półkoloniach dzieci pozostawały pod opieką wychowawców (jeden wychowawca miał pod opieką 70 dzieci) i otrzymywały trzy posiłki w ciągu dnia (wychowankowie słabego zdrowia – cztery lub pięć posiłków). Dzieci mieszkające na obrzeżach miasta dowożono do parku tramwajami. Sposób

⁵⁵ *Działalność Zarządu Miejskiego w Łodzi...*, op. cit., p. 12.

⁵⁶ Najwięcej uczestniczyło w nich dzieci wyznania rzymskokatolickiego i mojżeszowego, nieco mniej dzieci z rodzin ewangelickich. Wychowawcy, uwzględniając różnice wyznaniowe i narodowościowe podopiecznych, wydawali posiłki zgodnie z wymogami wiary i religii. Uczyli je również współpracy i wzajemnej akceptacji.

⁵⁷ J. Sosnowska (2013), *Problemy oświaty, wychowania i opieki nad dzieckiem na łamach „Dziennika Zarządu miasta Łodzi” (1919–1939)* [in:] I. Michalska, G. Michalski (ed.), *Addenda do dziejów oświaty. Z badań nad prasą Drugiej Rzeczypospolitej*, Łódź, p. 240–244.

spędzania czasu na półkoloniach przedstawiał się następująco:

- 8:30 – 9:00 przyjazd dzieci do parku, sprawdzanie obecności, przygotowanie naczyń do śniadania (miseczki, kubki, sztućce), higiena (mycie rąk przed śniadaniem);
- 9:00 – 9:30 śniadanie;
- 9:30 – 10:00 mycie naczyń po posiłku, przegląd stanu zdrowia dzieci, kwalifikowanie dzieci chorych na dalsze badania lekarskie;
- 10:00 – 12:00 ćwiczenia gimnastyczne, gry sportowe i zabawy ze śpiewem, pogadanki, leżakowanie;
- 12:00 – 13:00 przygotowanie do obiadu, ustawianie się przed okienkiem kuchni w celu odbioru posiłku, spożywanie obiadu;
- 13:00 – 14:00 mycie naczyń po obiedzie, obowiązkowy odpoczynek (cisza poobiednia), możliwe opalanie;
- 14:00 – 15:00 zabawy ze śpiewem, organizowanie przedstawień, wspólne tańce, pogadanki, czytanie;
- 15:00 – 15:30 podwieczorek dla grup odjeżdżających tramwajami linii nr 2, mycie naczyń;
- 15:30 – wymarsz dzieci do tramwajów linii nr 2;
- 16:00 – 16:30 podwieczorek dla grup dzieci odjeżdżających tramwajami linii nr 7 i 8 oraz ze Śródmieścia, mycie naczyń, odmarsz;
- 16:30 wymarsz dzieci do tramwajów linii nr 7 i 8 oraz ze Śródmieścia⁵⁸.

⁵⁸ A. Chrzastek (2013), *Półkolonie letnie jako forma opieki nad dzieckiem inicjowana przez łódzkie władze miejskie w Drugiej Rzeczypospolitej*, praca magisterska pod kierunkiem dr J. Sosnowskiej, kps., Wydział Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, p. 95–96.

W ciągu kilku lat, z uwagi na społeczny pozytywny odbiór tej formy dziecięcego wypoczynku, Zarząd Miasta Łodzi we wszystkich dzielnicach Łodzi uruchomił 27 miejskich placów gier i zabaw, otwartych dla dzieci i młodzieży w godzinach 14.00 – 18.00 (zajmowały one tereny miejskie i wydzierżawione), które były, oprócz półkolonii, dodatkową inicjatywą opiekuńczo-wychowawczą i zdrowotną⁵⁹. Należy dodać, że bardzo duża liczba dzieci i młodzieży z rodzin ubogich nie miała możliwości wyjazdu z miasta podczas wakacji i przerwy zimowej, dlatego chętnie korzystała z miejskich terenów i urządzeń sportowych. Ten rodzaj wypoczynku postrzegano również jako istotny czynnik wychowawczy, bowiem wszyscy uczestnicy musieli podporządkować się woli prowadzącego zajęcia, a młodzież zobligowana była do pomocy w sprawowaniu opieki nad dziećmi młodszymi. O popularności tej formy rekreacji świadczyło to, że wszystkie place były latem całkowicie wypełnione dziećmi, a niejednokrotnie nie mogły ich pomieścić. Dziennie przebywało tam od 15 tys. do 20 tys. dzieci⁶⁰.

Formą letniego wypoczynku dla dzieci poza obrębem miasta były kolonie. Ich uczestnikami były przede wszystkim dzieci chore (na gruźlicę i jaglicę), pochodzące z ubogich rodzin różnych wyznań. W celu organizowania tej formy wypoczynku na szerszą skalę z początkiem 1923 roku Zarząd Miasta Łodzi przystąpił do Związku Polskiego Towarzystwa Kolonii Letnich. 6-tygodniowe turnusy kolonijne trwały zazwyczaj od końca czerwca do pierwszych tygodni września. W latach 1922–1938 WOS organizował je dla głównie

dla dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym będących wychowankami miejskich instytucji opiekuńczo-wychowawczych. Dziewczęta i chłopcy z zakładów wychowawczych wypoczywali m.in. w Gdyni, Pniewach, Ptaszkowej (Małopolska), Głownie, Bentkowie, Inowłodzu, Serwach (nad jeziorem) i Łysej Górze (nad Niemnem)⁶¹.

Od 1934 r. w akcję kolonijną włączyły się, wraz z władzami samorządowymi, władze centralne – Wojewódzki Wydział Pracy i Opieki, subwencjonując tę formę opieki nad dzieckiem. Podkreślano znaczenie tego rodzaju wypoczynku, akcentując nie tylko kwestię wychowania zdrowotnego dzieci i młodzieży, ale także aspekt ideowy, pisano bowiem: „Zadaniem każdej kolonii było, by zapewnić dzieciom ciągłość prawidłowego wychowania oraz zaszczepienia zasad wychowania państwowego i obywatelskiego; dalej umożliwieniu korzystania z leczniczych sił przyrody i z prawidłowego odżywiania, a także zabezpieczenia warunków higienicznych, koniecznych do normalnego rozwoju fizycznego dziecka”⁶².

Podsumowanie

Troska o dziecko i jego potrzeby, jak już pisano, była jednym z najważniejszych aspektów polityki opiekuńczej łódzkiego samorządu w okresie międzywojennym. Działania ukierunkowane na wsparcie dzieci potrzebujących opieki rozpoczęto jeszcze przed rokiem 1918, a intensyfikowano je po wprowadzeniu w 1923 r. ustawy o opiece społecznej i, w różnorodnej formie – zamkniętej/instytucjonalnej oraz otwartej/doraźnej, realizowano do roku 1939. Aktywność przedstawicieli

⁵⁹ Ibidem, p. 80–81.

⁶⁰ S. Gruszczyński (1938), *Na miejskich placach gier i zabaw. Działalność Miejskiego Referatu Wychowania Fizycznego z sezonu letniego 1938 roku*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, no. 12, p. 1280–1282.

⁶¹ J. Sosnowska, *Problemy oświaty, wychowania i opieki...*, op. cit., p. 244.

⁶² T. Wisławski (1934), *Kolonje i półkolonje letnie Zarządu Miejskiego w Łodzi w 1934 r.*, „Dziennik Zarządu Miasta Łodzi”, no. 12, p. 444.

struktur miejskich w zakresie działań opiekuńczych nad dziećmi koncentrowała się głównie w Wydziale Opieki Społecznej Zarządu Miasta Łodzi. Tutaj rodziły się koncepcje pomocy dziecku: bezdomnemu, porzuconemu, osieroconemu, głodnemu, zaniedbanemu wychowawczo, ale i jego rodzinie (niezależnie od pochodzenia, stanu materialnego czy wyznania, co w wielokulturowym i wielowyznaniowym mieście nie pozostawało bez znaczenia). Rezultaty zamierzeń i konkretnych działań o tym profilu, podejmowanych przez samorządy kolejnych kadencji, były różne. Zależały bezsprzecznie od uwarunkowań obiektywnych: wydarzeń politycznych, sytuacji gospodarczej i społecznej, demografii. Należy więc docenić zróżnicowanie, ale i doskonalenie form pomocy dziecku, podejmowane na szczeblu lokalnym w międzywojennej Łodzi. Dokonania władz miasta na płaszczyźnie instytucjonalnej należały do pionierskich, a wypoczynek organizowany dla dzieci w postaci półkolonii może stać się inspiracją dla współczesnych włodarzy miast, jeśli chodzi o zapewnienie pomocy rodzinie o niskim statusie materialnym. ■

Aneta Bołdyrew
Joanna Sosnowska

Lodz, Poland

bow0@poczta.onet.pl, sosnowskaasia@wp.pl

Keywords: education and culture in Łódź in the Second Polish Republic, pre-school education in Łódź 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 Social Care Department – SCD [Wydział Opieki Społecznej] started its official activities as an organizational unit of Łódź authorities on 01 April 1921. Its most important task was to take care of poor residents of the city. This care consisted in providing immediate help or permanent help. Homeless children and orphans were placed in an emergency shelter or provided financial aid as well as free meals, clothes, shoes, and underwear, after their material and family conditions had been examined.

Since 1923, the activities of the city authorities in this field were intensified as a result of the law which regulated the issues of social care of children. At that time, 17 institutions were taken under SCD auspices, including 7 institutions for children, i.e. Municipal Childcare House I and II, Municipal Emergency Shelter for Children, Crèche for Babies, Shelter for children suffering from trachoma, and boarding houses for morally neglected boys and girls. At the end of 1924, 69 children had been placed in municipal childcare institutions, including 18 orphans, 38 half-orphans, and 13 children whose parents lived but were in a difficult material situation which rendered them unable to provide support for their children.

Aneta Boldyrew – Doctor of Arts, University of Lodz, Faculty of Educational Sciences, The Department of History of Education and Pedagogology

Joanna Sosnowska – Doctor of Arts, University of Lodz, Faculty of Educational Sciences, Department of Pre-School and Early-Learning Pedagogy

„Doradztwo” jako topos w dyskursie publicznym. Przyczynek do analizy dyskursu doradztwa filozoficznego

Paweł Ciołkiewicz

Łódź, Polska

pciołkiewicz@gmail.com

Słowa kluczowe: doradztwo filozoficzne, coaching, dyskurs publiczny

Iluzja stała się już niemożliwa,
ponieważ sama rzeczywistość jest niemożliwa
JEAN BAUDRILLARD¹

1. Wstęp, czyli kilka uwag o społeczeństwie doradców

Punktem wyjścia niniejszego artykułu jest obserwacja dotycząca coraz wyraźniejszej obecności rozmaitych form doradztwa we współczesnej sferze publicznej. Można odnieść wrażenie, że nie ma dziś takiej sfery ludzkiej działalności, która nie została by skolonizowana przez samowolnych ekspertów i doradców chętnych do sprzedawania „sprawdzonych przepisów” na poprawienie jakości życia. W audycjach telewizyjnych i radiowych, w książkach i czasopiśmie oraz w internecie czeka na współczesnego człowieka ogromna liczba „dobrych rad” i wskazówek dotyczących działalności zawodowej,

¹ J. Baudrillard, (2005), *Symulakry i symulacja*, Warszawa, p. 28.

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

sfery prywatnej, czy nawet odnoszących się do zagadnień egzystencjalnych. Liczba tego typu komunikatów rozprzestrzenia się na naszych oczach w zatrważającym tempie.

Przykłady można mnożyć. W obszarze działalności zawodowej znajdziemy szereg porad dotyczących m.in. skutecznych sposobów poszukiwania pracy, sprawdzonych przepisów na przygotowanie CV i listu motywacyjnego, czy wreszcie skutecznych metod podnoszenia własnych kwalifikacji. W sferze relacji międzyludzkich przygotowano wiele instrukcji dotyczących np. metod skutecznej komunikacji, sposobów na poderwanie dziewczyny (chłopaka)², odpowiednich sposobów porozumiewania się w małżeństwie, czy wreszcie radzenia sobie ze stresem, jaki niesie ze sobą rozwód. W odniesieniu do sfery prywatnej związanej np. ze sposobami spędzania czasu wolnego istnieje szereg poradników dotyczących tego, jak szybko nauczyć się grać w szachy, jak opanować sztukę wspinaczki, jazdy konnej czy innych modnych dziś aktywności rekreacyjnych. Przed zmasowaną inwazją poradnictwa nie uchroniła się także sfera egzystencjalna. Zastępy doradców chcą mówić współczesnemu człowiekowi, jak ma żyć, gdzie odnaleźć sens życia, jak skonstruować własną tożsamość, czy też jak poradzić sobie z różnymi traumami.

² Na temat tzw. „artystów podrywów” (*pick-up artists*) zobacz np.: T. Chivers (2010), *Pick-up artists, online seduction and dating tips*, „The Telegraph”, 14 stycznia 2010 [online] [dostęp: 30.12.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.telegraph.co.uk/women/sex/6987982/Pick-up-artists-online-seduction-and-dating-tips.html>.

Z pewnego punktu widzenia ta obfitość mogłaby być uznana za przejaw intensywnego rozwoju różnych dziedzin wiedzy praktycznej, dzięki której życie we współczesnym świecie jest prostsze niż w czasach, gdy sfera doradztwa była znacznie słabiej rozwinięta. Nie kwestionując tego punktu widzenia – pewna część takich porad niewątpliwie ma wartość praktyczną – warto jednak zastanowić się nad źródłami i konsekwencjami tego stanu rzeczy. W czasach nadmiaru nieuchronna jest bowiem dewaluacja pewnych zjawisk. Idąc śladami Jeana Baudrillarda, można byłoby zaryzykować tezę, że niepoohamowany przyrost rad i doradców nie tylko nie poprawia jakości życia, ale wręcz czyni je znacznie trudniejszym. Tak jak przyrostowi informacji towarzyszył według francuskiego filozofa zanik sensu, tak wraz z rozrastaniem się sfery doradztwa rośnie prawdopodobnie stopień dezorientacji³. Ten nadmiar rodzi bowiem szereg problemów, m.in. te związane z kwestią wiarygodności szerokiej rzeszy doradców. Uważam, że w tej sytuacji krytyczny namysł nad różnorodnymi formami doradztwa jest dziś koniecznością. Nie chodzi rzecz jasna o to, żeby wszystkie przejawy tej doradczej działalności wrzucić do jednego worka i napiętnować jako zjawiska negatywne, ale o to, żeby w bardziej krytyczny i świadomy sposób korzystać z ich dobrodziejstw⁴.

³ Na temat tego procesu w odniesieniu do sfery informacyjnej vide: J. Baudrillard (2005), *Implozja sensu w środkach przekazu* [in:] idem, *Symulakry i symulacja*, Warszawa, p. 101–109. O negatywnych zjawiskach zachodzących współcześnie w sferze informacji pisał także, z innej niż Baudrillard perspektywy, Neil Postman; vide: idem (2001), *W stronę XVIII stulecia*, Warszawa, p. 91–108.

⁴ Warto w tym miejscu zauważyć, że kontynuowanie tego wywodu wiąże się z ryzykiem popadnięcia w retorykę doradczą w stylu „jak nie ulegać fałszywym doradcom”. Na szczęście pisanie przypisów pozwala autorowi zdystansować się nieco wobec własnych zapędów, zaś ich czytanie umożliwia czytelnikom (oczywiście tym, którzy przypisy czytają) nabranie wobec autora odpowiedniej dawki niebezpiecznej podejrzliwości.

W niniejszym artykule chciałbym sformułować punkt wyjścia do krytycznych rozważań na temat doradztwa obecnego we współczesnej sferze publicznej. W pierwszej kolejności przedstawiam teoretyczny układ odniesienia, który pozwoli spojrzeć na problematykę doradztwa w wartościowy poznawczo sposób. Następnie prezentuję rezultaty wstępnej analizy odnoszącej się do kilku przejawów współczesnego doradztwa, mieszczących się w sferze, którą wcześniej określiłem jako egzystencjalną. Analizowane tu materiały odnoszą się mianowicie do tzw. doradztwa filozoficznego. W ostatniej części artykułu przedstawiam wnioski i proponuję dalsze kierunki analizy.

Uwagi zawarte w niniejszym artykule należy potraktować jako przyczynek do dalszych analiz, które powinny bazować na znacznie szerszym materiale empirycznym. Odwołując się do kategorii związanych z konstruowaniem teorii ugruntowanej, można byłoby powiedzieć, że w niniejszym artykule zaprezentowane zostaną rezultaty fazy kodowania wstępnego⁵. „Podczas kodowania wstępnego badacz wydobywa wcześniejsze dane, aby odnaleźć analityczne idee, którymi powinien się kierować podczas późniejszego zbierania danych i analizy. Kodowanie wstępne zakłada szczegółową lekturę danych [...]. Podczas kodowania wstępnego istotne jest, aby pozostać otwartym na wszelkie możliwe kierunki teoretyczne wynikające z lektury danych”⁶. Krótko mówiąc, na podstawie kilku celowo dobranych materiałów dotyczących doradztwa filozoficznego dokonuję wstępnej systematyzacji

⁵ Vide: K. Charmaz (2009), *Teoria ugruntowana*, Warszawa, p. 59–96. Na temat zasad konstruowania teorii ugruntowanej zobacz również pracę jej twórców: B. Glaser, A. Strauss (2009), *Odkrywanie teorii ugruntowanej*, Kraków.

⁶ K. Charmaz, op. cit., p. 64.

głównych sposobów prezentowania tej działalności. Pozostając w obszarze analizy jakościowej, jestem zainteresowany drobiazgową rekonstrukcją głównych wymiarów dyskursu doradztwa filozoficznego. Zdaję sobie jednocześnie sprawę z tego, że rezultaty tej analizy mają charakter wstępny i należy – przechodząc do kolejnego kroku analitycznego związanego z kodowaniem selektywnym – odnieść je do szerszego materiału empirycznego.

2. Teoretyczny układ odniesienia

Głównym przedmiotem mojego zainteresowania są specyficzne dla współczesnego dyskursu publicznego zjawiska związane z rozrastaniem się sfery szeroko rozumianego doradztwa. Dyskurs publiczny – idąc tropem rozważań zawartych w tomie *Rytualny chaos. Studium dyskursu publicznego* – rozumiem jako całościowy przekaz dostępny w społecznym obiegu⁷. Interesują mnie zatem komunikaty wpisujące się w ten obszar, które zostały już w jakiś sposób upublicznione, dzięki czemu stały się dostępne szerokiemu gronu odbiorców. Przyglądając się tym komunikatom, chciałbym odwołać się do takich teoretycznych ustaleń, które pozwolą wydobyć charakterystyczne właściwości współczesnego doradztwa, ściśle związane ze specyfiką współczesnego społeczeństwa.

Krótko mówiąc, wstępna analiza zawarta w drugiej części niniejszego tekstu opiera się na trzech filarach. Pierwszym z nich jest Anthony’ego Giddensa spojrzenie na późną nowoczesność (ze szczególnym uwzględnieniem kategorii instytucjonalnej refleksyjności). Drugi filar analizy odnosi się do koncepcji tzw. rządomyślności

rozwijanej przez Michela Foucaulta w ramach dwóch serii wykładów wygłoszonych w Collège de France w latach 1977–1979. I wreszcie filar trzeci związany jest z etnometodologicznymi badaniami zasad funkcjonowania wiedzy potocznej i jej związków z wiedzą naukową prowadzonymi przez Harolda Garfinkla i jego współpracowników.

Ważnym układem odniesienia dla analiz zawartych w niniejszym artykule jest charakterystyka tzw. dynamizmu współczesności zaproponowana przez Anthony’ego Giddensa⁸. Analizując specyfikę późnej nowoczesności, wyróżnił on trzy jej aspekty: po pierwsze, rozdzielenie czasu i przestrzeni; po drugie, pojawienie się i rozwój mechanizmów wykorzeniających i wreszcie po trzecie, narodziny instytucjonalnej refleksyjności. Z punktu widzenia tematyki niniejszego tekstu najistotniejsze są dwa spośród nich: mechanizmy wykorzeniające oraz instytucjonalna refleksyjność.

Funkcjonowanie mechanizmów wykorzeniających sprowadza się do „wymowienia relacji społecznych z kontekstów lokalnych i ich odtworzenia w niezmiernych obszarach czasu i przestrzeni”⁹. Chodzi zatem o coś w rodzaju pojawiania się sposobów na uogólnienie pewnych typów działania i oderwanie ich od lokalnych kontekstów, w których dotąd były zakorzenione. Do najistotniejszych mechanizmów wykorzeniających Giddens zalicza środki symboliczne oraz systemy eksperckie. Systemy eksperckie wytwarzają wiedzę m.in. na temat reguł życia społecznego, relacji społecznych, procesów psychologicznych, czy też zdrowia, która staje

⁷ M. Czyżewski, S. Kowalski, A. Piotrowski (ed.) (2010), *Rytualny chaos. Studium dyskursu publicznego*, Warszawa.

⁸ A. Giddens (2010), *Nowoczesność i tożsamość*, Warszawa.

⁹ Ibidem, p. 33.

się następnie ważnym układem odniesienia dla codziennych sytuacji podejmowania decyzji i realizowania określonych działań w różnych kontekstach – nie zawsze związanych z tym obszarem, z którego owa wiedza się wywodzi. Ludzie żyjąc w warunkach ryzyka i braku pewności co do konsekwencji własnych działań, muszą zdać się na wiedzę ekspercką, choć zazwyczaj powstaje ona w oderwaniu od ich doświadczeń. Warto podkreślić, że zaufanie do tej wiedzy nie jest wcale tak oczywiste, z uwagi na to, że we współczesnej rzeczywistości sytuacją typową jest brak zgody co do określonych rozwiązań¹⁰.

Instytucjonalna refleksyjność oznacza natomiast: „systematyczne poddawanie rewizji ze względu na nowo zdobyte wiadomości lub nabytą wiedzę większości zachowań wobec ludzi i materialnego środowiska naturalnego”¹¹. Chodzi o to, że życie we współczesnym społeczeństwie, przesiąkniętym różnymi formami wiedzy, toczy się „pod dyktando” nowych informacji generowanych w ramach rozmaitych systemów eksperckich. Człowiek ma dziś do dyspozycji bogaty

¹⁰ Na temat sporów rozgrywających się w ramach systemów eksperckich oraz procesów medialnej instrumentalizacji wiedzy eksperckiej vide: (1) P. Ciołkiewicz (2011), *Kontrowersje wokół energii jądrowej w kontekście awarii w japońskiej elektrowni. Analiza dyskursu*, „Media – Kultura – Społeczeństwo”, nr 6; (2) idem (2012a), *Spór o stenogramy z punktu widzenia analizy dyskursu, czyli co zapis rozmów pilotów mówi o katastrofie smoleńskiej* [in:] A. Jabłoński, J. Szymczyk, M. Zemło (ed.), *Kontrowersje dyskursywne. Między wiedzą specjalistyczną a praktyką społeczną*, Lublin; (3) idem (2012), *Iluzje obiektywizmu i neutralności w dyskursach dziennikarskich. Analiza kontrowersji wokół programów Tomasa Lisa i Jana Pospieszalskiego* [in:] A. Jabłoński, J. Szymczyk, M. Zemło (ed.), *Tworzenie iluzji społecznych. Wiedza w sferze publicznej*, Lublin; (4) idem (2012), *Analiza konwersacyjna jako metoda badania wywiadów telewizyjnych. Kilka uwag o programach z udziałem ekspertów* [in:] T. Gackowski (ed.), *Quo vaditis? Interdyscyplinarne horyzonty nauk o mediach*, Warszawa; (5) idem (2014), *Instrumentalizacja wiedzy eksperckiej w dyskursie publicznym. Przypadek telewizyjnej rozmowy o stenogramach* [in:] M. Czyżewski, K. Franczak, M. Nowicka, J. Stachowiak (ed.), *Dyskurs elit symbolicznych*, Warszawa [w druku].

¹¹ Giddens, op. cit., p. 36.

asortyment „rad”, które potencjalnie mogą dotyczyć każdego aspektu jego życia. W konsekwencji jednostka staje się łatwym łupem dla różnej maści doradców.

Według Giddensa „najbardziej znamionym przykładem powiązań pomiędzy systemami abstrakcyjnymi i indywidualną świadomością są wszelkiego rodzaju nowo powstające formy terapii i doradztwa”¹². Rozwój rozmaitych form doradztwa można zatem potraktować jako rezultat coraz dynamiczniejszego rozwoju systemów eksperckich i postępującej refleksyjności instytucjonalnej z jednej strony, a także jako efekt zmian zachodzących w strukturze tożsamości jednostki żyjącej w tak żywiołowo zmieniającym się świecie z drugiej strony. Nie chodzi tu jednak tylko o zagubienie jednostki i jej lęki wywołane życiem w społeczeństwie nazwanym przez Urlicha Becka „społeczeństwem ryzyka”, które zmuszałyby ją do poszukiwania rad u ekspertów. Równie ważne jest, co podkreśla Giddens, upowszechnianie się przekonania, zgodnie z którym tożsamość jest swoistym konstruktem, który wręcz powinien ulegać nieustannym modyfikacjom i powinien znajdować się zawsze w fazie tworzenia. Można zatem powiedzieć, że popularność doradztwa jest dziś czymś nieuniknionym – w czasach, w których króluje retoryka konstruowania własnej tożsamości, systemy eksperckie generujące rozmaite formy doradztwa są skazane na zastępy osób chętnych do korzystania z ich porad.

Rozwój różnorodnych form doradztwa opartych często na rzekomym uwalnianiu podmiotowości jednostek można potraktować również jako przejaw rozwijającej się na naszych oczach

¹² Ibidem, p. 54.

„rządomyślności”¹³. Rodząca się w osiemnastym stuleciu sztuka rządzenia określana przez Michela Foucaulta mianem rządomyślności generuje nowe swobody i traktuje wolność jako swoisty warunek konieczny dla własnego istnienia. W konsekwencji wolność musi być nieustannie generowana, zaś jednostki muszą być przekonywane do tego, że posiadają określony obszar wolności oraz zachęcane do aktywnego jej wykorzystywania. Bez tego sprawowanie władzy we współczesnym społeczeństwie staje się trudne¹⁴.

Powstanie rządomyślności w ujęciu Foucaulta jest efektem wielowymiarowego procesu kształtowania się specyficznej sztuki rządzenia, która jest realizowana w granicach dwojakiego rodzaju ograniczeń: narzuconych przez obowiązującą koncepcję natury oraz wynikających z konieczności generowania pewnego poziomu wolności wśród tych, którzy mają być przedmiotem owego rządzenia. Wolność jest tu zatem traktowana nie tyle jako nieunikniony rezultat postępu, czy też jako wartość, która została wywalczona przez jednostki, ale jako coś, co jest generowane przez samą władzę. Zgodnie z tym ujęciem władza nieustannie ewoluuje i poszukuje coraz skuteczniejszych technik oraz narzędzi kontroli. Wolność oferowana jednostkom okazuje się po prostu jedną z najskuteczniejszych technik – jednostki wyposażone w poczucie autonomii, skłonne do nieustannego rozwoju i poszerzania

¹³ Foucault rozwijał tę ideę w ramach dwóch cykli wykładów wygłoszonych w latach 1977–1979 (rok akademicki 1977/1978 i 1978/1979), vide: M. Foucault (2010), *Bezpieczeństwo, terytorium, populacja*, Warszawa; M. Foucault (2010), *Narodziny biopolityki*, Warszawa.

¹⁴ Na temat relacji pomiędzy rządomyślnością i wolnością w obszarze współczesnej kultury popularnej zobacz P. Ciołekiewicz (2014), *Wolność i kultura popularna: pomiędzy rządomyślnością i prosumpcją* [in:] S. Sztobryn, K. Kamiński (ed.), *Wolność a wychowanie. Problemy, dylematy, kontrowersje*, Łódź.

obszaru własnej wolności okazują się niezwykle podatne na działania nowej władzy. Jednostka entuzjastycznie reagująca na wszelkie okazje do rozwijania własnych umiejętności, nieustannie uczestnicząca w szkoleniach i ochoczo korzystająca z wszelkich form eksperckiego doradztwa jest z tego punktu widzenia wdzięcznym obiektem oddziaływań władzy. Można zatem zaryzykować stwierdzenie, że doradztwo staje się w tej optyce narzędziem sprawowania władzy.

Nie sposób także mówić dziś o doradztwie, nie odwołując się do prac twórcy etnometodologii Harolda Garfinkla, który w niezwykle spektakularny sposób pokazywał kruchość fundamentów, na których oparta jest wszelka wiara w różne porady i ekspertyzy. Głównym przedmiotem badań etnometodologicznych jest „[...] racjonalna wytłumaczalność praktycznych czynności, jako ciągłe praktyczne dokonanie [...]”¹⁵. Chodzi zatem o analizę mechanizmów czynienia rzeczywistości wytłumaczalną, które to mechanizmy manifestują się w ramach każdego działania podejmowanego przez wszystkich uczestników życia społecznego. Ludzie podejmując wobec siebie określone działania, dają jednocześnie wyraz temu, w jaki sposób interpretują słowa i gesty innych osób, z którymi stykają się każdego dnia. Badając takie codzienne działania ludzi, można zatem pośrednio analizować sposoby interpretowania przez nich otaczającej ich rzeczywistości i czynienia jej wytłumaczalną.

Te mechanizmy interpretacyjne przenikają codzienną praktykę życia społecznego – można je obserwować np. w codziennych rozmowach, które z tej perspektywy jawią się jako serie wypowiedzi będących reakcją na inne (wcześniejsze)

¹⁵ H. Garfinkel (2007), *Studia z etnometodologii*, Warszawa, p. 12.

wypowiedzi, i jako takie świadczą o określonym zrozumieniu i zinterpretowaniu tychże (wcześniejszych) wypowiedzi. Z tego punktu widzenia sam przebieg rozmowy dostarcza badaczowi wiedzy o wewnętrznych procesach czynienia rzeczywistości wytłumaczalną realizowanych przez rozmówców¹⁶. Te same mechanizmy, które sprawdzają się w ramach życia codziennego, uruchamiane są również w sformalizowanych sytuacjach związanych z uprawianiem działalności zawodowej (działalność pracowników Centrum Zapobiegania Samobójstwom¹⁷; proces wydawania werdyktu przez sędziów przysięgłych¹⁸) i naukowej (kodowanie danych w ramach badań socjologicznych¹⁹; odkrywanie pulsarów przez astronomów²⁰). Wydaje się, że te same mechanizmy dałoby się zaobserwować w ramach działalności doradczej. Z tego punktu widzenia człowiek podążający za radami eksperta daje wyraz wcześniejszej interpretacji tych porad jako sensownych i wartościowych.

We wszystkich tych praktykach obecnych zarówno w życiu codziennym, jak i działalności naukowej stosowana jest metoda dokumentarna, która – jak twierdzi Garfinkel – „wymaga traktowania faktycznie obserwowanych zjawisk jako «dokumentu», «wskazówki», «dowodu» na istnienie ukrytego właściwego schematu, którego obecność jest założeniem badawczym. Właściwy schemat zostaje odtworzony na podstawie poszczególnych dowodów, które z kolei

są interpretowane na podstawie tego, «co wiadomo» o podstawowym schemacie. Obserwowane zjawisko i zakładany schemat tłumaczą się nawzajem”²¹. Ciekawych danych dotyczących funkcjonowania tej metody w obszarze istotnym z punktu widzenia problematyki podejmowanej w niniejszym artykule dostarczył eksperyment przeprowadzony przez Garfinkla i jego zespół badawczy.

Punktem wyjścia było zainscenizowanie sytuacji, w której uczestnicy eksperymentu zostali przekonani, że biorą udział w badaniu nad „alternatywnymi metodami psychoterapii «w zakresie doradztwa w sprawach osobistych»”²². Rozmowy prowadzone w ramach tego „badania” zaplanowano tak, by osoby badane (studenci) były przekonane, iż na własne pytania dotyczące ich realnych problemów osobistych (sformułowane w taki sposób, by można było na nie odpowiedzieć „tak” lub „nie”) otrzymują realne odpowiedzi przebywającego w sąsiednim pomieszczeniu „doradcy”. Student najpierw opisywał swój problem, a następnie za pośrednictwem interkomu zadawał pytanie; po chwili padała odpowiedź, którą student miał skomentować (komentarze nagrywane były na taśmę magnetofonową). Odpowiedzi „doradcy” były losowo dobranymi stwierdzeniami „tak” i „nie” – „wszystkie osoby, które zadały tyle samo pytań, otrzymały tyle samo odpowiedzi «tak» i «nie» w tej samej kolejności”²³. Przebieg eksperymentu pokazał, że mimo całkowitej przypadkowości „porad” studenci nie mieli żadnego kłopotu ze zinterpretowaniem ich jako sensownych

¹⁶ Ibidem, p. 38–46.

¹⁷ Ibidem, p. 22–30.

¹⁸ Ibidem, p. 128–142.

¹⁹ Ibidem, p. 31–38.

²⁰ Q.a.: D.W. Maynard, S.E. Clayman (20030, *The Diversity of Ethnomethodology* [in:] M. Lynch, W. Sharrock, (ed.), *Harold Garfinkel*, London, p. 129.

²¹ Garfinkel, op. cit., p. 101.

²² Ibidem, p. 102–103.

²³ Ibidem, p. 103.

odpowiedzi na zadawane przez siebie pytania. Krótko mówiąc, bez względu na to, jaka była odpowiedź „doradcy”, student traktował ją jako zrozumiałą i pouczającą wskazówkę dotyczącą rozwiązania własnego problemu. Podstawowy wniosek, jaki płynie z tego eksperymentu, odnosi się do mocy, jaką mają porady kogoś, kto zostanie zdefiniowany jako kompetentny doradca – można zaryzykować stwierdzenie, że nie istnieje rada na tyle nonsensowna, by nie znalazł się ktoś, kto potraktuje ją jako cenną.

Metoda dokumentarna jest uniwersalnym sposobem czynienia świata zrozumiałym i wytłumaczalnym. Według Garfinkla jest ona nieustannie stosowana przez wszystkich aktywnych uczestników życia codziennego. Stosujemy ją, by nadać sens zdarzeniom, które rozgrywają się wokół nas. Wiele wskazuje na to, że rozrost sfery doradczej obserwowany we współczesnym życiu społecznym jest możliwy dzięki tej ludzkiej tendencji do specyficznego objaśniania świata. Jeżeli jakaś rada dotycząca sfery zawodowej, prywatnej czy też egzystencjalnej formułowana jest w ramach systemów eksperckich, które na mocy pewnej oczywistości traktowane są jako wiarygodne, to nie ma przecież powodów, by wątpić w jej wiarygodność.

Ekspansja systemów eksperckich prowadząca do instytucjonalnej refleksyjności oraz przeobrażenia w obszarze mechanizmów władzy, związane z rozwojem rządomyślności, stanowią kontekst dla tych procesów zachodzących w sferze szeroko rozumianego doradztwa. Ustalenia Giddensa, Foucaulta oraz Garfinkla mogą stanowić inspirację do zdystansowanego spojrzenia na rozmaite formy zinstytucjonalizowanego doradzania. Szczególnie ciekawym obszarem analizy wydaje się sfera, która jeszcze do

niedawna wydawała się wolna od tej retoryki – filozofia. Jednak w świecie zdominowanym przez doradców najwyraźniej także filozofia staje się stopniowo ich domeną.

3. Dyskurs doradztwa filozoficznego – wstępna analiza

Mając na uwadze powyższy układ odniesienia, chciałbym zaproponować wstępną analizę dyskursu doradztwa filozoficznego. Wydaje się, że mamy tu do czynienia z zagadnieniem niejednoznacznym. Z jednej strony problematyka doradztwa filozoficznego wpisuje się wprawdzie w szeroko rozumiany obszar zinstytucjonalizowanego doradzania, który ma w dzisiejszym społeczeństwie mocną pozycję, dzięki czemu mogłoby być ono traktowane jako coś oczywistego, z drugiej jednak strony ten nurt nie dotyczy spraw konkretnych i technicznych, lecz odnosi się do obszaru dużo bardziej złożonego, co rodzi pewne problemy interpretacyjne. Konsekwencją tego stanu rzeczy jest to, że w dyskursie doradztwa filozoficznego bardzo ważną rolę odgrywa uprawomocnienie tej działalności. Autorzy, którzy wypowiadają się jako rzecznicy, zwolennicy lub praktycy tego rodzaju doradztwa, mniej lub bardziej wyraźnie akcentują zasadność istnienia tej dziedziny. Konieczne zatem wydaje się postawienie następującego pytania badawczego: za pomocą jakich strategii dyskursywnych doradztwo filozoficzne jest uprawomocniane jako sensowna, racjonalna, wartościowa i potrzebna działalność?

Poza tym ważnym wymiarem dyskursu doradztwa filozoficznego jest objaśnianie na czym w gruncie rzeczy ta działalność miałaby polegać. Pomimo tego, że filozofia jest dziedziną wiedzy rozwijaną od stuleci, a doradztwo we

współczesnym społeczeństwie jest działalnością uznawaną za oczywistą, zestawienie tych dwóch aktywności w ramach doradztwa filozoficznego domaga się jednak objaśnienia. Wydaje się, że z punktu widzenia przeciętnego konsumenta usług doradczych jest to działalność nadal o dość niejasnym statusie. To napięcie obecne w ramach dyskursu doradztwa filozoficznego prowadzi zatem do wyznaczenia dwóch płaszczyzn analizy: jedna wiąże się ze strategiami wyjaśniania, czym jest doradztwo filozoficzne, druga odnosi się do konieczności uprawomocnienia tej działalności.

Poniższa charakterystyka odnosi się do celowo dobranego i na obecnym etapie analizy z konieczności ograniczonego materiału empirycznego. Po pierwsze, są to zatem dwa teksty opublikowane na stronie internetowej „Philosophical Counseling”: [1] *Czym jest doradztwo filozoficzne*²⁴ i [2] *Coaching filozoficzny*²⁵. Oba teksty objaśniają tę działalność z punktu widzenia kogoś, kto w sformalizowany sposób ją realizuje. Po drugie, jest to artykuł „filozofa, buddysty i pisarza” Marcina Fabjańskiego pt. *Nauczyciele mądrości*, opublikowany w serwisie „CoachingFocus.pl” [3]²⁶. Kolejnym analizowanym tekstem jest zawierający opinie różnych ekspertów z zakresu doradztwa filozoficznego artykuł Michała Wąsowskiego pt. *Spotkanie z filozofem. Brzmi jak rozrywka dla*

elit, ale pomaga odpowiedzieć na pytanie, jak żyć opublikowany w serwisie internetowym „Natemat.pl” [4]²⁷. Wreszcie czwarty zestaw tekstów zaczerpnięty został ze stron internetowych Uniwersytetu Śląskiego – uczelni, która ma w ofercie dydaktycznej kierunek „doradztwo filozoficzne i coaching”. W tym zestawie znajduje się [5] tekst pochodzący ze strony internetowej UŚ²⁸ oraz [6] informacja opublikowana na stronie Instytutu Filozofii tej uczelni, który jest odpowiedzialny za prowadzenie kierunku²⁹.

Mamy tu zatem do czynienia z dość zróżnicowanymi tekstami. Są tu artykuły informacyjno-reklamowe wykorzystywane w ramach promocji nowego kierunku studiów licencjackich [5, 6]. W zestawie znalazły się także teksty związane z działalnością zawodową w obszarze doradztwa filozoficznego [1, 2]. Mamy wreszcie dwa teksty noszące znamiona działalności popularyzatorsko-informacyjnej [3, 4]. Wspólnym mianownikiem wszystkich materiałów jest to, że przedstawiają one doradztwo filozoficzne w zdecydowanie pozytywnym świetle. Nie wydaje się jednak, by był to mankament tego korpusu. Z uwagi na to, że głównym celem niniejszej analizy jest charakterystyka względnie nowej działalności, trudno byłoby rozpoczynać analizę od prezentowania punktu widzenia jej krytyków. Analiza strategii

²⁴ *Doradztwo filozoficzne* [in:] Philosophical Counseling [online] [portal internetowy] [dostęp: 30.12.2013]. Dostępny w internecie: <http://philosophicalcounseling.pl/coaching-filozoficzny/doradztwo-filozoficzne>.

²⁵ *Coaching filozoficzny* [in:] Philosophical Counseling [online] [portal internetowy] [dostęp: 30.12.2013]. Dostępny w internecie: <http://philosophicalcounseling.pl/coaching-filozoficzny/coaching-filozoficzny/> [dostęp: 30.12.2013].

²⁶ M. Fabjański (2011), *Nauczyciele mądrości*, CoachingFocus.pl [online] [portal internetowy] [dostęp: 30.12.2013]. Dostępny w internecie: <http://coaching.focus.pl/zycie/nauczyciele-madrosi-33>.

²⁷ M. Wąsowski (s.a.), *Spotkanie z filozofem. Brzmi jak rozrywka dla elit, ale pomaga odpowiedzieć na pytanie „Jak żyć”*, Natemat.pl [online] [portal internetowy] [dostęp: 30.12.2013]. Dostępny w internecie: <http://natemat.pl/45665,spotkanie-z-filozofem-brzmi-jak-rozrywka-dla-elit-ale-pomaga-odpowiedziena-pytanie-jak-zyc>.

²⁸ *Doradztwo filozoficzne i coaching po raz pierwszy na publicznej uczelni!* (s.a.), Instytut Filozofii. Doradztwo Filozoficzne i Coaching [online] [portal internetowy] [dostęp: 30.12.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.filozofia-coaching.us.edu.pl/>.

²⁹ *Doradztwo filozoficzne i coaching. Studia stacjonarne i nie-stacjonarne I stopnia* (s.a.), Instytut Filozofii UŚ [online] [portal internetowy] [dostęp: 30.12.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.filozofia.us.edu.pl/doradctwo>.

dyskursywnych stosowanych przez osoby mniej lub bardziej zaangażowane w filozoficzną działalność doradczą jest wartościowa z uwagi na możliwość rekonstrukcji specyficznego wyobrażenia o tym, czym ta działalność miałyby być. Rekonstrukcja tego punktu widzenia stanowi dobry punkt wyjścia do dalszych refleksji na ten temat. Kolejne kroki analityczne – pozostające z konieczności poza ramami niniejszego opracowania – wiążą się z koniecznością rozbudowania korpusu analizowanych materiałów oraz przejścia od kodowania wstępnego do kodowania skoncentrowanego związanego z opracowywaniem tych kategorii analitycznych, które okażą się specyficzne dla zebranego materiału.

[a] Charakterystyka doradztwa filozoficznego

Warto zacząć od stwierdzenia, że w analizowanych tekstach często zamiennie używane są dwie kategorie: doradztwo filozoficzne i coaching filozoficzny. Pomimo tego, że od czasu do czasu sygnalizowana jest odrębność tych dwóch obszarów (szczególnie w tekstach 1 i 2), utożsamianie obu pojęć wydaje się charakterystyczne dla większości analizowanych publikacji. Warto podkreślić, że źródła tego utożsamiania i jego konsekwencje zasługują na odrębną analizę. Jako roboczą hipotezę można zaryzykować tu stwierdzenie, że związane jest to m.in. z ekspansją różnych form coachingu we współczesnej sferze publicznej. To właśnie kategoria coachingu zdaje się wyznaczać kluczowe właściwości przypisywane w analizowanym tu dyskursie doradztwu filozoficznemu. Z punktu widzenia dalszych rozważań istotne wydaje się przede wszystkim zwrócenie uwagi na ten fakt.

Doradztwo filozoficzne jest przedstawiane jako „specjalistyczna usługa” [1]³⁰, której specyfika ma polegać na „zidentyfikowaniu problemów i wskazaniu możliwie wielu możliwych równorzędnych rozwiązań, przy wykorzystaniu szerokiej wiedzy filozoficznej” [1]. Utożsamiany z doradztwem coaching filozoficzny określany jest natomiast m.in. jako forma „towarzyszenia w drodze do osiągnięcia zamierzonego celu” [2]. Z analizowanych tekstów można się także dowiedzieć, że „współczesny coaching filozoficzny (popularny w USA, Wielkiej Brytanii i Izraelu) najczęściej wygląda tak: klient przedstawia problem, coach naświetla go z punktu widzenia różnych systemów filozoficznych albo oferuje filozoficzne narzędzia do zgłębienia tego problemu, takie jak krytyczne myślenie albo eksperyment myślowy” [3]. Pomoc doradcy może także sprowadzać się do swoistej konsultacji, która „polega na tym, że klienta można dopytywać o różne rzeczy, pomaga mu się w sformułowaniu pewnych problemów” [4].

Widać tu zatem, że autorzy prezentują doradztwo filozoficzne w bardzo ogólny sposób, co umożliwia stosowanie go w różnych sytuacjach: identyfikowanie problemów (często we współpracy z samym klientem, który – z tego punktu widzenia – nie zawsze sam potrafi jednoznacznie dany problem sformułować), wskazywanie możliwych rozwiązań i wykorzystywanie wiedzy filozoficznej może odnosić się właściwie do każdej dziedziny życia.

Kolejną cechą współczesnego doradztwa/coachingu filozoficznego – ściśle związaną z tą omówioną powyżej – jest rezygnacja z oferowania gotowego rozwiązania (zresztą jest to

³⁰ W kwadratowych nawiasach podaję numery tekstów, z których pochodzą analizowane materiały.

jedna z cech charakterystycznych samego coachingu). Podkreśla się mianowicie, że doradca filozoficzny nie ma gotowych odpowiedzi na wszystkie pytania i nie może (zresztą nawet nie chce) zaoferować konkretnych rozwiązań danego problemu: „kto przyjdzie do doradcy filozoficznego po gotowe rozwiązanie, ten odejdzie z niczym” [1]. Doradca filozoficzny ma być bowiem jedynie (albo aż) „przewodnikiem, który ułatwia samodzielne przemyślenie problemów” [1]. Rozwiązanie problemu ma wyjść od osoby, która przedstawia problem doradcy. Doradztwo filozoficzne „mimo że może pomagać w życiu, to jednak nie polega na tym, by życie ułatwiać i rozwiązywać problemy” [4].

Całkowicie w duchu Foucaultowskiej rządomyślności to sam zainteresowany (klient), wykorzystując własną podmiotowość i autonomię, ma podjąć działania i wziąć za nie odpowiedzialność. Można zaryzykować stwierdzenie, że ta formuła doradztwa filozoficznego stanowi jeden z przyczółków rozwijającej się na naszych oczach rządomyślności – jednostki są zachęcane do wykorzystywania wolności i samodzielnego decydowania o swoim losie³¹. Można tak powiedzieć nawet wbrew niektórym stwierdzeniom zawartym w analizowanych tekstach: „Filozofia nie musi prowadzić do uczynienia człowieka idealnie działającym trybikiem w maszynie pracy. Wręcz przeciwnie, może pokazać, że praca nie jest najważniejsza, że są inne wymiary życia” [4]. W optyce Foucaultowskiej w ostatecznym

³¹ Na razie na boku trzeba zostawić dwie kwestie: na ile jest to w ogóle możliwe i jaka jest rzeczywista rola doradcy w kształtowaniu ostatecznych rozwiązań problemów, z którymi zwracają się do niego ludzie. Wydaje się bowiem, że pomimo deklarowanej niechęci do tzw. manipulacji, doradcy filozoficzni w ostatecznym rozrachunku prezentują przecież jakiś punkt widzenia, który nie może nie mieć wpływu na udzielane przez nich porady.

rozrachunku i tak wszystko sprowadza się do uczynienia człowieka „trybikiem w maszynie”, tyle tylko że jest to trybik głęboko przekonany o tym, że wykonuje pracę, którą lubi, a może nawet taką, która jest jego „pasją”.

Co ciekawe, w analizowanych tekstach można znaleźć sugestie, że w tym akurat aspekcie doradztwo filozoficzne różni się od działalności klasycznych filozofów: „Starożytni filozofowie działali inaczej. Doprowadzali ucznia do konwersji – wstrząsu metafizycznego, który zmienia całkowicie perspektywę” [3]. Takie stwierdzenie nie pasuje trochę do pojawiającej się w dalszej części tekstu wzmianki o starożytnych filozofach jako prekursorach doradztwa filozoficznego albo wręcz doradcach czy nawet coachach filozoficznych. Wracam do tego wątku w dalszej części artykułu.

W analizowanych tekstach podkreśla się także to, że doradztwo filozoficzne jest działalnością bardzo zróżnicowaną: „doradztwo filozoficzne ma tyle oblicz, ilu doradców” [1]. Ta właściwość jest swoistym zabezpieczeniem przed zarzutami o niewłaściwe wykonywanie działalności doradczej. Jak należy się spodziewać, w ramach świata społecznego doradców filozoficznych – odwołajmy się do perspektywy Anselma Straussa – musi wcześniej czy później dojść do dyskusji, w których punktem spornym stanie się kwestia właściwego i niewłaściwego wykonywania tej działalności. Tego rodzaju spory z punktu widzenia Straussa są nieuniknione i pozwalają na wytyczenie granic świata społecznego. Pewne sygnały nadchodzących kontrowersji można wyczytać z tekstu promującego nowy kierunek studiów doradztwo filozoficzne i coaching, opublikowanego na stronach Uniwersytetu Śląskiego: „Problemem

jest jednak brak profesjonalizmu, nieprzestrzeżenie standardów etycznych przez niektóre osoby uprawiające ten zawód. Część osób pracujących obecnie w tej branży to ludzie, którzy samozwańczo obwołali się coachami lub skończyli jedynie krótkie szkolenia, które nie dają właściwego przygotowania. Ty masz szansę stać się coachem z prawdziwego zdarzenia! Po naszych studiach będziesz mieć kwalifikacje do podjęcia odpowiedzialnej pracy jako coach” [5]. Zarysowuje się już zatem podział na „coachów z prawdziwego zdarzenia” i „coachów samozwańczych” – spór o to, kto do której kategorii należy, jest nieunikniony. Analiza tych widocznych już na horyzoncie sporów również powinna stać się częścią projektu badawczego dotyczącego tej problematyki. Sygnalizowana we wspomnianym tekście różnorodność doradztwa filozoficznego jest zapewne charakterystyczna dla wczesnej fazy konstituowania się tego świata społecznego.

Ważnym elementem w tym dyskursie – zresztą bardzo charakterystycznym dla współczesnych sposobów prezentowania nowych form działalności – jest podkreślanie, że uprawianie doradztwa filozoficznego związane jest z „pasją”. Widać to szczególnie wyraźnie w tekstach pisanych przez osoby, które doradztwem się zajmują i oferują swoje usługi: „Dla nas doradztwo filozoficzne jest przede wszystkim sposobem na dzielenie się z innymi naszą pasją. Naszą pasją jest filozofia” [1]. Z jednej strony jest to zatem pasja tych, którzy doradztwo uprawiają, z drugiej zaś chodzi także o pasję, którą doradcy chcą wyzwolić u swoich klientów. Jednym ze stałych elementów tej retoryki jest podkreślanie, że klient w rezultacie działalności doradcy powinien nie tylko samodzielnie sformułować problem, rozważyć

różne warianty rozwiązania i podjąć określone działanie, ale w ostatecznym rozrachunku powinien także umieć odnaleźć jakąś pasję, jakąś czynność, zainteresowanie, które pozwoli nadać jego życiu określony sens.

Podsumowując dotychczasowe uwagi, należałoby powiedzieć, że z analizowanych tekstów wyłania się obraz doradztwa filozoficznego jako usługi polegającej na identyfikowaniu problemów klienta, proponowaniu mu różnorodnych rozwiązań opartych na wiedzy filozoficznej, przy jednoczesnym powstrzymaniu się od sugerowania, które z tych rozwiązań jest najlepsze. Wszystko to przedstawiane jest w szerszym kontekście związanym z „pasją” – zarówno doradcy, który z pasją wykonuje swoją pracę, jak i klienta, który jakąś pasję w życiu powinien znaleźć. Te cztery cechy wyznaczają podstawowe wymiary działalności doradcy filozoficznego. Spójrzmy teraz, w jaki sposób ta działalność jest uprawomocniania, czyli w jaki sposób nadaje się jej w ramach dyskursu ważność.

[b] Uprawomocnienie doradztwa filozoficznego

Jedną z ważniejszych i najczęściej spotykanych strategii uprawomocniania doradztwa filozoficznego jest odwoływanie się do jego historii. Autorzy analizowanych tekstów zgodnie dokonują w tym przypadku utożsamienia historii doradztwa filozoficznego z historią filozofii i stwierdzają, że są to dziedziny tożsame: „historia doradztwa filozoficznego liczy blisko 2500 lat, czyli mniej więcej tyle, ile sama filozofia” [1]. Odwoływanie się do starożytności związane jest także z podkreśleniem pragmatycznego charakteru doradztwa filozoficznego, które – w tym ujęciu – jest bliskie takiemu podejściu do filozofii, jakie charakterystyczne było dla pierwszych

filozofów: „Filozofia w antycznej Grecji i Rzymie była bliższa *life coachingowi* niż filozofii akademickiej uprawianej w naszych czasach” [3]. To właśnie „Grecja i Rzym dostarczają gotowych wzorców” [3]³². Pamiętając o sformułowanym powyżej zastrzeżeniu, trzeba zatem zwrócić uwagę na konstruowanie w analizowanym dyskursie swoistej ciągłości refleksji filozoficznej, która dziś pod postacią doradztwa filozoficznego wraca do swoich korzeni.

W tym kontekście często podkreślane jest to, że filozofia akademicka, ukształtowana zgodnie z rozwijanym od średniowiecza modelem uprawiania nauki, znacznie się od tych źródeł oddaliła: „Filozofia, jaką znamy dzisiaj – abstrakcyjny przedmiot wykładany na uniwersytetach – zrodziła się dopiero w średniowieczu, gdy ludzie Kościoła zredukowali ją do dyscypliny pomocniczej wobec teologii. Z akademickiego zamrożenia właściwie nigdy nie odtajała” [3]. Pomimo zatem podkreślania ciągłości zwraca się uwagę, że te lata rozwoju akademickiego modelu filozofii stanowiły w owej ciągłości pewną lukę. Nie sposób nie odnotować w tym miejscu pewnej sprzeczności w tej argumentacji – otóż coaching filozoficzny i doradztwo filozoficzne również aspirują do wejścia w obszar filozofii akademickiej. Nowy kierunek studiów uruchomionych na Uniwersytecie Śląskim jest być może pierwszym zwiastunem tej ścieżki rozwoju [por. teksty 5 i 6].

W skrajnych wariantach tej strategii podkreśla się wręcz, że to, co robili starożytni filozofowie, było doradztwem filozoficznym albo coachingiem filozoficznym: „Poczytajmy dialogi Platońskie.

³² Na marginesie warto podkreślić, że mówienie o „gotowych wzorcach” sprzeczne jest z wielokrotnie podkreślaną istotą działalności doradcy filozoficznego, który przecież gotowych wzorców czy też rozwiązań nie oferuje.

Sokrates odpowiada w nich na konkretne problemy pojedynczych ludzi, słowami albo własnym przykładem, a dokładniej – całkowicie w duchu coachingu – pomaga szukającym znaleźć ich własne odpowiedzi” [3]; „Seneka jest prywatnym coachem młodego Nerona [...]” [3]; „Coaching starożytnych integruje wszystkie działania człowieka w jedną postawę życiową” [3].

Warto zastanowić się chwilę nad tą specyficzną strategią argumentacyjną. O ile odwoływanie się do starożytnych filozofów nie jest w dzisiejszej działalności naukowej i praktycznej niczym nadzwyczajnym, o tyle taki sposób odwoływania się, który sugeruje, że w gruncie rzeczy starożytni uprawiali coaching albo doradztwo filozoficzne, jest frapujący. Narzucanie pojęć wypracowanych w jednej epoce na to, co działo się w epokach poprzednich, jest niewątpliwie przejawem – odwołajmy się tu do kategorii Pierre’a Bourdieu – przemocy symbolicznej. Jest to przemoc zarówno względem starożytnych, ale – co ważniejsze – jest to przemoc, której ulegają współcześni. Utrwalanie w świadomości dzisiejszego konsumenta usług doradczych przekonania, że Platon czy Sokrates byli pierwszymi coachami czy też doradcami filozoficznymi, wiąże się zapewne z określonymi konsekwencjami, które trudno dziś przewidywać. Z jednej strony na pewno służy to przekonaniu odbiorców, że doradztwo filozoficzne jest działalnością wyjątkową (co jeszcze szczególnie istotne w sytuacji nadmiaru tego rodzaju usług we współczesnym świecie), z drugiej zaś strony niewątpliwie może to wpłynąć na zmianę sposobu postrzegania filozofii jako nauki. W tym miejscu chciałbym jedynie to zasygnalizować – na dyskusję o tym, czy będą to zmiany na lepsze, czy na gorsze, przyjdzie zapewne jeszcze czas.

Drugim sposobem uprawomocnienia filozoficznej działalności doradczej jest wskazywanie korzyści, jakie z niej płyną. Przede wszystkim wskazuje się zatem konkretne umiejętności, które są możliwe do osiągnięcia podczas pracy z filozoficznym doradcą: „[...] konsultacje z coachem filozoficznym mogą dostarczyć wiedzy, ale nie tylko – także poprawności, rzetelności i logiki myślenia, umiejętności argumentowania”; udział w konsultacjach filozoficznych „pozwała również umieścić problem w bardzo szerokim kontekście, spojrzeć na niego z szerokiej perspektywy. [...] Człowiek dzięki konsultacjom filozoficznym może więc znaleźć odpowiedzi na pytania, których nawet sobie nie zadał” [4]. Wskazywanie konkretnych umiejętności zdobytych dzięki doradztwu filozoficznemu niewątpliwie współgra z powszechną dziś w szkolnictwie wyższym retoryką odnoszącą się do krajowych ram kształcenia. Tak jak w przypadku działalności uczelni wyższych kluczową rolę przypisuje się dziś efektom kształcenia w postaci wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, tak i w ramach działalności praktycznej (ale jednak aspirującej do statusu akademickiego) ten aspekt ma kluczowe znaczenie.

Trzeci sposób uprawomocnienia doradztwa filozoficznego wiąże się z podkreśleniem, że jest to działalność, która na Zachodzie (a zatem – jak można sobie dopowiedzieć – w krajach cywilizowanych) jest już zdomowiona i udowadnia swoją skuteczność. Znowu uruchamiana jest tu swoista retoryka nadrabiania zapóźnień, np.: „O dobrym wpływie filozofii wiedzą już Niemcy, u których ta dziedzina jest bardzo popularna [...]. Tam «zawód» filozofa ma pewien prestiż. Klasa średnia jest tam bardziej rozwinięta niż u nas i chętnie o tym rozmawia. Niemcy, w przeciwień-

stwie do nas, mają na to czas i pieniądze. U nas jeszcze nie jest to popularne” [4]; „Doradztwo filozoficzne to praktyka rozwijająca się od lat w krajach zachodnich” [5]. Widzimy zatem, że znów daleko nam do krajów rozwiniętych – takich jak Niemcy. Choć jest widoczne tzw. światełko w tunelu, gdyż: „Kultura coachingu już wkroczyła do Polski” [5]; „Studia Doradztwa filozoficznego i coachingu nawiązują do trendu obecnego już w krajach zachodnich, gdzie absolwenci kierunków filozoficznych prowadzą działalność znaną jako philosophical counseling” [6]. Wyraźnie widać tu cechy retoryki stosowanej przez kogoś podporządkowanego, gorszego; kogoś, kto chce nadrobić zaległości i dorównywać temu stylowi życia, który obecny jest już na Zachodzie. Jak to często bywa, wzorców dostarczają np. Niemcy, których uznaje się za lepiej rozwiniętych w tym zakresie: „oni mają [...] wyższą podstawową jakość życia, więc nie zajmują ich drobne rozterki. Ich problemy są dojrzsze. Niemcy pytają, jak dobrze żyć, podczas gdy Polacy, zapytani o cel w życiu, odpowiadają: dom, samochód” [4].

Czwarty aspekt, być może najbardziej przyziemny, związany jest z korzyściami finansowymi, które niesie ze sobą doradztwo filozoficzne czy też coaching filozoficzny. W tym przypadku chodzi przede wszystkim o korzyści samych doradców. „Jak podaje portal Wirtualna Polska, coaching to rozwijająca się branża, w której za godzinę pracy zarabia się od 100 PLN w górę” [5]. Nie dziwi, że taka informacja znalazła się w tekście promującym wspomniany wcześniej kierunek studiów. W warunkach kryzysu dotyczącego polskie uczelnie przekonywanie potencjalnych studentów, że po ukończeniu studiów znajdą pracę w której będą zarabiać minimum 100 złotych za godzinę, jest najwidoczniej nadal skutecznym

chwytem reklamowym. Podkreślanie finansowego wymiaru działalności doradczej znaleźć można także w innych analizowanych tekstach: „Konsultacje filozoficzne, wbrew pozorom, nie są snobistyczną zachcianką dla bogaczy, chociaż najtańsze też nie są. Instytut Terapii Filozoficznej w Poznaniu za pół godziny konsultacji bierze 50 złotych, za godzinną rozmowę terapeutyczną – 100 złotych” [4]. Wydaje się, że odwoływanie się do korzyści finansowych związanych z uprawianiem doradztwa filozoficznego ma na celu podkreślanie prestiżu tego zawodu i uwiarygodnienie doradców filozoficznych w oczach potencjalnych klientów.

4. Dalsze kierunki analizy

Analiza strategii argumentacyjnych odnoszących się do prezentowania specyfiki doradztwa filozoficznego wpisuje się w ramy analizy dyskursów eksperckich. Zgodnie z obserwacjami Giddensa dynamiczny rozwój systemów eksperckich stanowi jeden z ważniejszych wymiarów późnej nowoczesności. Dyskurs odnoszący się do doradztwa filozoficznego jest z tego punktu widzenia niezwykle istotnym elementem współczesnego krajobrazu eksperckiego. Doradcy filozoficzni chcą bowiem zajmować się tą sferą ludzkiej działalności, w której formułowane są kluczowe pytania o sens i jakość ludzkiego

Tabela 1

Dyskursywne strategie charakteryzowania i uprawomocniania doradztwa filozoficznego

	[a] Charakterystyka doradztwa filozoficznego	[b] Uprawomocnienie doradztwa filozoficznego
1	Identyfikowanie problemów, wskazywanie możliwych rozwiązań, wykorzystywanie szerokiej wiedzy filozoficznej, ukazywanie problemu z wielu punktów widzenia	Odwołanie się do 2500 lat historii filozofii; starożytni filozofowie jako pierwsi doradcy/coachowie filozoficzni; filozofia akademicka jako zaprzeczenie idei doradztwa/coachingu filozoficznego
2	Rezygnacja z oferowania gotowych rozwiązań, recept, wzorców (to klient samodzielnie ma wybrać i zastosować rozwiązanie problemu)	Wskazywanie konkretnych i wymiernych korzyści dla klienta płynących ze spotkań (sesji) z doradcą filozoficznym
3	Wewnętrzne zróżnicowanie, różnorodność sposobów uprawiania doradztwa filozoficznego	Odwoływanie się do krajów zachodnich, w których doradztwo filozoficzne jest rozwinięte
4	Pasja: (a) uprawianie doradztwa filozoficznego jako realizowanie pasji; (b) zachęcanie klientów do realizacji własnych pasji	Wskazywanie korzyści finansowych związanych z uprawianiem doradztwa filozoficznego (prestiż zawodu doradcy filozoficznego)

Źródło: Opracowanie własne.

Syntetyczne zestawienie dotychczasowych rozważań znajduje się w poniższej tabeli. W odniesieniu do obu płaszczyzn analizy można wskazać po cztery zasadnicze właściwości. Trzeba pamiętać, że zrekonstruowane na podstawie ograniczonego materiału empirycznego kategorie należałoby uznać za punkt wyjścia do dalszej analizy. Jednak już na podstawie dotychczasowych ustaleń można wskazać kilka istotnych obserwacji, sformułować kolejne pytania badawcze i zasygnalizować dalsze kierunki analizy.

życia. Z tego powodu warto byłoby postawić pytanie o relację zachodzącą pomiędzy tym systemem eksperckim a innymi systemami istotnymi z punktu widzenia współczesnego człowieka. Na czym polegają podobieństwa i różnice pomiędzy tymi systemami? Czy doradztwo filozoficzne wyróżnia się czymś szczególnym na tle rozmaitych usług doradczych?

Kolejną kwestią, którą warto podjąć w ramach badań nad dyskursem doradztwa filozoficznego, jest problematyka definiowania specyfiki tej

działalności. Jak sygnalizowałem to powyżej, ważnym wymiarem uprawiania działalności doradczej jest ustalenie, na czym miałyby ona polegać oraz kto może ją podejmować. Zajmując się tą problematyką, warto odwołać się do koncepcji światów społecznych Anselma Straussa. Spojrzenie na doradców filozoficznych jako na przedstawicieli świata społecznego pozwoli dostrzec proces kształtowania się tego świata społecznego i wytyczania granic pomiędzy nim a innymi światami społecznymi (np. światem społecznym psychoterapeutów filozoficznych). Dzięki tej perspektywie możliwe byłoby także zajęcie się sporami toczącymi wewnątrz tego świata – np. sporem o to, na czym powinna polegać prawidłowa działalność doradcy filozoficznego i czym różni się ona od działalności nieprawidłowej; kim jest „prawdziwy” doradca filozoficzny i czym różni się on od doradcy „nieprawdziwego”. Analiza takich wewnętrznych aren sporu powinna stać się istotnym elementem badań nad dyskursem doradztwa filozoficznego.

Warto także postawić pytanie o wzajemne relacje zachodzące pomiędzy psychoterapią filozoficzną i doradztwem filozoficznym. Taka refleksja wydaje się konieczna zarówno z perspektywy badacza dyskursu publicznego, który jest zainteresowany specyfiką wyłaniających się dziś dyskursów doradczych, jak i z perspektywy zainteresowanych rozwijaniem działalności doradczej w obu obszarach. Zadawanie pytań o specyfikę własnej działalności doradczej i uświadamianie sobie różnic i podobieństw, gdy chodzi o działalność podejmowaną przez innych, jest niezwykle istotne z punktu widzenia kształtowania tożsamości danej dziedziny. Nie wdając się w szczegółowe analizy, warto jedynie zasygnalizować pewne podobieństwa pomiędzy

psychoterapią filozoficzną i doradztwem filozoficznym. Jak pisze Lech Ostasz: „do mentaloterapii [autor zamiennie używa określeń mentaloterapia i psychoterapia filozoficzna – przyp. P.C.] należy dawanie komuś rad i wskazówek odnośnie jego pracy z własnym umysłem. Natomiast nie powinno się podsuwać gotowych rozwiązań. [...] Odbiorca powinien móc powiedzieć z przekonaniem: To jest moja decyzja [...]”³³. Widać tu wyraźnie, że psychoterapia filozoficzna również doskonale wpisuje się w nurt przeobrażeń odnoszących się do Foucaultowskiej rządomyślności – jednostka korzystająca z jej usług ma mieć przekonanie, że sama jest autonomicznym podmiotem i podejmuje działania zgodne z własnymi wyborami. Na marginesie warto byłoby zauważyć, że być może ta właściwość jest jedną z najbardziej charakterystycznych cech wszelkich współczesnych form doradztwa.

Na koniec chciałbym powrócić do wniosków płynących z przywoływanego wcześniej eksperymentu etnometodologicznego przeprowadzonego przez Harolda Garfinkla. Jednym z wniosków, jakie można byłoby sformułować na jego podstawie, jest ten odnoszący się do swoistej łatwowierności konsumentów usług doradczych. Wiele wskazuje na to, że nie ma takiej rady, której złąkniony sensu współczesny odbiorca nie byłby w stanie uznać za wiarygodną i wartościową. Wydaje się zatem, że trudno dziś o łatwiejszą pracę niż praca w sferze doradczej. Warto zadać sobie jednak pytanie, czego moglibyśmy dowiedzieć się z eksperymentu, który byłby czymś w rodzaju zwierciadlanego odbicia przedsięwzięcia Garfinkla. Wyobraźmy sobie sytuację, w której to nie doradca jest

³³ L. Ostasz (2011), *Psychoterapia filozoficzna*, Warszawa, p. 19.

podstawioną przez badacza osobą, ale klient, który się do niego zwraca. Zatem przychodzi ów klient z wymyślonym przez badacza problemem (dobrze byłoby wymyślić problem absurdalny i oderwany od rzeczywistości³⁴) do kilku doradców, przedstawia im problem i nagrywa ich porady. Następnie w duchu etnometodologii analizuje te rady, zastanawiając się nad tym, jakie rozumienie fikcyjnego problemu kryje się za nimi. Jak doradcy zdefiniowali problem i jak na niego zareagowali. Czy ich interpretacje i porady były w jakimś stopniu spójne, czy też wszystkie różniły się od siebie. No i wreszcie, czy była wśród nich taka, która w ewidentny sposób musiałaby zostać odrzucona przez każdego w miarę racjonalnie myślącego klienta jako nonsensowna? Może była również i taka, za którą kryła się właściwa interpretacja problemu jako fikcji? Może znalazł się doradca na tyle przenikliwy, by rozpoznać grę „klienta” i do tej gry się przyłączył? Czy w ogóle możliwe jest przeniknięcie przez tę grę pozorów i dotarcie do jakiejś rzeczywistości? A może, tak jak pisał Baudrillard, w świecie, w którym rzeczywistość zniknęła, nie jest możliwa także iluzja? Pytania te wydają się frapujące i być może przeprowadzenie takiego eksperymentu byłoby wartościowe poznawczo. Zresztą być może już ktoś go przeprowadził albo prowadzi nadal. Tak jak eksperyment Garfinkla, który – trudno wyzwolić się od tej myśli – cały czas trwa i co więcej, jest prowadzony na nas. ■

³⁴ Łatwiej powiedzieć niż zrobić – trudno byłoby dziś chyba wymyślić taki fikcyjny i absurdalny problem, który zostałby jednoznacznie zdefiniowany jako fikcja i absurd.

Paweł Ciołkiewicz

Lodz, Poland

pciolkiewicz@gmail.com

Keywords: philosophical counseling, coaching, discourse analysis

“Counselling” as a Topos in Public Discourse. Contribution to Analysis of the Philosophical Counselling Discourse

Abstract

In today's public sphere more and more various forms of counselling activities are emerging. It is hard to find any area of everyday life, which would not be colonized by usurpatory experts and advisors fervently selling “effective recipes” for better life. In this specific situation profound consideration of these phenomena is necessary. The main purpose of the article is to establish starting point for critical analysis of different forms of “counselling”. First the author presents theoretical framework usable and appropriate to examination of discourse of the philosophical counselling and coaching. This theoretical scaffolding is built of ideas borrowed from three authors: Anthony Giddens, Michel Foucault and Harold Garfinkel. In the subsequent passage excerpts from philosophical counselling discourse are analyzed by means of previously constructed theoretical tools. In the last part of the article author proposes further directions and ways of studying different forms of counselling, philosophical counselling and coaching.

Paweł Ciołkiewicz, PhD, Pedagogical Academy in Lodz. Interests: discourse analysis, social and cultural role of the media, popular culture.

Realia życia dzieci łódzkich w czasie Wielkiej Wojny. Wybrane zagadnienia

Aneta Stawiszyńska

Łódź, Polska

anetas83@wp.pl

Słowa kluczowe: dzieci, Łódź w latach 1914–1918

Wybuch I wojny światowej w tragiczny sposób zmienił życie miasta i jego mieszkańców. Znacznym zmianom uległo też życie najmłodszych łodzian. Cennym źródłem do poznania tejże problematyki są archiwalia czasów I wojny światowej ze zbiorów Archiwum Państwowego w Łodzi oraz ówczesna prasa. Warto zaznaczyć, że wspomniane zmiany miały zarówno charakter negatywny (tj. np. doszło do pogorszenia się warunków bytowych w związku z masowym bezrobociem), jak i pozytywny, gdyż paradoksalnie na okres wojny przypadł znaczny rozwój szkolnictwa, przykładano większą wagę do higieny czy też zdrowia najmłodszego pokolenia. Kwerenda wyżej wspomnianych materiałów pozwala prześledzić zmiany, jakie zaszły w realiach życia najmłodszych łodzian w latach okupacji niemieckiej, która oprócz ogromnej dewastacji miejscowego przemysłu przyniosła też bardziej liberalną politykę w kwestiach społecznych. To pozwoliło na realizację wielu zadań na niwie kulturalnej,

Aneta Stawiszyńska, doktorantka w Katedrze Historii Polski Najnowszej, Instytut Historii Uniwersytetu Łódzkiego

społecznej czy edukacyjnej, które nie mogły być zrealizowane w czasie, gdy Łódź pozostawała pod rządami rosyjskimi. Podobnie jak to było przed wojną, nie wszystkie łódzkie dzieci miały zapewnioną odpowiednią opiekę. W odezwach do ludności wydawanych na samym początku wojny Centralny Komitet Milicji Obywatelskiej nakazywał: „rozciągnięcie bacznego dozoru nad dziećmi, wyrostkami i osobnikami podejrzanymi”¹. Podobne apele zamieszczano na łamach łódzkich dzienników. W „Gazecie Łódzkiej” z dnia 19 sierpnia 1914 r. redakcja upominała rodziców: „Pilnujcie dzieci! Nie pozwalajcie im bez potrzeby wałęsać się po ulicach. Uświadamiajmy dzieci nasze, jak groźną jest chwila przeżywana i uczmy ich zarazem poprawnego postępowania”². Apele te były uzasadnione, gdyż dość często miejscowa prasa opisywała niebezpieczne zachowania dzieci, które to mogły ściągnąć na mieszkańców miasta poważne problemy. Przykładowo na dachach i strychach domów młodzi chłopcy gromadzili kamienie, którymi, jak później tłumaczyli, zamierzali obrzucać wkraczające do Łodzi wojska niemieckie³. Sytuacja dzieci pozbawionych odpowiedniego nadzoru była poważnym problemem przez cały okres wojny. Sytuację tę pogarszała dodatkowo powszechna bieda. Niektóre z dzieci popadały w konflikt z prawem.

¹ APŁ, GKO, sygn. 235, k. 3, *Odezwa MO z dn. 19 VIII 1914 r.*

² „Gazeta Łódzka” (dalej: GŁ) 19 VIII 1914, wydanie popołudniowe, p. 2.

³ GŁ 16 VIII 1914, no. 185, p. 2.

W maju 1915 r. Sekcja Szkolna Głównego Komitetu Obywatelskiego (dalej: GKO) wspominała o grupie chłopców, którzy regularnie kradli węgiel przy ul. Przejazd (obecnie ul. Tuwima)⁴.

Podczas wojny notowano liczne migracje zarobkowe dorosłych mieszkańców Łodzi (m.in. do podłódzkich wsi). Część rodzin pozostawiała w mieście swoje dzieci, by te mogły nadal uczęszczać do szkoły. Nie zawsze jednak były one w stanie poradzić sobie bez opieki dorosłych⁵. Niektóre spośród najuboższych dzieci były nawet zmuszane przez rodziców i opiekunów do żebrania. Częstym miejscem pracy łódzkich żebraków były okolice popularnych wśród bogatszych łodzian cukierni. W pobliżu lokalu Gostomskiego u zbiegu ulic Piotrkowskiej i Pasażu Meyera (obecnie Moniuszki) pojawiała się stale grupka dzieci w wieku od 6 do 12 lat, która to zaczęła gości. Jak podawała prasa owe „małe pijawki” uzyskane w ten sposób pieniądze wydawały na słodczyce oraz wizyty w kinie⁶. Do Przytułku dla Żebraków zorganizowanego w gmachu Monopoli przy ówczesnej ul. Rokicińskiej (obecnie al. Piłsudskiego) odsyłano także żebrzące dzieci⁷. Statystyki tego ośrodka z 1918 r. wspominają nawet o przyjęciu, zapewne razem z matkami, 10 niemowląt⁸.

Wobec powyższych zjawisk, pomoc ubogim dzieciom była głównym celem wielu łódzkich organizacji dobroczynnych. Popularne było np. organizowanie

⁴ Archiwum Państwowe w Łodzi (dalej: APŁ), Główny Komitet Obywatelski (dalej: GKO), sygn. 99, *Protokół posiedzenia GKO z dn. 6 V 1915 r.*

⁵ APŁ, Zakłady Przemysłu Bawełnianego L. Geyer S.A. w Łodzi, sygn. 561, k. 65, *Pismo Szkoły Miejskiej 6-klasowej do MRO z dn. 9 X 1916 r.*

⁶ GŁ 16 V 1916, no. 134, p. 3.

⁷ APŁ, Akta miasta Łodzi (dalej: AmŁ), Wydział Opieki Społecznej (dalej: WOS), sygn. 18.600, k. 345, *Pismo Wandy Pawlak do Zarządu Przytułku dla Żebraków z dn. 28 XII 1915 r.*

⁸ APŁ, AmŁ, Wydział Prezydyjalny (dalej: WP), sygn. 13.679, k. 196, *Sprawozdanie Wydziału Niesienia Pomocy Biednym za czas od IX 1917 do III 1918 r.*

podwieczorków połączonych z pogadankami przez stowarzyszenia kobiece, takie jak np. Sekcja Kobiet działająca przy najważniejszej miejskiej instytucji zajmującej się pomocą społeczną, tj. Komitecie Obywatelskim Niesienia Pomocy Biednym (dalej: KONPB). Wspomniane podwieczorki odbywały się zwykle w niedziele w lokalach organizacji albo na plebaniach⁹.

Szczególną wagę przykładano do roztaczania opieki nad dziećmi rezerwistów. Jedną z najważniejszych organizacji niosących im pomoc był „Patronat nad dziećmi rezerwistów pozbawionych opieki rodzicielskiej”. W zarządzie organizacji znalazły się m.in.: panie Barudowa, Helena Hirsbergowa, Bernardowa, Jelenkiewiczowa, Bojarska, Blumowa, Lindenfeldowa. Przewodniczącą Patronatu była pani Landsbergowa. Jednym z ważniejszych zadań stawianych sobie przez organizację była kontrola opieki nad dziećmi. Wstępnie postanowiono dzielić dzieci na trzy grupy – pierwsza obejmowała dzieci posiadające dostateczną opieką moralną i materialną. Do drugiej należały dzieci posiadające dobrą opiekę moralną, a niedostateczną materialną. Trzecia obejmowała natomiast dzieci rezerwistów pozbawione zarówno prawidłowej opieki moralnej, jak i materialnej. Dzieci te miały być oddawane do przytułków. Przeprowadzona w 1917 r. kontrola wykazała, że na 77 skontrolowanych przypadków w pierwszej kategorii znalazło się 31 dzieci, w drugiej 16, a w ostatniej aż 30¹⁰.

W związku z pogarszającymi się warunkami ekonomicznymi, organizowano różne formy pomocy dla dzieci z ubogich rodzin. Jedną z popularniejszych

⁹ APŁ, Łódzkie Chrześcijańskie Towarzystwo Dobroczynności (dalej: ŁChTD), sygn. 268, k.nlb, *Pismo Sekcji Kobiet przy KONPB do Zarządu Przytułku Noclegowego z dn. 14 V 1915 r.*

¹⁰ APŁ, AmŁ, WOS, sygn. 17.902, k. 8, *Sprawozdanie patronatu nad dziećmi rezerwistów pozbawionych opieki rodzicielskiej z dn. 28 III 1917 r.*

było zakładanie przytulisk i ochronek. W październiku 1914 r. związki zawodowe uruchomiły przy ul. Łąkowej przytulisko dla dzieci osób bezrobotnych zamieszkałych w okolicy. Do placówki mogły uczęszczać dzieci w wieku od 4 do 8 lat. Pierwszeństwo miały te z rodzin wielodzietnych¹¹.

Największe zasługi na polu organizowania opieki dla biednych lub też osieroconych dzieci miało Towarzystwo Schronisk św. Stanisława Kostki, kierowane przez ks. Wincentego Tymienieckiego. Pod zarządem organizacji pozostawało kilkanaście placówek, takich jak: żłobki, przytułki, ochronki, czy też szkoła dla głuchoniemych. Starsze dzieci znajdujące się we wspomnianych placówkach, oprócz utrzymania, miały także szansę na zdobycie zawodu¹².

Opisując inicjatywy podejmowane w Łodzi na rzecz poprawy warunków bytowych tutejszych dzieci, nie można pominąć organizowanej na terenie Królestwa Polskiego kolejno w latach 1916 i 1917 Wielkiej Ogólnokrajowej Kwesty „Ratujcie Dzieci”¹³. Kweście towarzyszyły liczne imprezy, takie jak np. wystawa obrazów ze zbiorów łódzkich kolekcjonerów. Dochód ze zbiórki przeznaczony był na pomoc najuboższym dzieciom. Organizatorzy

wspomagali ochronki, szpitale, szkoły, a także liczne przedsięwzięcia mające na celu poprawę losu najmłodszych. W 1916 r. przy okazji kwesty wydano także *Jednodniówkę na dochód Wielkiej Kwesty Ogólnokrajowej „Ratujcie Dzieci”*, zawierającą wiersze, opowiadania i artykuły najbardziej znanych łodzian, np. Poli Sterlingowej czy Mieczysława Hertza¹⁴. W 1917 r. z myślą o ubogich dzieciach zorganizowano wystawę pt. „Dziecko”, na której wystawiono prace dzieci z łódzkich ochronek¹⁵.

Wśród form pomocy skierowanych do najmłodszych mieszkańców miasta warto wymienić chociażby akcję wysyłania dzieci na wieś. Organizacją wyjazdów zarówno do podłódzkich miejscowości, takich jak: Rzgów, Ruda Pabianicka, Kazimierz, Chylony czy Okrąglik, jak i do wsi w powiecie kutnowskim, sieradzkim i dalszych, zajmowały się m.in. Oddział Kobiet Niesienia Pomocy Biednym Chorym Chrześcijanom czy działająca przy Łódzkiej Miejscowej Radzie Opiekuńczej (dalej: ŁMRO) Komisja „Wieś dla Dzieci”¹⁶. Dzieci przed wyjazdem były zwykle wyposażane w odzież i bieliznę pościelową¹⁷. Organizatorzy zapewniali też przejazd.

Warto wspomnieć o problemach z zaopatrzeniem ubogich dzieci w odzież. Dyrektorzy szkół często podkreślali niedostatek ubrań uczniów. Jak pisał w podaniu, w grudniu 1915 r., Leon Gołębiowski, biskup mariawitów, na 276 uczniów uczących się w podległej parafii szkole 140 nie posiadało odpowiedniego ubrania, a 178 nie posiadało obu-

¹¹ GŁ 6 X 1914, wydanie popołudniowe, p. 2.

¹² T. Graliński (1935), *Ks. dr Wincenty Tymieniecki. Biskup łódzki. Jego życie i działalność*, Łódź, p. 10.

¹³ Jedną z największych akcji dobroczynnych organizowanych na ziemiach polskich w czasie Wielkiej Wojny. Przedsięwzięcie zostało zorganizowane po raz pierwszy w 1916 r. pod auspicjami Rady Głównej Opiekuńczej i kontynuowane w latach późniejszych. W działanie to zaangażowanych było 16 590 kwestarzy. Osoby dające datki otrzymywały zazwyczaj pamiątkowe znaczki. Pieniądże zbierano podczas specjalnie organizowanych imprez kulturalnych, odczytów, wystaw itp. Na terenie Łodzi w kwestę „Ratujcie Dzieci” zaangażowane były niemal wszystkie instytucje kulturalne i społeczne. Nad przebiegiem akcji na terenie Łodzi czuwała komisja pod przewodnictwem ks. H. Przeździeckiego. W 1916 r. na terenie powiatu łódzkiego zebrano łącznie 9810 rubli, vide: M. Przeniosło (2011), *Organizacje samopomocy społecznej w Królestwie Polskim w latach I wojny światowej*, „Niepodległość i Pamięć”, r. XXXIII, p. 69–70; *Sprawozdanie Kwesty „Ratujcie Dzieci”*, Łódź 1916, p. 301, 314; A. Stawiszyńska (2013), *To była orkiestra!*, „Ziemia Łódzka”, no. 1, p. 4–5.

¹⁴ *Jednodniówka na dochód Wielkiej Kwesty Ogólnokrajowej „Ratujcie Dzieci”* 11 VI 1916, passim.

¹⁵ APŁ, AmŁ, WOS, sygn. 18.451, k. 64, *Przytułek dla bezdomnych dzieci żydowskich. Sprawozdanie za 1917 r.*

¹⁶ APŁ, AmŁ, WOS, sygn. 18.355, k. 19, *Pismo Magistratu do Delegacji niesienia Pomocy Biednym* (dalej: DNPB) z dn. 11 X 1915 r.; *ibid.*, sygn. 18.519, k. 12, *Sprawozdanie Komisji „Wieś dla dzieci” za 1917 r.*

¹⁷ APŁ, AmŁ, WOS, sygn. 18.355, k. 19, *Pismo Magistratu do DNPB z dn. 11 X 1915 r.*

wia. Duchowny prosił o pomoc w zorganizowaniu obuwia na Gwiazdkę¹⁸. Podobną prośbę wystosowano dwa lata później, kiedy proszono Delegację Niesienia Pomocy Biednym o 800 mk zapomogi na zakup 200 par obuwia¹⁹. W grudniu 1917 r. Wydział Szkolnictwa Magistratu m. Łodzi odnotował rozdanie biednym dzieciom 3787 par trepów. Obuwie to zostało rozdzielone pomiędzy szkoły, proporcjonalnie do liczby uczących się w nich dzieci²⁰. W styczniu 1918 r. w sprawozdaniu tego samego wydziału czytamy, że jedynie 20% uczniów zaopatrzonych zostało w obuwie²¹. Niekiedy zdarzały się przypadki, że odzież wypożyczano. Tak postępował np. zarząd Żydowskiego Domu Ludowego „Bet-Am”, który przekazując odzież i obuwie dzieciom, nakładał na nie obowiązek szanowania darów, gdyż te za pewien czas miały być zwrócone i służyć kolejnym dzieciom²².

Zdecydowanie najwięcej problemów mieszkańcy ówczesnej Łodzi mieli w związku z trudnościami aprowizacyjnymi. Dotkliwie były nie tylko rosnące w zastraszającym tempie ceny, ale i brak produktów, wynikający z polityki okupanta niemieckiego²³. Jedną z najprężniej działających organizacji niosących pomoc dla dzieci zagrożonych niedożywieniem była

¹⁸ APŁ, AmŁ, WOS, sygn. 18.428, k. 8, *Pismo Biskupa Mariawitów do Delegacji Szkolnej z dn. 3 XII 1915 r.*

¹⁹ APŁ, AmŁ, WOS, sygn. 18.428, k. 30, *Prośba przełożonej Łódzkiego Domu Sióstr Mariawickich do DNPB z dn. 15 XII 1917 r.*

²⁰ APŁ, AmŁ, WOik, sygn. 16.279, k. 15, *Sprawozdanie Wydziału Szkolnictwa za XII 1917 r.; ibidem, WP, sygn. 13.709, k. 150, Sprawozdanie Wydziału Szkolnictwa za XII 1917 r.*

²¹ APŁ, AmŁ, WOik, sygn. 16.279, k. 18, *Sprawozdanie Wydziału Szkolnego z I 1918 r.*

²² APŁ, AmŁ, RM, sygn. 12.941, k. 36, *Pismo Spółki i Zakładu Freblowskiego przy Żydowskim Domu Ludowym „Bet-Am” do WDP z dn. 13 V 1918 r.*

²³ M.J. Szymański (2011), *Wojenny chleb (nie) powszedni. Łódź w niemieckim systemie zaopatrzenia w produkty i surowce zbożowe na terenie okupowanego Królestwa Polskiego podczas I wojny światowej* [w:] J.A. Daszyńska (ed.), *Operacja łódzka. Zapomniany fakt I wojny światowej*, Łódź, p. 89–104.

„Kropla Mleka”. Instytucja ta już w latach przedwojennych dostarczała mleko dla najmłodszych. Zniszczenia powstałe w wyniku rozegranej pod koniec 1914 r. bitwy łódzkiej uniemożliwiły dowóz mleka z dotychczasowego źródła, tj. majątku w podłódzkim Przatowie. Z pomocą przyszły jednak inne gospodarstwa. Pomoc dla Kropli Mleka płynęła także z zagranicy. Mleko kondensowane przekazywał m.in. Komitet Vevey z Henrykiem Sienkiewiczem na czele czy amerykańska Fundacja Rockefellera. Pierwsze transporty pojawiły się w Łodzi w maju 1915 r. Biorąc pod uwagę, że w latach wojny notowano najwyższą śmiertelność dzieci z przedziału wiekowego od 2 do 4 lat, a więc tych, które nie korzystały już z darmowego mleka, zarząd organizacji zakładał też tzw. tanie kuchnie dla starszych dzieci nieobjętych rozdawnictwem mleka, a także wspomagał karmiące matki²⁴. Organizacja otrzymywała także pomoc od łódzkich filantropów w postaci darów zbieranych chociażby podczas bazarów gwiazdkowych czy wernisaży miejscowych artystów²⁵. „Kropla Mleka” prowadziła też rozdawnictwo mydła²⁶. Stowarzyszenie zajmowało się także udzielaniem matkom wskazówek dotyczących racjonalnego żywienia i wychowania, propagowało karmienie piersią oraz roztaczało opiekę nad kobietami w ciąży²⁷.

Pomoc materialna dla łódzkich dzieci przychodziła także z zagranicy. Przykładowo Duński Komitet Ratunkowy przekazał w 1917 r. mięso wędzone, mleko kondensowane oraz jarzyny²⁸. W sierpniu 1916 r. natomiast Komitet Skandynawski ofiarował

²⁴ *Pamiętnik Towarzystwa „Kropla Mleka” w Łodzi 1904–1926/7 (1927)*, Łódź, p. 11–20.

²⁵ *Sprawozdanie Kropli Mleka za 1916 r. (1917)*, Łódź, p. 8.

²⁶ *Pamiętnik...*, op. cit., p. 14.

²⁷ APŁ, Kropla Mleka, sygn. 1, k. 1 *Cele i zadania towarzystwa „Kropla Mleka”*.

²⁸ Pomoc ta została przekazana do dalszego rozdziału ks. Wincentemu Tymienieckiemu, vide: T. Graliński, op. cit., p. 9.

łódzkiej Gminie Żydowskiej 300 skrzyń po 46 puszek mleka skondensowanego, które zostało następnie podzielone między ochronki i przytułki²⁹. Przychodząca z zagranicy pomoc była zwykle kierowana do konkretnych grup narodowościowych czy wyznaniowych.

Głód będący coraz poważniejszym problemem odbijał się na zdrowiu dzieci. Wojna przyniosła jednak także paradoksalnie korzystne zmiany w obszarze zdrowotności miejskiego społeczeństwa. Po zajęciu miasta przez Niemców, a także zaprowadzeniu rygorystycznych przepisów sanitarnych, znacznemu zmniejszeniu uległa zachorowalność na choroby zakaźne. Dużą zasługę miały tu obowiązkowe szczepienia. W lutym 1915 r. pod kierownictwem dr. Stanisława Skalskiego³⁰ oraz Henryka Trenknera opracowano system bezpłatnego szczepienia dzieci szkolnych. Od maja 1915 r. przystąpiono do szczepienia wszystkich mieszkańców i wydawania im stosownych świadectw³¹. Bezpłatnie szczepiono uczniów ze szkół miejskich. Dzieci uczęszczające do szkół prywatnych lub przyfabrycznych szczepione były na koszt rodziców lub właścicieli fabryk, którzy zawsze godzili się ponieść wspomniane wydatki³². Świadectwo szczepienia przeciwko ospie wymagane było np. od kandydatów do szkół³³. Walkę z chorobami zakaźnymi miały też obowiązek

podejmować szkoły. Od września 1917 r. dyrekcje zobowiązane były meldować o każdym przypadku choroby zakaźnej do Wydziału Zdrowotności Publicznej Magistratu m. Łodzi – w takich przypadkach lekcje miały ulegać zawieszeniu³⁴. Pomieszczenia szkolne oraz pozostali uczniowie poddawani byli dezynfekcji³⁵. Nad zdrowiem łódzkich dzieci pieczę sprawowali lekarze szkolni i nauczyciele. Według instrukcji dla lekarzy szkolnych z 1916 r. podstawowe obserwacje zdrowia, takie jak: ważenie czy pomiary wzrostu, wzroku miały należeć do nauczyciela danej klasy, którego obowiązkiem było przeprowadzać je raz na pół roku. Lekarze szkolni wizytowali szkoły co dwa tygodnie. Mieli oni także odbywać specjalne zebrania z pedagogami, podczas których ich rolą było wygłaszanie odczytów na temat higieny szkolnej. Do obowiązków tychże medyków nie należało leczenie dzieci chorych, a jedynie odsyłanie ich w razie potrzeby do lekarzy domowych. Lekarze szkolni mieli natomiast obowiązek zbierać dane statystyczne dotyczące kondycji zdrowotnej uczniów i opracowywać stosowne dane sumaryczne³⁶. Kontrole te były potrzebne, gdyż dane z 1916 r. wykazały, że średnio 12,9% dzieci miało poważne problemy ze zdrowiem³⁷. Omawiając kondycję zdrowotną łódzkich dzieci żyjących w czasie I wojny światowej, warto też wspomnieć o badaniach naukowych prowadzonych w tym czasie przez łódzkich pediatrów. Wśród najbardziej istotnych warto wymienić te prowadzone przez dr. Henryka Trenknera, które dotyczyły stanów gruźlicy, a dziś uznawane są za jedne z najważniejszych w ówczesnej medycynie, oraz

²⁹ „Godzina Polski” (dalej: GP) 22 VIII 1916, no. 233, p. 4.

³⁰ Zaangażowanie emocjonalne w sprawę szczepień ilustruje dowcip: „Dr Skalski: Chwała Bogu! Nawoływania moje do powszechnego, ochronnego szczepienia ospy uwieńczyły się pożądanym sukcesem! – Z czego to pan doktor wnosi? – Dr: Widzę z radością, że prawie wszyscy mieszkańcy miasta mają od kilku dni szczepioną ospę. O, patrzcie ile przepasek!” (opaski nosili członkowie wielu organizacji, sekcji GKO czy też członkowie MO – przyp. A. S.), *Milicjant Łódzki. Jednodniówka pamiątkowa VIII 1914*, Łódź 1914, p. 5.

³¹ APŁ, GKO, sygn. 1, k. 333, *Protokół posiedzenia GKO z dn. 26 II 1915 roku*; *ibid.*, sygn. 19, k. 9, *Sprawozdanie z działalności Sekcji Sanitarnej Szpitalnej GKO*.

³² APŁ, AmŁ, Wydział Zdrowotności Publicznej (dalej: WZP), sygn. 19.279, k. 33, *Pismo WZP do T.A. Poznańskiego z dn. 23 VI 1916 r.*

³³ „Nowy Kurier Łódzki” (dalej: NKŁ) 12 VI 1915, p. 4.

³⁴ Ostatni wymóg nie był najprawdopodobniej ściśle przestrzegany.

³⁵ APŁ, AmŁ, Wydział Oświaty i Kultury (dalej: WOiK), sygn. 16.449, k. 1, *Pismo Magistratu do WZP z dn. 30 XI 1917 r.*; *ibid.*, k. 4, *Pismo WZP do kierownika szkoły no. 11 z dn. 14 XII 1917 r.*

³⁶ *Dienstordnung für die Schulärzte der städtischen Elementarschulen zu Lodz*, Lodz 1916, p. 9–14.

³⁷ *Sprawozdanie z działalności zarządu miasta Łodzi za czas od 1 IV 1916 do 31 III 1917 r.*, p. 44.

badania prowadzone przez dr. A. Tomaszewskiego, związane z leczeniem chirurgicznym najmłodszych pacjentów³⁸.

Pomimo niewątpliwie korzystnych zmian związanych z reorganizacją opieki zdrowotnej i wprowadzeniem licznych rozporządzeń dotyczących chociażby walki z chorobami zakaźnymi, kondycja łódzkich dzieci pozostawiała wiele do życzenia. W pismach kierowanych przez dyrekcje szkół do organizacji dobroczynnych często przewijał się wątek głodu. Stan ten powodował np. zasypianie uczniów podczas lekcji³⁹.

W pierwszym wojennym roku szkolnym, tj. 1914/1915, wakacje letnie zostały zredukowane do 6 tygodni ze względu na późniejsze rozpoczęcie roku szkolnego, a także z powodu przerw w działalności szkół, np. w czasie bitwy łódzkiej. W związku ze skróceniem długości wakacji miejscowi pedagodzy postulowali jednak o zmniejszenie ilości wykładów w miesiącach letnich na rzecz gimnastyki, gier, wycieczek i wszelkiej innej aktywności ruchowej odbywającej się na świeżym powietrzu⁴⁰. Ci sami nauczyciele zwracali jednak uwagę na złą kondycję fizyczną dzieci, które ze względu na niedożywienie (a zjawisko to było powszechne) nie były w stanie skupić uwagi podczas wykładów dłużej niż przez siedem minut. Podkreślano też, że ewentualne wycieczki nie powinny być zbyt obciążające, chociażby ze względu na brak obuwia⁴¹.

³⁸ J. Supady (1978), *Osiągnięcia pediatrii łódzkiej na przełomie XIX i XX wieku*, „Przegląd Pediatryczny”, vol. 8, issue 6, p. 533–534.

³⁹ APŁ, Zakłady Przemysłu Bawełnianego L. Geyera S.A. w Łodzi, sygn. 561, k. 65, *Pismo dyrekcji Szkoły Miejskiej 6-klasowej do MRO z dn. 9 X 1916 r.*

⁴⁰ APŁ, GKO, sygn. 177, k. 97, *Protokół posiedzenia Sekcji Szkolnej GKO z dn. 6 V 1915 r.*

⁴¹ APŁ, GKO, sygn. 177, k. 141, *Protokół posiedzenia Sekcji Szkolnej GKO z dn. 6 V 1915 r.*

Z myślą o najmłodszych w czasie wakacji w latach wojny organizowano półkolonie letnie w parku im. ks. J. Poniatowskiego. Wedle danych Wydziału Szkolnictwa w 1918 r. uczestniczyło w nich 600 dzieci. Uczestnicy półkolonii otrzymywali dwa posiłki dziennie. Dostarczaniem obiadów zajmowała się Sekcja Kobiet przy KONPB⁴². Zajęcia na świeżym powietrzu trwały zwykle od 5 do 6 godzin⁴³. W tym czasie organizowano m.in. ćwiczenia ruchowe, a także pogadanki tematyczne⁴⁴. Prawdopodobnie w tym samym roku władze szkolne zorganizowały też półkolonie w innym miejscu, gdyż w kolejnym sprawozdaniu znajdujemy informację na temat 1000 dzieci biorących udział w tejże formie wypoczynku⁴⁵.

Kwestia sprawności fizycznej stanowiła kolejny problem, z jakim musiały zmierzyć się stosowne władze. Podczas kontroli przytulisk i ochronek podlegających ŁMRO stwierdzono w połowie przypadków niedostateczną ilość ruchu bądź źle dobrane ćwiczenia gimnastyczne⁴⁶. Z pomocą w organizowaniu zajęć sportowych przyszedł m.in. znany propagator sportu, Władysław Pytłasiński⁴⁷, który deklarował chęć organizacji

⁴² APŁ, AmŁ, WOS, sygn. 17.845, k. 4, *Streszczenie działalności Sekcji Kobiet od początku jej założenia*.

⁴³ APŁ, AmŁ WP, sygn. 14.107, k. 135, *Sprawozdanie Wydziału Szkolnictwa za lipiec 1918 r.*

⁴⁴ APŁ, AmŁ WP, sygn. 14.107, k. 197, *Sprawozdanie Wydziału Szkolnictwa za VIII 1918 r.*

⁴⁵ APŁ, AmŁ WP, sygn. 13.679, k. 313, *Sprawozdanie Wydziału Szkolnictwa za czas od 11 III do 31 VIII 1918 r.*

⁴⁶ APŁ, AmŁ, WOS, sygn. 18.519, k. 479, *Popis działwy w Parku Poniatowskiego z dn. 23 IX 1917 r.*

⁴⁷ Władysław Pytłasiński (ur. 1863, zm. 1933) – zapaśnik, mistrz świata z 1900 r.; w młodości pracował przy spawaniu wieży Eiffla; popularyzator zapasów; autor podręczników, zakładał szkoły rozwoju fizycznego, m.in. w Petersburgu, Moskwie, Odessie i Łodzi; w 1923 r. zagrał główną rolę w filmie E. Puchalskiego *Bartek zwycięzca*, vide: L. Armatys, W. Stradomski (1988), *Od niewolnicy zmysłów do czarnych diamentów*, Warszawa, p. 47; J. Chodera, F. Kiryk (ed.) (2005), *Słownik biograficzny historii Polski*, t. 2, Wrocław, p. 1251.

zajęć sportowych. Z kolei inż. Holc zobowiązał się do postawienia, własnym kosztem, przyrządów gimnastycznych. Problemem był brak boiska. Stosowny plac próbowano bezskutecznie pozyskać od Banku Warszawskiego⁴⁸. Uwagę na złą kondycję fizyczną łódzkich dzieci zwracał też, wspomniany wcześniej, Władysław Pytłasiński. W sierpniu 1916 r. na łamach „Godziny Polski” przekonywał, że ćwiczenia wykonywane przez łódzkich uczniów nie przynoszą spodziewanych rezultatów, gdyż faktycznie brak jest systemu kontrolującego rozwój fizyczny uczniów: „Metoda od dawna u nas przyjęta polega na poprawnym wykonywaniu przepisanych ćwiczeń gimnastycznych, o tem zaś aby śledzić skutki takowych, nie pomyślano. Słowem, gimnastykuje się dzieci i młodzież szkolną, lecz nie wychowuje się jej fizycznie!”⁴⁹.

Temat zapewnienia dzieciom możliwości aktywności ruchowej często powracał. W trosce o właściwe miejsca zabaw GKO, organ sprawujący tymczasową władzę w mieście od czasu wybuchu wojny do połowy 1915 r., planował urządzenie ogródków dziecięcych. Wiosną 1915 r. rozpoczęto poszukiwanie stosownych lokalizacji⁵⁰. Na planowanych placach zabaw miały stanąć m.in. huśtawki oraz przyrządy gimnastyczne⁵¹. We wrześniu 1917 r. dzieci pozostające pod opieką miejscowych ochronek i przytulisk subsydiowanych przez ŁMRO brały udział w popisie w Parku Poniatowskiego⁵². Do udziału zgłosiło się

17 instytucji. Podczas imprezy odbywały się tańce i zabawy ruchowe⁵³.

Wojna odcisnęła swój ślad także chociażby na zabawach, w jakie bawiły się w owym czasie łódzkie dzieci. W kwietniu 1915 r. „Gazeta Łódzka” opisała „zabawę w Hindenburga”, w którą bawiły się dzieci z ul. Średniej (obecnie ul. Pomorska). Dzieci w wieku 8–10 lat odgrywały bitwę, uzbrojone w tekturowe hełmy i bagnety⁵⁴. Podobny przebieg miała zabawa w wojnę na Zielonym Rynku, gdzie chłopcy strzelali ze skonstruowanych przez siebie armat, skonstruowanych z użyciem kalichloru⁵⁵.

Wśród łódzkich dzieci żyjących w powszechnie panującej biedzie można było znaleźć i takie, których problemy nie wynikały z niedostatku. Ich opisy znajdujemy w wierszach szesnastoletniej wówczas Ireny Tuwim⁵⁶. Samotność i szarość dnia codziennego są głównym motywem wiersza *Panienka*:

(...) Życie jej jest jak senna nuda jednolita,
Jak szara beznadzieja jesiennych wieczorów...
Do szkoły chodzi, wraca, uczy się, czyta
Długie nudne powieści, nieznanymi autorów.
Czasami wyjmie nuty z zapyłonej szafki,
Z pod palców jej popłynie melodia fałszywa,
Lub na żółtych klawiszach tępe bębni wprawki
Nie wiedząc, że swą własną tragedię wygrywa⁵⁷.

W wielu artykułach prasowych znajdujemy apele do dzieci, by te pamiętały i w miarę możliwości wspomagały potrzebujących. W grudniu 1914 r. Towarzystwo Opieki nad Dziećmi „Gniazdo” nawoływało do oddawania przez małych mieszkańców

⁴⁸ APŁ, GKO, sygn. 177, k. 98, Protokół posiedzenia Sekcji Szkolnej z dn. 6 V 1915 r.

⁴⁹ GP 23 VIII 1916, no. 231, p. 4.

⁵⁰ APŁ, GKO, sygn. 153, k. 8, *Protokół posiedzenia Sekcji Ogrodniczo-Plantacyjnej z dn. 24 II 1915 r.*

⁵¹ APŁ, GKO, sygn. 153, k. 13, *Protokół posiedzenia Sekcji Ogrodniczo-Plantacyjnej z dn. 3 III 1915 r.*

⁵² APŁ, AmŁ, WOS, sygn. 18.451, k. 64, *Przytułek dla bezdomnych dzieci żydowskich. Sprawozdanie za 1917 r.*

⁵³ APŁ, AmŁ, WOS, sygn. 18.519, k. 477, *Popis dziatwy w Parku Poniatowskiego w dn. 23 IX 1917 r.*

⁵⁴ GŁ 27 IV 1915, no. 101, p. 3.

⁵⁵ NKŁ 10 X 1914, no. 235, p. 3.

⁵⁶ A. Stawiszyńska (2013), *Smutki nastoletniej duszy. Młodzieńcze wiersze Ireny Tuwim*, „Ziemia Łódzka”, no. 8, p. 19.

⁵⁷ GP 11 VI 1916, no. 162, p. 12. Zachowano oryginalną ortografię.

Łodzi prezentów gwiazdkowych na rzecz biednych rówieśników, znajdujących się pod opieką organizacji, której siedziba została zniszczona w czasie bitwy łódzkiej⁵⁸. Niekiedy miejscowe dzieci same organizowały pomoc dla potrzebujących. We wrześniu 1914 r. jeden z miejscowych dzienników odnotował przekazanie przez dzieci mieszkające w domu przy ul. Piotrkowskiej 26 – kwoty 1,35 rubla na rzecz uciekinierów ze zniszczonego na początku wojny Kalisza. Pieniądze te zostały zebrane podczas dziecięcego przedstawienia zorganizowanego przez małych łodzian⁵⁹. W grudniu 1914 r. prasa donosiła też o wieczerzy wigilijnej dla 70 ubogich dzieci z Bałut, zorganizowanej przez uczennice szkoły Heleny Miklaszewskiej⁶⁰.

Niewątpliwie, podobnie jak reszta społeczeństwa, dzieci łódzkie cierpiały w związku z drastycznymubożeniem społeczeństwa, jakie nastąpiło po wybuchu I wojny światowej. Wojenne dzieciństwo było trudne ze względu na warunki materialne, ale i dotykającą wszystkich bezsilność wobec biegu historii. Omawiając realia życia łódzkich dzieci w czasie I wojny światowej, warto podkreślić istotne pozytywne zmiany, takie jak chociażby upowszechnienie szkolnictwa⁶¹ czy większą dbałość o kwestie związane z higieną i ochroną zdrowia.

⁵⁸ „Gazeta Wieczorna” 14 XII 1916, no. 6, p. 3.

⁵⁹ GŁ 12 IX 1914, wydanie popołudniowe, p. 2.

⁶⁰ „Prąd” 1 I 1915, no. 1, p. 2.

⁶¹ W artykule pomijam opisywanie tego zjawiska, ponieważ dokładnie zostało przedstawione w innych opracowaniach.

Aneta Stawiszyńska

Lodz, Poland

anetas83@wp.pl

Keywords: Children, Lodz (1914–1918)

The Life of Young Citizens of Lodz During the First World War. Selected Issues

Abstract

At the beginning of the twentieth century, Lodz was undoubtedly not a good place for children to live and develop in a proper manner. Numerous acts of negligence from the period of Tsar's governance, concerning mainly various hygienic issues and health protection in general, had been influencing the overall health condition of the youngest citizens of the city. The period of the First World War, despite bringing new and threatening economic problems, also led to implementation of positive changes in the children-oriented healthcare system. It must be pointed out that protective vaccination procedures became widespread, and the whole network of social care and education facilities was also created. What is more, numerous social organizations were established in order to support the poorest children. Numerous international organizations were also engaged in the aforementioned activities. Even with these praiseworthy actions being undertaken, the living conditions of the children in Lodz were far from perfect. The aforementioned state of affairs was confirmed by various doctors surveying the children, as the professionals were in majority of cases indicating poor health of the examined individuals.

Aneta Stawiszyńska – doctoral Student, The Chair of Polish Modern History, The Institute of History, University of Lodz

Filozofia jako narzędzie osobistego rozwoju i droga do szczęścia? Kilka uwag o metodach doradztwa filozoficznego

Helena Kistelska

Lublin, Polska

helenakistelska@gmail.com

Słowa kluczowe: doradztwo filozoficzne, psychologia, filozofia

Doradztwo filozoficzne i psychoterapia filozoficzna są specjalnościami, które służą ludziom chcącym rozwiązywać swoje problemy oraz towarzyszą im w ich całonocnym rozwoju, a jako takie opierają się na – pozornie czysto teoretycznych – ideach filozoficznych. Wiele interesujących wniosków wypłynąć może z porównania obu tych specjalności. Można bowiem zadać pytanie: czy – choć są oparte na tych samych źródłach – ich przedmioty, cele oraz metody są odmienne? Czy też może jest tak, że ich terminologia jest inna, ale status metodologiczny jest porównywalny? Jest to kwestia niewątpliwie wymagająca przeanalizowania i wyjaśnienia, choć nawet intuicyjnie można byłoby wskazać szereg obszarów wspólnych (przedmiot materialny badań czy cel główny) oraz różnic (przedmiot formalny czy terminologia).

Helena Kistelska, licencjat filologii angielskiej, magister filozofii oraz psychologii Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, doktorantka filozofii.

Doradztwo filozoficzne to – jak pokażę w dalszej części tego artykułu – specjalność, której źródeł można upatrywać zarówno w filozofii, jak i psychologii. Podobnie psychoterapia filozoficzna opiera się na dorobku obu tych nauk. Niewątpliwie zarówno doradztwo filozoficzne, jak i psychoterapia filozoficzna mają służyć rozwojowi, samoaktualizacji, a nawet osiągnięciu szczęścia przez jednostki. Pomoc ta oczywiście musi być dostosowana do fazy rozwojowej i rodzaju oraz skali problemów napotykanym przez osobę. Jak wskazuje wiele prac – porównując różne nurty psychoterapii z doradztwem filozoficznym, można odnaleźć szereg punktów wspólnych. Pozwala to sądzić, iż praktycy tych specjalności, tj. doradztwa filozoficznego i psychoterapii, nie tylko mogą, ale również powinni korzystać z dorobku pokrewnych dyscyplin, a przede wszystkim ich metod, by móc zaoferować swoim klientom (w psychoterapii: pacjentom) pomoc bardziej całościową. Specjaliści próbujący pomóc swoim klientom powinni odwoływać się nie tylko do aspektów emocjonalno-behawioralnych, jak to się dzieje w większości nurtów psychoterapeutycznych, ale także do światopoglądu, filozofii życia, przekonań czy logiki, które to zagadnienia należą do obszaru zainteresowań filozofów. Stąd pragnę przedstawić metody wykorzystywane w doradztwie filozoficznym, by jednocześnie udowodnić, iż mogą one służyć również psychoterapeutom filozoficznym. Przede wszystkim jednak mogą być one pomocne ludziom borykającym się z problemami i mieć zastosowanie na każdym etapie

ich rozwoju. Omówienie tych metod poprzedzę krótkim wstępem, poświęconym źródłom i historii doradztwa filozoficznego.

Źródła i powstanie doradztwa filozoficznego

Już u antycznych filozofów rozważających cel i sens filozofowania można odnaleźć wiele prac, które ujawniają pogląd, iż prawdziwym przeznaczeniem filozofii nie są wcale czysto teoretyczne rozważania. Wręcz przeciwnie – starożytni filozofowie podkreślali istotność uprawiania filozofii po to, by służyła ona człowiekowi w jego codziennym życiu. Wśród tych filozofów byli ci wywodzący się z greckich i rzymskich szkół hellenistycznych, np.: stoicy, sceptycy czy epikurejczycy, dla których praktykowanie filozofii było metodą rozwiązywania problemów i radzenia sobie z ludzkim cierpieniem. Epikur i Seneka kwestionowali poszukiwanie wiedzy dla niej samej, lecz postrzegali ją jako wartościową w osiąganiu cnót i szczęścia w życiu codziennym¹.

W opinii większości ludzi filozofia nie pełni żadnej istotnej roli w naszym życiu, dopóki nie zacznie na nie oddziaływać. Pomysł na jej praktykowanie w formie doradztwa filozoficznego jest próbą powrotu do filozofii jako elementu składowego ludzkiej egzystencji. Stąd też mówi się o doradztwie filozoficznym jako o powrocie do starożytnych korzeni praktykowania filozofii, czy też jako o „nowej wersji starej tradycji”². Książkę częściowo poświęconą analizie starożytnego rodowodu podejścia do filozofii jako do

dziedziny mającej również wymiar praktyczny, a do której często nawiązują praktycy filozoficzni, napisał Pierre Hadot. *Filozofia jako sposób życia* mówi o filozofii będącej sztuką życia. Hadot pisze o tym, że „akt filozoficzny” postrzegany był przez hellenistyczne i rzymskie szkoły filozofii jako „rozwój, który czyni nas pełniejszymi i lepszymi [...]. Zwraca jednostkę [...] ku autentycznemu życiu, w którym osiąga ona samoświadomość, precyzyjną wizję świata, wewnętrzny spokój i wolność”³. Z kolei Martha Nussbaum w swojej książce *The Therapy of Desire* twierdzi, że filozofowie hellenistycznych szkół w Rzymie i Grecji praktykowali filozofię jako „metodę odnoszenia się do najbardziej bolesnych problemów ludzkiego życia”, zaś filozofowie wywodzący się z tych szkół nazywali siebie lekarzami ludzkiego życia⁴.

Źródła doradztwa filozoficznego podzielić można na dwa rodzaje: pierwsze z nich to źródła teoretyczne, do których należy zaliczyć dorobek filozofii oraz psychologii. Choć sporna pozostaje kwestia tego, jak bardzo doradztwo filozoficzne czerpie z psychologii i doradztwa psychologicznego oraz niepewnym jest, czy można uznać, że korzenie doradztwa tkwią w psychologii, czy raczej jest ona dziedziną wspierającą jego rozwój, to nie można zapomnieć o ważnym wkładzie psychologii w rozwój doradztwa. Drugim rodzajem źródeł są źródła praktyczne, do których odwołuje się doradztwo, tj. życie i codzienne problemy. Może się to wydawać banalne, jednak dziedzina ta nie powstałaby i nie odnosiłaby tak dużych sukcesów, gdyby nie autentyczna ludzka potrzeba szukania odpowiedzi i rozwiązywania swoich problemów przy pomocy filozofii.

¹ A.A. Long (1986), *Hellenistic philosophy: Stoics, Epicureans, Sceptics*. California, q.a.: P.B. Raabe (2001), *Philosophical Counseling: Theory and Practice*, Westport, p. 4.

² R. Lahav (1995), *Introduction* [in:] R. Lahav, M. Tillmanns (ed.), *Essays on Philosophical Counseling*, New York, q.a.: P.B. Raabe (2001), *Philosophical Counseling: Theory and Practice*, Westport, p. 3.

³ P. Hadot (1995), *Philosophy as a Way of Life*, Cambridge, p. 83.

⁴ M. Nussbaum (1994), *The Therapy of Desire*, New Jersey, p. 3.

Można dokonać również innego podziału źródeł doradztwa filozoficznego – na źródła idei, których rozróżnienia dokonałam powyżej, oraz na źródła metod. Jeśli chodzi o te drugie, należy podkreślić znaczenie dialogu sokratejskiego, który był inspiracją dla metod używanych w doradztwie filozoficznym. Właśnie ze względu na tę metodę, której twórcą był Sokrates, jest on uważany za pierwszego, choć nieoficjalnego doradcę filozoficznego.

Metody wykorzystywane w doradztwie filozoficznym

W głównej części mojej pracy omówione zostaną metody wykorzystywane przez praktyków doradztwa filozoficznego. Zarówno ich pochodzenie, jak i możliwości zastosowania wskazują, iż z równym powodzeniem mogą być wykorzystywane przez psychoterapeutów filozoficznych.

1. Metody wykorzystujące filozofię i psychologię

Część metod stosowanych w doradztwie filozoficznym to metody będące kontaminacją dorobku filozofii i psychologii. Powstały one na bazie doświadczeń i wiedzy psychologicznej lub w wyniku dostosowania metod psychologicznych do potrzeb doradztwa filozoficznego. Tytułem przykładu omówię dwie takie metody – metodę filozofii klinicznej, opisaną przez Jamesa i Kathy Elliot, oraz terapię racjonalno-emotywno-behawioralną autorstwa Elliota Cohena.

Filozofia kliniczna (ang. *Clinical Philosophy*) to kombinacja terapeutycznego sposobu podejścia do klienta, nazwanego przez Elliotów *Anthetic Therapy*⁵ i filozofii stosowanej. To podejście psychoterapeutyczne zostało opracowane w celu

niesienia pomocy pacjentom w przezwyciężeniu poznawczych i emocjonalnych problemów⁶. Metoda ta wykorzystywana jest w pracy z pojedynczymi osobami lub parami, które potrzebują poradzić sobie z takimi problemami jak: depresja, niskie poczucie własnej wartości, perfekcjonizm, niepokój czy strach. Doradca filozoficzny ma pomóc swoim klientom w odbudowaniu relacji, w których żyją, odnowieniu zaufania, rozwiązaniu konfliktów, polepszeniu komunikacji, by w ten sposób przyczynić się do ich szczęścia⁷. Z kolei filozofia stosowana, nazywana również nieakademicką, to teorie filozoficzne, które mogą być wykorzystywane w rozwiązywaniu codziennych problemów. Takie połączenie sprawia, że o filozofii klinicznej mówi się jako o praktyce psychofilozoficznej. Celem filozofii klinicznej jest nauczenie klientów takich umiejętności jak krytyczne myślenie czy umiejętność tworzenia i kreowania satysfakcjonującej filozofii życia w oparciu o pozytywne wartości⁸. Do zalet tej metody należy nie tylko możliwość oddziaływania na szerokie spektrum odbiorców (pomoc jednostkom i parom), ale również fakt, że poprzez integrację wiedzy z różnych dziedzin klient nabywa umiejętności rozumienia siebie, wykorzystując do tego celu różne perspektywy – filozofię, psychologię, a nawet religię⁹. Łączenie dziedzin uzmysławia, że podstawy filozofii są przydatne przy przeprowadzaniu efektywnej psychoterapii, a także pokazuje, że psychoterapia może wpływać na rozwój filozofii. Raabe twierdzi nawet, że filozofia i psychoterapia mogą być

⁵ Dr. Kathryn Elliott (s.a.) [in:] "Psychology Today. Therapists" [online] [portal internetowy] [dostęp: 02.11.2013]. Dostępny w Internecie: http://therapists.psychologytoday.com/rms/name/Kathryn_Elliott_PhD,LPC,LMFT_Lafayette_Louisiana_35018

⁶ J. Elliot, K. Elliot (1999), *Disarming Your Inner Critic*. Lafayette, q.a.: Raabe P.B. (2001), *Philosophical Counseling: Theory and Practice*, Westport, p. 60.

⁷ Dr. Kathryn Elliott, op. cit.

⁸ Ibid.

⁹ Ibid.

metodami uzdrowienia ludzkiej religijności i duchowości¹⁰.

Drugą metodą łączącą wiedzę z dziedziny filozofii i psychologii jest terapia racjonalno-emotywno-behawioralna, opisana przez Elliota Cohena (w skrócie R.E.B.T), a przez psychologów nazwana terapią filozoficzną. Cohen określa ją mianem filozoficznej restrukturyzacji, która ma na celu zmianę dysfunkcyjnej osobowości klienta¹¹. Terapia ta opiera się na trzech krokach. W pierwszej fazie odkrywane są nieracjonalne poglądy klienta, w drugiej poddawane są one dyskusji i kwestionowane, a w ostatniej wyklucza się poglądy irracjonalne, pozostawiając tylko te racjonalne, by służyły klientowi w życiu codziennym¹². Metoda ta koncentruje się zatem na identyfikacji i poprawianiu irracjonalnego myślenia i jest podstawą dla później powstałej terapii opartej na logice¹³, również autorstwa Elliota Cohena, która zostanie omówiona w dalszej części tej pracy. Warto tu podkreślić, że to Cohen jako pierwszy przypisał tak znaczącą rolę logicznemu i krytycznemu myśleniu w ramach doradztwa filozoficznego.

2. Metody odwołujące się do konkretnych koncepcji filozoficznych

Doradcy filozoficzni odkryli praktyczny wymiar teorii stworzonych na gruncie filozofii i uznali je za podstawę dla udzielania efektywnej pomocy swoim klientom. Można byłoby wymienić wiele

¹⁰ Ibid., p. 60–61.

¹¹ E.D. Cohen (1995), *Philosophical Counseling: Some Roles of Critical Thinking* [in:] R. Lahav, M. Tillmanns (ed.), *Essays on Philosophical Counseling*, New York, p. 124–125, q.a.: P.B. Raabe (2001), *Philosophical Counseling: Theory and Practice*, Westport, p. 60–61.

¹² Ibid.

¹³ E.D. Cohen (2005), *Absolute Nonsense: The Irrationality of Perfectionistic Thinking*, „International Journal of Philosophical Counseling” [online], vol. 2, no. 4, [dostęp: 02.11.2013]. Dostępny w Internecie: http://npcassoc.org/docs/ijpp/ABSOLUTE_NONSENSE2V2N4.pdf.

teorii mogących okazać się przydatnymi w doradztwie i terapii, jednak w tej części pracy skupię się na zaledwie kilku z nich, by pokazać pokrótce ich praktyczną stronę.

Steven Segal zwrócił uwagę na kryzys, przez który przechodzi część ludzi, a z którym czasami trudno im sobie poradzić. Chodzi o osobisty kryzys egzystencjalny, który – jak opisuje Segal – charakteryzuje się „intensywnymi uczuciami niepokoju i depresji”¹⁴. W tym stanie klient traci z oczu cały cel własnej egzystencji, nie mogąc odnaleźć sensu w żadnej ze sfer swojego życia – edukacji, pracy, aktywnościach czy relacjach interpersonalnych i rodzinnych. Segal, odwołując się do filozofii Heideggera, stwierdza, że taki kryzys, spowodowany poczuciem braku sensu, nie jest jednak patologią. Dla Heideggera kryzys bezsensu jest sam w sobie kryzysem sensownym, bo prowadzi do procesu nauki o byciu-w-świecie¹⁵. Zatem to, co wydaje się na początku być doświadczeniem skrajnie negatywnym, w wyniku analizy może zyskać bardziej pozytywny wymiar; taki kryzys, jeśli zostanie dobrze przeżyty, może prowadzić do zmian w kierunku głębszego życia. Segal poprzestaje jednak w tym punkcie, nie wprowadzając np. tych elementów teorii Heideggera, które mówią, że uświadomienie sobie własnej śmiertelności sprawia, że człowiek zaczyna żyć autentycznie, podczas gdy wcześniej żyje swoimi obowiązkami i aktywnościami po to tylko, by uciec przed lękiem¹⁶.

¹⁴ S. Segal (1995), *Meaning Crisis: Philosophical Counseling and Psychotherapy* [in:] R. Lahav, M. Tillmanns (ed.), *Essays on Philosophical Counseling*, New York, p. 102, q.a.: Raabe P.B. (2001), *Philosophical Counseling: Theory and Practice*, Westport, p. 61.

¹⁵ M. Heidegger (2010), *Bycie i czas*, Warszawa.

¹⁶ D. Piórkowski (2007), *Ekstacyzno-egzystencjalna istota człowieka w filozofii Martina Heideggera* [in:] *Tezeusz* [online], [dostęp: 02.11.2013]. Dostępny w Internecie: <http://www.tezeusz.pl/cms/tz/index.php?id=871>

Również Shlomit Schuster odwołała się do filozofii egzystencjalnej i stworzyła metodę filozoficznej psychoanalizy. Nawiązując do Jean-Paul Sartre'a, stwierdziła, że wielu ludzi zmagają się z problemami w życiu, ponieważ poddają się wpływowi swojej przeszłości i są przez nią zdeterminowani¹⁷. Ludzie ci uważają, że własna przeszłość jest czymś, od czego nie można się uwolnić i co stale determinuje aktualne życie oraz ich samych. Sartre, podobnie jak i grono psychoanalityków, opowiada się za wolnością w kreowaniu czy tworzeniu samych siebie¹⁸. Chodzi o to, by to nie życie i przeszłość determinowała nas samych, ale byśmy my sami tworzyli siebie, aktywnie wybierali to, kim jesteśmy, jacy jesteśmy, co myślimy, jak się zachowujemy i jakie relacje tworzymy. W metodzie tej dostrzegalny jest aspekt ogromnej wiary w ludzkie możliwości i chęci uwolnienia się od – wydawałoby się – niewymazywanej przeszłości – a zatem stworzenia siebie takimi, jakimi chcemy być.

Ciekawym przykładem czerpania z dorobku filozofii jest twórczość Jessego Fleminga. Ma on – jako doradca filozoficzny – doświadczenie w pracy grupowej ze studentami, w której integrował różne systemy chińskiej myśli filozoficznej – taoizmu, konfucjanizmu, filozofii zen i poglądów zawartych w *I Ching (Księdze Przemian)*¹⁹. Z jego perspektywy korzystanie z osiągnięć filozofii Wschodu możliwe jest również w udzielaniu pomocy klientom z Zachodu. W metodach używanych przez Fleminga doradca pełni rolę bardziej aktywną niż w przypadku wielu innych metod, bo jego celem jest zapoznanie swojego klienta z różnorodnymi filozofiami (w tym

właśnie z filozofiami wypracowanymi na Wschodzie). Chodzi o to, by klient mógł z nich czerpać, osiągając szersze spojrzenie na rzeczywistość. Fleming zastrzega jednak, że aktywna rola doradcy nie oznacza narzucania klientowi poglądów czy sposobów postępowania, a jest jedynie dzieleniem się z nim swoją wiedzą i umożliwieniem mu korzystania z dorobku filozofii²⁰.

3. Metody podejmowania decyzji

Metody podejmowania decyzji w ramach doradztwa filozoficznego zostały stworzone przez Louisa Marinoffa. Pierwsza z nich to dwustopniowa metoda podejmowania decyzji (ang. *Two-Stage Decision Making*), natomiast druga, będąca jej wersją rozszerzoną, to metoda podejmowania decyzji w pięciu krokach (ang. *Five-Step Decision Making*). Metody te mają być receptą na coś, co można nazwać „paraliżem decyzyjnym”²¹.

W metodzie dwustopniowej pierwsza faza procesu polega na klaryfikacji opcji będących do dyspozycji klienta. W fazie tej doradca pomaga w określeniu relatywnych wartości i wad tych możliwości oraz w wyznaczeniu wśród nich priorytetów. Druga faza tego procesu polega na analizie rezultatów korzystania z każdej z możliwych opcji, a także na określeniu sposobów, za pomocą których niespójności w systemie wartości klienta oraz te wynikające z wyborów uznanych przez niego za możliwe mogą być wyeliminowane; ewentualnie stwierdzana jest niemożność ich wyeliminowania. Rolą doradcy filozoficznego w tej fazie jest pomoc klientowi w podjęciu decyzji – odbywa się to poprzez udział doradcy w procesie analizy wszystkich możliwych konsekwencji wyborów klienta, a następnie poddanie ich ocenie. Doradca

¹⁷ S. Schuster (1999), *Philosophical Practice: An Alternative to Counseling and Psychotherapy*, Westport, q.a.: P.B. Raabe (2001), *Philosophical Counseling: Theory and Practice*, Westport, p. 63.

¹⁸ J.P. Sarte (2007), *Byt i nicość*, Warszawa.

¹⁹ S. Schuster (1999), *Philosophical Practice...*, op. cit., p. 63.

²⁰ Ibid.

²¹ P.B. Raabe (2001), *Philosophical Counseling...*, op. cit., p. 64.

jednakże nigdy nie podejmuje decyzji w imieniu klienta – prowadzi go jedynie przez proces analiz i rozważań nad możliwymi opcjami, konsekwencjami i zagrożeniami²². Metoda ta jest możliwa do przeanalizowania w ramach *case study* opracowanego przez Marinoffa, a opisanego w pracy dotyczącej mądrego podejmowania decyzji przez Tima LeBona i Davida Arnauda²³.

Metoda pięciu kroków podejmowania decyzji nazywana jest również metodą PEACE, od pierwszych liter nazwy każdego z pięciu kroków, będących elementami tego procesu – problem (ang. *problem*), emocje (ang. *emotion*), analiza (ang. *analysis*), rozważanie (ang. *contemplation*), równowaga (ang. *equilibrium*). Pojawia się krok czwarty, w którym klient uzyskuje pomoc w znalezieniu perspektywy pozwalającej na wgląd filozoficzny w całość sytuacji: problem, z jakim się zmagają, jego emocjonalną reakcję na niego oraz analizowane opcje w ramach tego problemu. Ostatni krok zmierza w kierunku osiągnięcia równowagi, dzięki podjęciu racjonalnej decyzji zgodnej ze światopoglądem klienta²⁴.

4. Metoda tworzenia relacji w sześciu etapach

Metoda ta jest praktykowana przez Anette Prins-Bakker, doradcę filozoficznego, która zajmuje się pomocą dedykowaną dla par małżeńskich²⁵. Doradca filozoficzny pełni tu rolę partnera w dialogu, a metoda składa się z sześciu etapów²⁶.

²² Ibid.

²³ T. LeBon, D. Arnaud (2000), *Towards wise decision-making* [in:] *Society for philosophy in practice* [online], [dostęp: 02.11.2013]. Dostępny w Internecie: <http://www.society-for-philosophy-in-practice.org/journal/pdf/3-1%2032%20LeBon%20-%20Decision%20Making.pdf>.

²⁴ P.B. Raabe (2001), *Philosophical Counseling...*, op. cit., p. 64.

²⁵ Members' Profiles: Anette Prins-Bakker [in:] *American Philosophical Practitioners Association* [online], [dostęp: 02.11.2013]. Dostępny w Internecie: <http://www.appa.edu/proprin.htm>.

²⁶ A. Prins-Bakker (1995), *Philosophy in Marriage Counseling* [in:] R. Lahav, M. Tillmanns (ed.), *Essays on Philosophical*

Pierwszy etap, nazywany *Tell me...*, czyli „Powiedz mi...”, to etap, w którym doradca filozoficzny zadaje pytania w celu uzyskania pełnego obrazu swojego klienta. Doradca musi charakteryzować się odpowiednią postawą – pełną zrozumienia, empatii i otwartości; jego rolą jest dodanie otuchy swoją obecnością i zachęcenie klienta do opowiedzenia historii swojej relacji z możliwie obiektywnej perspektywy. Celem tego etapu jest systematyzacja uczuć, lęków, myśli i intuicji klienta²⁷. Drugi etap „*Who Are You?*”, czyli „Kim jesteś?”, to przeniesienie uwagi z relacji na jednostkę. Istotne jest, by osoba definiowała siebie nie przez pryzmat relacji, w której się znajduje, ale obiektywnie – jako jednostkę unikalną. Na tym etapie dokonywana jest ocena wpływu jednostki na jej związek²⁸. W trzecim etapie, nazwanym „*What About Your Life?*”, czyli „Co z twoim życiem?”, doradca pomaga klientowi rozwinąć rozumienie tego, jak wyobraża sobie siebie i swoje życie. Uwaga jest zatem zwrócona na przeanalizowanie relacji w aspekcie tego, jakie jest życie klienta, i w odniesieniu do jego wyobrażeń na ten temat. Na tym etapie doradca próbuje wydobyć prawdę o filozofii życia klienta, ocenić ją, rozwinąć i pozbawić tego, co dla klienta jest szkodliwe²⁹. Czwarty etap – „*In Which Phase of Your Life Are You Now?*”, czyli „W jakiej fazie swojego życia jesteś teraz?”, oparty jest na założeniu, że każdy człowiek przechodzi przez różne etapy rozwoju. Etapowość ta odnosi się również do życia małżeńskiego. Prins-Bakker uważa, że aby panowała harmonia w związku dwojga ludzi, ważna jest wiedza na temat tego, w jakiej fazie

Counseling, New York, q.a.: P.B. Raabe (2001), *Philosophical Counseling...*, op. cit., p. 65.

²⁷ Ibid.

²⁸ Ibid.

²⁹ Ibid.

znajduje się każdy z partnerów i jak to wpływa na ten związek³⁰. „*Questioning Your Relationship*”, czyli „Zadawanie pytań o relację”, to przedostatni etap, w którym doradca filozoficzny dyskutuje nad naturą i koncepcją związków, próbując wydobyć od obu partnerów, co uważają za niezbędne do zbudowania szczęśliwego małżeństwa³¹. Szósty etap, nazywany „*Should the Marriage Be Continued?*”, czyli „Czy małżeństwo powinno nadal trwać?”, to zintegrowana dyskusja z obojgiem partnerów o napięciach i problemach w związku³².

W metodzie Prins-Bakker doradca filozoficzny pełni nie tylko rolę partnera w dialogu, ale również dokonuje krytycznej interpretacji tego, co przekazuje mu klient. Metoda ta uczy dialogu oboje partnerów, efektywnego słuchania i dokonywania interpretacji, ale daje też im możliwość autorefleksji i rozwoju. Choć rozwijanie krytycznego myślenia, refleksji, wglądu i dialogu to narzędzia używane przez filozofów, metoda ta wydaje się być również ciekawą propozycją dla psychologów i doradców psychologicznych, pracujących z parami małżeńskimi lub grupami.

5. Metoda nawiązująca do dialogu sokratejskiego

Metoda ta nawiązuje do metod używanych przez Sokratesa, ale w dzisiejszej formie została rozwinięta przez Leonarda Nelsona na początku XX wieku i charakteryzuje się restrykcyjnie opracowanymi zasadami użycia³³. Rozwijając tę metodę, Nelson miał na celu wydobyć praktyczny wymiar filozofii i uzmysłowienie ludziom istotności tej nauki w ich życiu. Stwierdził, że „metoda sokratej-

ska nie jest sztuką nauczania filozofii, ale uczenia tego, jak ją uprawiać; nie jest też sztuką uczenia o filozofach, ale czynienia z uczniów filozofów”³⁴.

Metoda nawiązująca do dialogu sokratejskiego jest stosowana w pracy z niewielką grupą (5–15 osób), która jest prowadzona przez jedną osobę. Celem tej metody jest odnalezienie i sformułowanie odpowiedzi na konkretne, zazwyczaj uniwersalne pytanie zadane przez prowadzącego, np. „Czym jest szczęście?” lub „Czy konflikt może być owocny?”³⁵. Każdy z uczestników w grupie jest proszony o podanie konkretnych przykładów sytuacji, w których problem postawiony w pytaniu pojawił się w ich życiu. Następnie wybierany jest jeden z przykładów i poddawany dyskusji. Celem tego zabiegu jest próba znalezienia odpowiedzi na postawione pytanie³⁶. Proces ten zawiera element podejmowania decyzji poprzez konsensus grupowy. Metoda ta nie jest debatą czy konkursem, w którym wyłaniani są zwycięzcy i przegrani. Sukces lub przegrana może być jedynie przypisana całej grupie, a każdy etap zakończony jest dyskusją i konsensusem – dlatego tak ważne jest każde pytanie, wątpliwość, sprzeciw i obserwacja zwerbalizowane przez uczestników dyskusji³⁷. Dopiero satysfakcja wszystkich osób w grupie jest znakiem, że można przejść do następnego etapu dyskusji lub ją zakończyć.

Choć grupa korzystająca z tej metody dąży do osiągnięcia konsensusu, to w rzeczywistości jej stosowanie służy zupełnie innym celom. Sukces

³⁰ Ibid.

³¹ Ibid.

³² Ibid.

³³ Ibid., p. 68.

³⁴ L. Nelson, *The Socratic Method* [in:] *The Proceedings of the Friesian School, Fourth Series* [online], [dostęp: 02.11.2013]. Dostępny w Internecie: <http://www.friesian.com/method.htm>.

³⁵ L. Marinoff, *The Structure and Function of a Socratic Dialogue* [in:] Entelequia. Filozofia praktyczna [online], [dostęp: 02.11.2013]. Dostępny w Internecie: <https://sites.google.com/site/entelequia-filozofiaipraktica/aconselhamento-filosofico-1/the-structure-and-function-of-a-socratic-dialogue-by-lou-marinoff>.

³⁶ Ibid.

³⁷ L. Marinoff (s.a.), *The Structure and Function...*, op. cit.

prowadzonego dialogu nie jest mierzony osiągniętym porozumieniem – elementem dającym największą satysfakcję jest uzyskanie świadomości złożoności problemu³⁸. Najistotniejszy jest zatem sam proces szukania odpowiedzi na postawione pytanie. Ekspresja wątpliwości jest praktycznym ćwiczeniem niezależnego rozumowania. Metoda ta jest też bardzo dobrym ćwiczeniem krytycznego myślenia, które dokonuje się poprzez analizę doświadczeń, formułowanie argumentów i dokonywanie oceny³⁹. Tym, co odróżnia tę metodę od innych, np. od burzy mózgów, debat czy sesji kreatywnego myślenia, jest nacisk na powolne, ostrożne i głębokie rozważania⁴⁰. Metoda ta, wymagając od uczestników odpowiednich cech – np. tolerancji, cierpliwości, uwagi – umożliwia im również rozwój. Jest też miejscem na ekspresję emocji wynikających z różnic poglądów, dzięki czemu uczestnicy bardziej angażują się w dyskusję i poszukiwanie prawdy uniwersalnej⁴¹. Uczą się oni, jak radzić sobie z odmiennością punktów widzenia poszczególnych rozmówców, skupiając się jednocześnie na temacie i celu dyskusji. Ponadto poznanie alternatywnych interpretacji poglądów przez siebie wyznawanych jest nauką tego, jak bardzo różnimy się między sobą, ale też jak na bazie tych różnic stworzyć jedno wspólne, ogólnie akceptowane rozwiązanie⁴².

Lou Marinoff sformułował szereg wskazówek i ogólnych zasad dla uczestników dyskusji oraz bardziej szczegółowe, dotyczące wyboru dobrych

przykładów. Zaleca on, by uczestnicy wyrażali swoje wątpliwości, powstrzymywali się od monologów, nie zadawali hipotetycznych pytań, nie nawiązywali w dyskusji do ksiązek i teorii oraz dążyli do konsensusu. Dobry przykład powinien pochodzić z osobistego doświadczenia, być niezbyt emocjonalny i pochodzić z niedalekiej przeszłości, powinien być krótki i prosty, a osoba dająca ten przykład powinna być gotowa, by odpowiadać na pytania go dotyczące⁴³.

Metoda ta jest propozycją szybkiego i efektywnego uczenia się takich umiejętności jak: współpraca, dyskusja, argumentacja, myślenie krytyczne i analiza danych, jak też rozwijania cech tolerancji, otwartości, i cierpliwości.

6. Metoda oparta na logice

Elliot Cohen uważa, że tym, na czym doradcy filozoficzni powinni się skupić w pracy z klientem, jest logika i krytyczne myślenie. Jego metoda oparta na logice (ang. *Logic-Based Therapy*) jest nawiązaniem do terapii racjonalno-emotywno-behawioralnej (R.E.B.T). Jest ona filozoficzną odmianą R.E.B.T., bo podkreśla znaczenie uzasadniania poglądów, które niewątpliwie jest podstawą filozoficznego rozumowania⁴⁴. Cohen w swoim artykule poświęconym irracjonalności perfekcjonistycznego myślenia wyjaśnia różnice między R.E.B.T. a stworzoną przez niego metodą *Logic-Based Therapy*:

„Jednak istnieje kilka zasadniczych różnic pomiędzy LBT a REBT. Podczas gdy obie teorie traktują poważnie filozofię, LBT jest jedyną odmianą metody psychoterapeutycznej, która porządkuje system poglądów w kategoriach przesłanek i konkluzji, zamiast aktywizacji wydarzeń, poglądów i behawioralnych oraz emocjonalnych konsekwencji. Jest jedyną

³⁸ K. van Rossem, *What Is a Socratic Dialogue?* [in:] *Dialogism* [portal internetowy] [online], [dostęp: 02.11.2013]. Dostępny w Internecie: http://www.dialogism.org/socratic_dialogue_KvRossem.pdf.

³⁹ *Ibid.*

⁴⁰ *Ibid.*

⁴¹ L. Marinoff, *The Structure and Function...*, op. cit.

⁴² K. van Rossem, *What Is a Socratic Dialogue?*, op. cit.

⁴³ L. Marinoff, *The Structure and Function...*, op. cit.

⁴⁴ E.D. Cohen (2005), *Absolute Nonsense...*, op. cit.

modalnością, która porządkuje w psychoterapii pełen zakres fałszywych przekonań logiki nieformalnej i odnosi się do nich. Jest też jedyną modalnością, która systematycznie stosuje konkretne teorie filozoficzne w przewyciężaniu szerokiego repertuaru autodestrukcyjnego, błędnego myślenia. Co więcej, podczas gdy klasyczny REBT koncentrował się w pierwszej kolejności na identyfikacji i poprawianiu irracjonalnego myślenia, LBT kładzie też nacisk na aspiracyjne wymiary zdrowia psychicznego – czyli tak zwaną «psychologię pozytywną» – poprzez dostarczanie rozwiniętego zestawu filozoficznych antidotów, uzyskanych z filozofii antycznych⁴⁵.

Rolą doradcy filozoficznego w metodzie *Logic-Based Therapy* jest odkrycie wraz z klientem luk i sprzeczności we wnioskowaniu, które klient mógł popełnić w procesie irracjonalnej ewaluacji⁴⁶. Metoda ta opiera się na trzech krokach. Pierwszym jest identyfikacja irracjonalnego założenia; drugim – zapewnienie klientowi środków do obalenia tego założenia; trzecim – znalezienie antidotum na fałszywe rozumowanie. Antidotum to wskazówki umożliwiające klientowi przewyciężenie irracjonalnego rozumowania⁴⁷. Według Cohena logika sylogistyczna może dostarczyć doradztwu filozoficznemu ram do analizy systemów poglądów zgodnie ze standardami logiki. Innymi słowy, sylogizmy mogą być konstruowane na podstawie rozumowania zaoferowanego klientowi, po to by uprościć logikę, której on używa, i by uwidocznić błędy przez niego popełniane, uniemożliwiające satysfakcjonujące rozwiązanie problemu⁴⁸.

Cohen, nawiązując w swojej metodzie do terapii racjonalno-emotywno-behawioralnej, broni

się przed zarzutem, że nie odnosi się ona, tak jak inne metody, do ludzkich emocji, i po prostu sobie z nimi nie radzi. Cohen twierdzi jednak, że emocje są oparte na konkretnych poglądach i są ich wynikiem; a skoro poglądy mogą podlegać zmianie w procesie krytycznego myślenia, zmianom mogą też ulegać emocje z nimi związane⁴⁹.

Terapia oparta na logice autorstwa Cohena jest metodą, która posługuje się narzędziami logiki i krytycznego myślenia w celu wykrywania błędów ludzkiego rozumowania i naprawiania ich, dzięki czemu możliwe jest znalezienie satysfakcjonującego rozwiązania dla problemu.

Podsumowanie

Pomysł, by metody doradztwa filozoficznego zastosować w psychoterapii filozoficznej, wynika z szeregu przesłanek, które omówię poniżej.

Po pierwsze, obie te dziedziny, tj. doradztwo filozoficzne i psychoterapia filozoficzna, mają swoje źródła w tych samych dyscyplinach naukowych: psychologii i filozofii. Pogląd zatem, iż odnoszą się do dwóch sfer w życiu człowieka – *psyche* i intelektu – wydaje się być jak najbardziej uzasadniony, choć niewątpliwie warto byłoby rozważyć, na ile doradztwu filozoficznemu jest bliżej do filozofii, a psychoterapii – zważając na terminologię – do psychologii.

Kwestią kolejną jest to, że przedstawione metody albo bezpośrednio odnoszą się do obu obszarów zainteresowań tych nauk, czyli intelektu oraz ludzkiej psychiki (emocji, zachowań etc.), albo opierają się na założeniu, iż przez pracę nad jedną sferą ludzkiego funkcjonowania, np. nad myśleniem, można wpłynąć na inną, np. na relacje międzyludzkie.

⁴⁵ Ibid.

⁴⁶ Ibid.

⁴⁷ Ibid.

⁴⁸ Ibid.

⁴⁹ Ibid.

Ważną przesłanką jest również potrzeba interdyscyplinarności, którą coraz częściej kierują się specjaliści różnych dyscyplin. Stąd między innymi coraz większa liczba psychologów i psychoterapeutów decyduje się na zdobycie wykształcenia filozoficznego – i na odwrót – czynią to, by móc uzyskać szersze horyzonty, możliwości pełniejszego spojrzenia na istotę ludzką. Któż bowiem w dzisiejszych czasach pokusiłby się o stwierdzenie, że w zaburzeniach psychicznych pracować należy tylko nad emocjami, zachowaniami i szeroko rozumianą psychiką, natomiast o myśleniu, stereotypach czy braku logiki i spójności w myśleniu można zapomnieć? Najlepsza terapia – czy w formie psychoterapii filozoficznej, czy też doradztwa filozoficznego – to taka, w której podchodzi się do człowieka w sposób holistyczny, uwzględniająca zarówno to, na jakim etapie życia on się znajduje, biorąc pod uwagę jego problemy, jak i dotychczasowe doświadczenia, a nawet kulturę czy religię, z której ten człowiek wywodzi i która ukształtowała jego światopogląd.

Wszystko to sprawia, że psychoterapia filozoficzna, będąca niewątpliwie nadzieją na lepszą i pełniejszą pomoc ludziom w radzeniu sobie z problemami i kryzysami, powinna czerpać nie tylko z filozofii i psychologii, ale również z doradztwa filozoficznego, które tak szybko i prężnie rozwija się na całym świecie. ■

Helena Kistelska

Lublin, Poland

helenakistelska@gmail.com

Keywords: philosophical counseling, methods, psychology, philosophy

Philosophy as a tool of Personal Development and the Path to Happiness? A few Remarks on Methods of Philosophical Counseling

Abstract

Philosophical counseling is – like philosophical psychotherapy – a discipline the aim of which is to help people deal with their problems and life crises. Both are based on the same sources – philosophy and psychology, and each of them uses achievements of those sciences to serve their clients as well as possible. This paper aims to describe methods used in philosophical counseling, expanding rapidly all around the world, and to present arguments that those methods can be equally used by philosophical psychotherapists.

Helena Kistelska, BA of English philology, MA of philosophy and psychology at the John Paul II Catholic University of Lublin. PhD student of philosophy.

Podstawowe pytanie filozofii w służbie człowiekowi. Terapeutyczny wymiar wiedzy filozoficznej

Anna Szklarska

Kraków, Polska

anna.cychner@uj.edu.pl

Słowa kluczowe: psychoterapia filozoficzna, samorozwój, życie, umysł, cierpienie, Sokrates, Platon, Epikur, Nietzsche

Wstęp

W niniejszym artykule podejmę próbę wyjaśnienia, jak rozumiem psychoterapię filozoficzną, która jest usługą mało popularną w Polsce, lecz coraz bardziej docenianą na Zachodzie¹, oraz odpowiem na pytanie, dlaczego wydaje mi się ona inspirującą metodą rozwoju osobistego, poszukiwania prawdy, a nawet wyjścia z poznawczego czy duchowego kryzysu. Na wstępie należałoby wyjaśnić, iż nie ośmieliłabym się zalecać filozoficznej psychoterapii w miejsce klasycznej psychoterapii, lecz rekomendować ją jedynie jako jej uzupełnienie i rozszerzenie. Dlatego uważam, iż psychoterapię filozoficzną powinno się rozpoczynać dopiero po konsultacji psychologicznej bądź psychiatrycznej, wykluczającej istnienie osobowościowych bądź poznawczych zaburzeń,

¹ Cf. L. Marinoff (2002), *Philosophical Practice*, San Diego; a także: G.B. Achenbach (1984), *Philosophische Praxis*, Köln, passim.

Anna Szklarska, absolwentka i doktorantka filozofii w Instytucie Filozofii Uniwersytetu Jagiellońskiego. Autorka m.in. monografii *Identity, Violence, Religion. The Dilemmas of Modern Philosophy of Man*.

kwalifikujących do podjęcia leczenia czy standardowej terapii. Trzeba wyraźnie podkreślić, iż psychoterapia filozoficzna nie może w żadnym wypadku zastąpić właściwej terapii, jeśli istnieją wskazania co do takiej. Psychoterapia filozoficzna jest raczej przeznaczona dla tych, którzy rozumieją potrzebę własnego rozwoju i chcieliby się ubogacić duchowo czy poznawczo. Stanowi pewną alternatywę dla klasycznych studiów filozoficznych w murach uniwersyteckich, ponieważ jej celem nie jest zdobycie stosownego wykształcenia, systematycznego, naukowego warsztatu w zakresie historii filozofii, lecz zdecydowanie się na intelektualną przygodę, pod opieką zawodowego filozofa (najlepiej posiadającego również dyplom psychologa). Staje się on osobistym mentorem, co umożliwia indywidualny wybór treści filozoficznych i ich dopasowanie do potrzeb pacjenta. Jest to też ze swej istoty dość niezobowiązująca forma, bo choć prowadzona sukcesywnie i zakładająca regularność spotkań, to jednak uwzględniająca możliwość ich przerwania w dowolnym momencie – bez szkody dla pacjenta.

Psychoterapia oparta na filozofii – założenia, cele i metoda

Skuteczność psychoterapii filozoficznej wynika z siły samej filozofii i uzależniona jest właściwie od tego, jak dobrym filozofem jest sam mentor, którego, przy pewnych zastrzeżeniach, możemy także nazywać psychoterapeutą. Gwarantuje on odpowiedni dobór tekstów analizowanych

podczas terapii, co ma niebagatelne znaczenie dla rezultatów tejsze. Jak wiadomo, już od starożytności, mniej więcej od okresu klasycznego, który wydał takich gigantów myśli jak Sokrates, Platon czy Arystoteles, to człowiek i zagadnienia etyczne stają się przedmiotem filozoficznych rozważań (wcześniej, tj. od VI wieku p.n.e. był nim kosmos, ale dość szybko pytanie o to, jaki jest świat, zostało uzupełnione o pytanie: „jak żyć w tym świecie?”). Wówczas także rozwija się filozofia praktyczna, szukająca odpowiedzi na pytanie o sens życia. W średniowieczu przedmiotem refleksji filozoficznej jest Bóg, człowiek natomiast o tyle, o ile szuka dróg prowadzących do Niego. Dla osób wierzących niektóre teksty z tego okresu, np. św. Augustyna czy Williama Ockhama, podejmujące zagadnienia takie jak: wszechmoc a przypadkowość, metafizyczne pytanie o Boga, człowieka i jego wolność czy problem uniwersaliów, również mogą wydać się atrakcyjne. Mniej więcej od XV wieku odnotowujemy powrót do antycznej filozofii, ponieważ filozofia nowożytna stawia podobne pytania co tamta. Wreszcie – przedmiotem filozofii współczesnej (datowanej od połowy XIX wieku) jest egzystencja, fenomen ludzki. Historia filozofii to właściwie historia poglądów i idei, które na przestrzeni wieków kształtowały nasze ludzkie postawy i przekonania. Jej poznanie, nawet wybiórcze, daje możliwość rozwoju własnej osobowości, bardziej świadomego życia. Filozofia stawia różne pytania, najważniejsze z nich nie trudno wskazać. W zależności od dyscypliny, jaka nas interesuje, będą to odpowiednio: dla etyki, która zawiera zespół konkretnych propozycji pojmowania dobra, pytania: jak rozumieć dobro? Jak żyć? Dla antropologii filozoficznej, która pyta o to, dzięki czemu jesteśmy ludźmi,

rozważa nasze pochodzenie i charakter człowieczeństwa (czy dane jest przez Boga czy przez przyrodę, a może, zgodnie z ujęciem, wedle którego człowiek jest istotą społeczną – wytworzone przez nas samych?) wyjściowe pytanie brzmi: jaka jest ludzka natura i kondycja?² W przypadku ontologii będzie to pytanie o to, czym jest byt, natomiast gdy idzie o aksjologię – pytanie: jak rozpoznać fundamentalne dla człowieka wartości, takie jak dobro, prawda czy piękno? Estetyka z kolei dotyczy roli tego ostatniego w naszym życiu, podpowiada także, jak powinno przebiegać przeżycie estetyczne, byśmy się duchowo wzbogacili, czy też jak uczynić – poprzez sztukę – nasze życie bardziej godnym. Te fundamentalne dla filozofii kwestie mają również podstawowe znaczenie dla każdego człowieka. Większość z nas, niezależnie od tego, czy zajmuje się filozofią zawodowo, czy nie, prędzej lub później stawia pytanie o sens życia, o to, jak godnie je przeżyć, świadomie prowadzić, czym w ogóle jest dobre życie i czy możliwe są jakieś uniwersalne recepty nań. Pytania te służą człowiekowi w osiągnięciu spełnionego życia, aby

² Dla ścisłości – antropologia filozoficzna mówi o człowieku w trzeciej osobie (zob. pisma Helmuta Plessnera, Arnolda Gehlena, Maxa Schelera). Filozofia antropologiczna to każda, która sytuuje w centrum rzeczywistości człowieka, wyróżnia ją fakt, że to człowiek stanowi jej centrum, jak w przypadku myśli Blaise'a Pascala, Nicolasa Malebranche'a czy Sorena Kierkegaarda. Filozofia człowieka jest częścią składową filozofii antropologicznej. Natomiast filozofia egzystencjalna mówi o człowieku w pierwszej osobie, znamienne jest dla niej ton subiektywny, ton pierwszoosobowy. Zdaniem Martina Heideggera twierdzi się, że antropologia jest filozofią, jest to jednak nieprawda. Ona uznaje, że wie, zna odpowiedź na pytanie, czym jest człowiek, w sytuacji gdy człowieka nie sposób określić stałą definicją czy charakterystyką. Mamy zatem problem, gdyż antropologia filozoficzna nie jest zdaniem niektórych nauk (zarzuca się jej wątpliwą metodologię i dogmatyzm), zdaniem innych zaś nie jest filozofią. Dla procesu psychoterapii filozoficznej nie ma to jednak większego znaczenia, w terapii można z powodzeniem czerpać z pism klasyków antropologii filozoficznej, jak chociażby Gehlena, przypominającego, iż wolny człowiek nie działa w ramach nieograniczonych możliwości, ale wbrew ograniczeniom oraz że wolność osiągamy w polu swych obowiązków.

jednak tak się stało, nie można poprzestać na głośnym ich wypowiedzeniu, by zaraz potem o nich zapomnieć, lecz trzeba podjąć odpowiedni, spokojny namysł nad możliwymi odpowiedziami i ich uzasadnieniami. Każde z przytoczonych wyżej pytań ze swej istoty jest problematyczne, jego ciężar nie znika, nie wyczerpuje się wraz ze znalezieniem – czy raczej: wyborem spośród wielu możliwości – dobrej odpowiedzi. Jest tak między innymi dlatego, iż na ogół wraz z przybliżeniem się do satysfakcjonującej nas odpowiedzi, objawiają nam się nowe, nie mniej intrygujące pytania. Samo pytanie jest ważniejsze od odpowiedzi, choć nie może od niej abstrahować. Wyjściowe pytanie jest jedno, odpowiedzi mnogość. Pytanie w rodzaju: „jak żyć?” pozostaje niezmiennie ważne i chyba nigdy się nie dezaktualizuje, nie straci na celności, zawsze warto będzie zadać je po wtórnie. Same odpowiedzi zaś nie mają na ogół charakteru ostatecznego. Pytanie pochodzi od nas, jest rezultatem wysiłku naszego umysłu, pewnego egzystencjalnego niepokoju, podpowiedź przychodzi z zewnątrz. Owym „zewnątrz” w tym wypadku jest cała przebogata tradycja filozoficzna, z której możemy czerpać. Filozofowie mogą być naszymi przewodnikami po życiu nie mniej skutecznymi niż psychoterapeuci, o ile nie cierpimy na poważne zaburzenia osobowości i nie dotyczą nas psychiczne dysfunkcje. Obcowanie z filozofią stanowi trening sprawności myślenia, analizowania założeń, wyciągania wniosków, uruchamia zdolność skutecznego przetwarzania danych pochodzących z rzeczywistości, krytycznego jej oglądu. To dlatego każda słaba, niepewna siebie władza, także ta nieuczciwa i taka, której daleko do przyzwoitości, obawia się obecności filozofii w szkołach i na

uczelniach, uznając że bezrefleksyjnym społeczeństwem łatwiej jest manipulować (choćby przy udziale mass mediów), a także sterować nim za pomocą jałowych, biurokratycznych procedur. Stąd blokuje się młodemu pokoleniu dostęp do filozofii, a ją samą stara się zdeprecjonować, wyśmiać i upokorzyć. Drwiący śmiech trackiej służącej, rozbrzmiewający na widok Talesa wpatrzonego w niebo, potykającego się o własne nogi, a następnie wpadającego do studni, wcale nie przebrzmiał i co rusz powraca do nas w kpiących aluzjach: cóż po filozofii? Każdy myślący obywatel jest bowiem dla niezdarnych rządzących problemem, tak jak jest problemem dla pazernego pracodawcy, złośliwego sąsiada czy niekompetentnego urzędnika. Myśleć – znaczy dostrzegać nieprawidłowości i domagać się ich usunięcia, we własnym życiu i w sferze publicznej promować solidność i kompetencje w miejsce fuszerki, starać się nadać godność swemu życiu na wszystkich możliwych płaszczyznach. Wreszcie – znaczy to także odważnie podejmować inicjatywę, roztropnie działać, ponieważ obydwie te ludzkie aktywności (myślenie i działanie) są, jak zauważyła Hannah Arendt w dziele: *Kondycja ludzka*, ściśle sprzężone³. Myślenie wyprzedza działanie, ale bez tego zwieńczenia w postaci rezolutnego działania byłoby niepełne. Do obydwu filozofia – w różnych formach, także poprzez psychoterapię filozoficzną – przygotowuje, stanowiąc piękny przewodnik po życiu, które jednak każdy z nas indywidualnie przeżywa, biorąc zań pełną i wyłączną odpowiedzialność. Nie jest to oczywiście łatwe, trzeba – za Sokratesem – poznać samego siebie, za Fryderykiem Nietzschem – zwyciężyć ducha ciężkości, za Józefem

³ Cf. H. Arendt (2000), *Kondycja ludzka*, przeł. A. Łagodzka, Warszawa, p. 37.

Tischnerem – dać odpowiedź Innemu, temu, który staje przed nami. Należało by zapytać: co to oznacza „dać odpowiedź”? I dlaczego niby trzeba odpowiedzieć właściwie? Może wcale nie trzeba? Może etykę należałoby raczej rozumieć – za Jackiem Filkiem – jako sferę możliwości, a nie powinności? Wgłębiając się w studia filozoficzne, możemy niektóre idee uznać za z pozorów szalone i niezrozumiałe, jak np. Nietzscheańską ideę wiecznego powrotu⁴. Dlatego nieprzeceniona jest rola terapeuty filozoficznego, który będzie potrafił służyć pomocą w analizie tekstów filozoficznych, tak by móc właściwie je zrozumieć, przemyśleć, wreszcie – trafnie odnieść do własnego życia. Studia filozoficzne dają odbiorcy bardzo wiele, pod warunkiem, iż będzie on potrafił czytać. Chyba żadna książka nie zobrazuje tej prawdy lepiej niż *Tako rzecze Zaratustra* Fryderyka Nietzschego. Jej podtytuł nie bez powodu brzmi: *Książka dla wszystkich i dla nikogo*. Oznacza on, iż literalnie

⁴ Wykładnię tej tajemniczej myśli przedstawia nam Nietzsche przede wszystkim w słynnym fragmencie 341 *Wiedzy radosnej*, ale także nawiązuje doń wielokrotnie w książce *Tako rzecze Zaratustra*, np. w przypowieści *O widmie i zagadce*. Wszystko, co się wydarza, zdaniem Nietzschego wydarza się po raz pierwszy i w wieczności trwa. Nietzsche zadaje nam jednak pytanie: czy gotowi jesteśmy na przyjęcie prawdy, iż wszystko zostaje z nami na zawsze, nic nie mija bezpowrotnie, czy jesteśmy zdolni chcieć tego? Nietzschego nie idzie o podkreślenie powtarzalności, tylko o zanegowanie bezpowrotności rzeczy. We wspomnianej przypowieści literalnie powtarza się zderzenie dwóch dróg (symbolizujących przeszłość i przyszłość) i głów, mamy bowiem głowę pasterza i głowę węża. Zagadką nie jest to, kim jest ów pasterz, któremu wąż wpelził do gardła, lecz to, co ten obraz znaczy, co ostatecznie znaczy odgryzienie wężowi głowy przez pasterza. Można wysunąć hipotezę, iż wąż, któremu pasterz odgryzł głowę, jest czasem. Bez pomocy osoby zorientowanej w twórczości niemieckiego filozofa bardzo trudno jest wpaść na właściwy trop naprowadzający na zrozumienie tej zagadkowej symboliki. Nie chodzi o to, że Nietzsche chce ukryć przed nami pozytywne znaczenie idei wiecznego powrotu, on sam raczej ją czuje, jest to szalenie trudne do wyartykułowania. Dla lepszego zrozumienia owej, jak ją nazywał sam autor, myśli przepaścistej polecam interpretacje Hanny Buczyńskiej-Garewicz w jej książkach, cf. H. Buczyńska-Garewicz (2010), *Człowiek wobec losu*, Kraków; H. Buczyńska-Garewicz (2013), *Czytanie Nietzschego*, Kraków.

zrozumieć może ją każdy, ale prawdziwy sens odczytać potrafi niewielu. Potrzebne jest do tego pewne filozoficzne obycie, przygotowanie w postaci uprzedniego zgłębiania lektur filozoficznych, jak również tekstów kulturotwórczych z zakresu szeroko pojętej humanistyki, gdyż Nietzsche inspirował się silnie Pismem Świętym, historią i literaturą antyczną, a także sztuką – muzyką, malarstwem. Psychoterapeuta filozoficzny to ktoś, kto będzie potrafił wskazać pewne filozoficzne tropy w poszukiwaniu odpowiedzi na fundamentalne dla człowieka pytania, korzystając z bogatej spuścizny historii filozofii, tak by jej nie zbanalizować, nie strywializować, ale wydobyć to, co w danej chwili rzeczywiście może służyć pacjentowi. Nie można przy tym psychoterapii filozoficznej sprowadzić i zredukować do samej lektury tekstów, co powinno stanowić punkt wyjścia i podstawę dociekań, które powinny mieć jednak samodzielny charakter i rozwinięcie w dialogu. Nie powinno się nigdy filozoficznych treści przedstawiać w formie dogmatu, niczym skarbnicy mądrości, jaką można jedynie podziwiać i internalizować, ale z którą nie należy dyskutować. Istnieje ryzyko, iż jeśli tak będzie, filozofia stanie się wówczas jedynie mauzoleum błyskotliwych cytatów, złotych myśli, po które będziemy sięgać jak po królika z kapelusza, i nic z tego dla naszego życia nie wyniknie. Praca terapeutyczna bazująca na filozofii powinna być możliwie samodzielna i odbywać się z szacunkiem dla autonomii pacjenta, ale nie może być jednak zanadto swobodna. Trzeba zadbać o właściwą recepcję, zachowując przy tym uczciwość wobec autora dzieła, który nie może być komentowany i interpretowany jakkolwiek, tj. w oderwaniu od całego kontekstu i ducha swoich pism.

Tutaj zastosowanie popularnej dziś metody *close-reading* (tj. dosłownego odbioru tekstu bez wnikania w intencje samego autora) mogłoby wyrządzić pacjentowi więcej szkody niż pożytku. Jest to praca niebywale twórcza, choć wymagająca cierpliwości i niejednokrotnie mozolna. Nie powinno nas to jednak zniechęcać. Spokojny namysł nad poszczególnymi fragmentami książki, opatrzone stosownym komentarzem, słowem uzupełnienia ze strony psychoterapeuty, jest tu niezmiernie cenny.

Mądrość Zaratustry

Spróbujmy zatem przeanalizować rzecz na konkretnym przykładzie. Wyobraźmy sobie, że do psychoterapeuty filozoficznego zgłasza się osoba, która ma problem z pogodzeniem się z przemijaniem, ze śmiertelnością, skończonością, z cierpieniem. W takiej sytuacji terapeuta, ów przewodnik po filozofii, może polecić lekturę przedostatniej przypowieści *Tako rzecze Zaratustra*, zatytułowanej *Pieśń pijana*⁵. Zatrzymajmy się chwilę przy niej. Posłuchajmy głosu Zaratustry, wykorzystajmy do naszych rozważań subtelną metaforykę i postarajmy się poszukać nie zawsze oczywistych znaczeń. W punkcie szóstym przypowieści znajdziemy opis starego dzwonu, którego bicie wyraża ból przodków, jego mowa jest dojrzała jak jesień, jak pachnące upojnymi różami popołudnie, jak pustelnicze serce samego Zaratustry, wreszcie dojrzałym nazwany zostaje także świat. Przejawem dojrzałości jest gotowość do śmierci, pragnienie śmierci. Świat stał się dojrzały i pragnie umrzeć ze szczęścia. Człowiek, który dojrzeje, który przeżył życie w sposób

godny i pełny, doświadcza poczucia spełnienia i również chce umrzeć. Jest jak dojrzały owoc, który nie chce za wszelką cenę być uczeplonym gałęzi, ale w odpowiednim momencie, gdy osiągnie pełnię dojrzałości, pragnie spaść, zostać spożyty, gdyż nadszedł jego czas⁶. Dobra śmierć jest zatem śmiercią we właściwym czasie. Właściwa śmierć to taka, na którą jest się gotowym, której się oczekuje, ponieważ zdążyło się zebrać owoce, jakie dało życie. Nawiazać można także do św. Augustyna, który wskazał paralełę odnoszącą się do procesu owocowania (etymologicznie starożytne słowo: *fruitio* wskazuje na dojrzewanie, owocowanie). W przypowieści tej napotkamy na wiele ambiwalencji, konstatujemy np. zestawienie jasnej nocy i gnuśnego, przynoszącego znużenie dnia czy ambiwalencję samej śmierci, która jest bólem i szczęściem zarazem, możemy tu także odnaleźć przeciwstawienie północy południu⁷. Pewne trudności pojawiają się przy zestawieniu bólu i rozkoszy, wymienionych w kontekście dojrzałości i śmierci. O ile samo słowo ból nie nastrocza wątpliwości, wszak rozumiemy, iż ból jest metaforyczny, nie tylko zmysłowy, ból to również gorycz, melancholia, zawód, ból serca; o tyle słowo rozkosz w tej paraleli pozostawia niedosyt. Porównanie z pojęciem rozkoszy nie jest do końca trafione, bo nazbyt zmysłowe, ale musi wystarczyć, bowiem radość również nie byłaby tu dobrym tropem. Podczas lektury przypowieści można zauważyć, iż polaryzacja się pogłębia i jest coraz więcej przeciwstawień,

⁵ Analizę tego fragmentu przeprowadzam także w artykule: *Myśl przepaścista i jej konsekwencje*, zamieszczonym w książce: M. Proszak, A. Szklarska, A. Żymełka (red.) (2014), *Boska radość powtórzenia. Idea wiecznego powrotu*, Kraków.

⁶ Cf. A. Szklarska (s.a.), *Sprawozdanie z seminarium etyczno-antropologicznego pod kierunkiem prof. dr hab. Jacka Filka z dn. 06.11.2013 roku*, s.l., kps.

⁷ Nierozstrzygniętą kwestią jest, czy południe znajduje swoje dopełnienie w północy. Idzie najprawdopodobniej o sugestię, iż koło północy można coś widzieć jasno i wyraźnie, nie potrzebujemy do tego światła dnia.

takich jak: światowy i samotny, szczęście i niedola. Nie do końca wiadomo, jak rozumieć słowa: „O dniu, omackiem szukasz mnie? [...] O świecie, chceszże mnie? Wszakże dniu i świecie, zbyt ociężałe wy jesteście, [...] chwycicie boga tu jakiego, po mnie nie sięgajcie”⁸. Być może chodzi tu o to, że dzień, pospolitość, światowość, ale taka, jaką możemy utożsamiać z Heideggerowskim „się”, z życiem podług konwencji i konwenansów, w jakiś sposób przyzywa Zaratustrę, choć ten im się opiera. Dotyczy to sytuacji, kiedy świat usilnie domaga się czegoś od człowieka, jednak ten nie musi mu ulec.

W przypowieści tej Zaratustra wyraża ubolewanie, że upojny dźwięk północnej lutni trafia w próżnię, a ludzie wyżsi, którzy mieli być jego uczniami, okazują się nań głusi, tak jak nie rozumieją samego Zaratustry. Czy miałyby to oznaczać, że ludzie wyżsi są nieudani, że przynależą oni jednak do tego małego, bałwochwalczego świata, że nie spełnili oczekiwań Zaratustry, pokładanych w nich nadziei? Wszak nie doceniają oni tego, co ma im do przekazania Zaratustra, który czyni wyrzut pod adresem ludzi wyższych: „gdyż wy nie rozumiecie mnie!”⁹. Wcześniej Zaratustra mówił o wyższych ludziach, że ci muszą go zgubić, żeby siebie odnaleźć, tak się kończy część pierwsza książki. Teraz sam Zaratustra będzie musiał ich zgubić, żeby mieli szansę siebie odnaleźć. Dobry terapeuta rozumie znaczenie tego postulatu, wie, jak ważne jest, by we właściwym momencie dać szansę pacjentowi, by siebie odnalazł. Dzieje się bardzo niedobrze, kiedy relacja pacjent – terapeuta naznaczona jest silną zależnością.

⁸ F. Nietzsche (2000), *Tako rzecze Zaratustra*, przeł. W. Berent, Poznań, p. 292.

⁹ Ibidem, p. 292.

W przypowieści tej pojawia się też jakże wymowna odsłona – obraz psa wyjącego do księżycy o północy. Scena ta, owo wycie, symbolizuje pewną dzikość, rozpacz, grozę, obudzenie pierwotnych instynktów. Jest to niewątpliwie sceneria podkreślająca niezwykłość chwili. W literaturze pięknej, jak np. w powieści Jacka Londona *Zew krwi*, wycie psa wiązało się z kulminacyjnym punktem. W *Tako rzecze Zaratustra* jest podobnie – rozlega się ono wówczas, kiedy mają miejsce rzeczy ważne¹⁰. Zaratustra wypowiada tedy znamienne słowa: „nad ból rozkosz głębiej drga”¹¹. Intrygujące wydaje się pytanie: dlaczego rozkosz jest głębsza od bólu? Jak wiadomo, chrześcijaństwo dowartościowało ból, deprecjonowało rozkosz; Nietzsche wbrew tej tradycji myślenia o bólu i rozkoszy jako opozycji zwraca uwagę, że w sensie pierwotnym nie da się ich rozdzielić, są połączone, bez jednego i drugiego nie byłoby życia. Pierwszy zacyzn życia pojawia się poprzez rozkosz, życie wyłania się w rozkoszy, a następnie rodzi się w bólu, który jest nieodłączny w momencie narodzin. Zaratustra wielokrotnie na kartach książki wysuwa postulat porodzenia samego siebie, a to musi odbyć się w bólach, stąd analogia z bólem porodowym jest bardzo czytelna. Jednak ból nie jest tutaj wartością samą w sobie, nadrzędną, lecz towarzyszy porodzeniu siebie, dotarciu do siebie autentycznego, przeżyciu słabości i umocnieniu w sobie, które jest procesem długotrwałym.

Ten, kto koncentruje się na cierpieniu, pragnie przemijania – uważa Nietzsche. Ludzie cierpiący w gruncie rzeczy pragną przemijania, ale są niekonsekwentni, bo wybór dotyczyć może albo

¹⁰ Słysząc je także m.in. we wspomnianej wcześniej przypowieści *O widmie i zagadce*.

¹¹ Ibidem, p. 293.

przemijania wszystkiego, albo zgody na wieczne powracanie wszystkiego. W duchu Nietzschego nie można wobec życia dokonać wybiórczego wyboru. Ten, kto koncentruje się na rozkoszy, mówi do świata, do życia, do czasu: wiecznie trwaj, powracaj wiecznie, bądź sobą wiecznie. Metafora winnego krzewu z punktu dziesiątego analizowanej przypowieści znowu odsyła czytelnika do kwestii dojrzałości, mamy tu bowiem dojrzałe i niedojrzałe owoce. Warto przypomnieć za klasykami, że dojrzałość, rozumiana jako spełnione życie, była warunkiem szczęścia u Arystotelesa, dla którego dopiero to, co dokonane, jest doskonałe. Dlatego też o niezdolnym jeszcze do refleksyjności i świadomego prowadzenia swojego życia dziecku, zgodnie z wykładnią Arystotelesa, nie można zasadnie orzec, iż jest szczęśliwe. W tym tonie Nietzscheański Zaratustra zauważa, iż niedojrzałe nie będzie nigdy chwaliło noża winobrańczego. Mamy tu do czynienia – po raz wtóry zresztą – z analogią do wolnej śmierci, która jest twórcza, dobrowolna, wolna. To, co niedojrzałe, chce mieć szansę dojrzeć. W Ewangelii pojawia się inny trop: jeśli przywołamy stosowny fragment (Jan 15, 1–8), zauważymy, iż tam zarysowany jest odmienny obraz – ta latorośl, która jest owocna, zostaje zachowana, zaś ta, która nie daje owoców – odcięta. Tymczasem Nietzsche powiada: wszystko, co niedojrzałe, życia chce, co dojrzałe i doskonałe błogosławi winobrańczy nóż i skonać chce. Wszystko, co cierpi, nie chce siebie, wyrzeka się siebie, zamiast tego tęskni do pozostawienia dziedziców¹². Jednakże rozkosz nie chce wcale dziedziców, ale siebie samej, chce

¹² Ponownie warto zwrócić uwagę na pewne podobieństwo motywu potomków, dziedziców z tej przypowieści wobec treści *Listu św. Pawła do Rzymian*, z którego dowiadujemy się, iż dla Boga Ojca jesteśmy synami i dziedzicami. To nie może być przypadkowe skojarzenie.

wieczności, to wola stanowiąca sprężynę, która sama siebie uruchamia. Ból zaś chce przemijania, taka jest jego natura, ale jeśli zgodzimy się na przemijanie, wtedy musi przemijać wszystko. Rozkosz odwrotnie – nie tęskni za przemijaniem, wprost przeciwnie, rozkosz jest czymś wyższym, wszelka rozkosz chce wieczności. Jeśli mówimy „tak” wieczności, w konsekwencji mówimy „tak” wszystkiemu, a to oznacza, że mówimy „tak” również bólowi, bo u Nietzschego wszystkie rzeczy są splątane. Północ jest południem, ból jest rozkoszą, noc jest słońcem, mędrzec jest błaznem. Zjednoczenie się przeciwieństw, mówienie „tak” życiu polega na tym, by akceptować wszystkie strony życia. Nic nie chcę przekreślić, nie chcę uznać za niebyłe czegoś, co było jednak mną, tym samym nie wyrażam zgody, aby można było wykreślić jakikolwiek fragment historii – nie można wyrzec się siebie, przeszłości nie da się wymazać, lecz trzeba z nią żyć, choć oczywiście można mieć różny do niej stosunek. Nie zmienia to jednak podstawowej prawdy, iż wszystko powraca, zarówno dobre, jak i złe. Jednakże wartościowania mogą być przeprowadzane wobec wydarzeń zarówno teraźniejszych, jak i tych z przeszłości i przyszłości, sensowne wydaje się bowiem pytanie – czemu mielibyśmy się pozbawiać prawa do oceny, również negatywnej, tego, co uczyniliśmy ze swoim życiem i jak je przeżywaliśmy? W tym miejscu ponownie można by przywołać przykład św. Augustyna, który swojej przeszłości się nie wyrzekał, nawet jeśli jej żałował¹³. Wybiegając w przyszłość, tworzymy to, czym byliśmy – i Nietzscheańska teoria wiecznego powrotu każe nam myśleć o przyszłości jako o tej, która będzie przeszłością.

¹³ Cf. św. Augustyn (1992), *Wyznania*, przeł. Z. Kubiak, Warszawa, *passim*.

Kolejny wniosek, jaki nasuwa się z lektury tej przypowieści, jest następujący: ludzie wyżsi dlatego nazwani są przez Zaratustrę nieudanymi, ponieważ nie potrafią powiedzieć „tak” bólowi. Dla Nietzschego, który przecież wybiera rozkosz, cierpienie jako część życia, większej całości, ma niepodważalny sens. Jeśli wszystko afirmujemy, to także cierpienie.

W wielu miejscach książki powtórzona zostaje myśl, iż kto sięga życia poprzez doświadczenie bólu, ten pragnie przemijania. Kto sięga głębiej, ten pragnie trwania, ten powodowany ochoczą radością, rozkoszą płynącą z życia, pragnie wieczności, by chwila trwała zawsze. Co oznacza głęboka wieczność, o której pisze Nietzsche? To przeciwieństwo wieczności wypełnionej po brzegi nudą. O samej wieczności trudno wypowiedzieć się pozytywnie, czym jest, ale negatywnie już łatwiej – że jest to przeciwieństwo przemijania. Po tej stronie, gdzie jest ból, jest przemijanie; po drugiej stronie jest rozkosz, wieczność, radość, smakowanie, ochota, tj. ochoczy, pełen radości zapał do czynu, do twórczości. Jakże znamienny jest fakt, iż Zaratustra w najgłębszej głębi, w świecie, który jest głębią sił, głębszą niż codzienna myśl, w nieokiełznanym pędzie żądzy rozpoznaje ból i nawołuje: „Ból w sobie tul!”¹⁴.

Jeszcze o podstawach, inspiracjach i korzyściach z psychoterapii filozoficznej

W psychoterapii filozoficznej z powodzeniem można wykorzystywać dorobek filozofów wywodzących się z różnych szkół i tradycji myślowych. Ze współczesnych nam wskazać można by choćby psychoanalizę Ericha Fromma, personalizm

w wydaniu Karola Wojtyły i Tadeusza Stycznia, a także filozofię dialogu Martina Bubera, Emanuela Levinasa i Józefa Tischnera, a nawet fenomenologię Romana Ingardena (*Książeczka o człowieku*). Szczęśliwie filozofia podejmuje chyba każdy dylemat egzystencjalny, z jakim przychodzi się mierzyć człowiekowi, i czyni to na rozmaite sposoby, w różnym stylu i przy odmiennych założeniach. Potrzebny jest jednak ktoś, kto dopasuje do danego problemu, osobowości i światopoglądu pacjenta właściwą lekturę, a następnie nieoswojonemu z filozoficznymi tekstami czytelnikowi ułatwi ich odbiór. Rolą psychoterapeuty jest zatem wspólne z pacjentem, niespieszne, przy wykorzystaniu odpowiedniego warsztatu, analizowanie, zgłębianie, szukanie sensu znaczeń, wspólne, acz autonomiczne – myślenie. Da to pacjentowi możliwość w miarę samodzielnego dochodzenia do pewnych prawd czy wskazówek, raczej oświetli egzystencjalne dylematy, niż udzieli gotowych rozwiązań, uniwersalnych recept na udane, szczęśliwe życie. Chciałabym wyróżnić metodę wspólnej analizy tekstów źródłowych jako podstawę pracy z pacjentem w ramach filozoficznej psychoterapii. Rola mentora już na etapie doboru właściwego tekstu do potrzeb i zainteresowań pacjenta jest nie do przecenienia. Zawodowy badacz historii filozofii wchodzi w rolę przewodnika po meandrach filozoficznej problematyki na wzór starożytnych myślicieli, cały czas jednak mając na uwadze konkretne, indywidualne problemy, jakie zostały na wstępie rozpoznane. Sam Sokrates, jak doskonale wiemy, mówił o sobie, że jest jak akuszerka pomagająca innym dojść do prawdy. Nie był badaczem, naukowcem w nowożytnym rozumieniu tej funkcji, ale nauczycielem pomagającym zbliżyć się do mądrości.

¹⁴ Cf. pkt 3 przypowieści *Druga pieśń taneczna z Tako rzecze Zaratustra* F. Nietzschego, w tłumaczeniu Miłosza Puczydłowskiego (kps własny tłumacza).

Psychoterapia filozoficzna nie tylko uczy rozwiązywania problemów, ale stanowi źródło niestandardowego myślenia. Dzięki niej możemy zdobyć większą świadomość tego, iż możliwe są odrębne perspektywy, w rezultacie czego zyskujemy większą otwartość na drugiego człowieka. Psychoterapia filozoficzna jest właściwą propozycją dla wszystkich, którym zależy na poszerzeniu własnych horyzontów intelektualnych i moralnych, na zwiększeniu moralnej wrażliwości. Zapoczątkowana podczas niej przygoda z filozofią może także stanowić wstęp do bardziej zaawansowanych studiów filozoficznych i przerodzić się w życiową pasję.

Raz jeszcze chciałabym podkreślić, iż psychoterapia filozoficzna w wypadku osób o poważnych zaburzeniach (a także, jak zwraca uwagę Lech Ostasz, przy większości średnich zaburzeń) nie może zastąpić terapii¹⁵. Być może nazwa dla określenia samego spotkania terapeuty z pacjentem nie jest najszcześniejsza, jednak nie potrafię wskazać zgrabniejszej. Spotkania zawodowego filozofa z osobą będącą laikiem w tej materii, być może jednostką zagubioną, zastanawiającą się nad sensem życia, a na pewno odczuwającą potrzebę filozoficznej refleksji, mają charakter cykliczny i zakładają, iż jedna osoba pomaga drugiej postawić właściwe pytania, by następnie wspólnie poszukiwać odpowiedzi – dlatego nie waham się procesu tego nazywać terapią. A ponieważ aktywność ta ukierunkowana jest w znacznym stopniu na rozwój intelektualny, usprawnienie funkcji poznawczych, oczyszczenie umysłu z fałszywych przekonań i sloganów, wydobyć się z dogmatycznej drzemki – stąd nie od rzeczy wydaje się dodanie do terminu

„terapia” przedrostka „psycho-”, ponieważ pracuje się w obrębie psychiki. Najważniejszy jednak, jak sądzę, jest drugi człon nazwy, tj. określenie „filozoficzna”, zdający sprawę z charakteru pracy, jaka odbywa się w ramach terapii.

Jestem przeciwna stosowaniu nazwy: „doradztwo życiowe” (czy też: *coaching*) dla opisanego rodzaju działalności. Nawet jeśli jest to pomoc w osiągnięciu samorozwoju, podczas psychoterapii filozoficznej bynajmniej nikt nikomu nie doradza. Osoba odbywająca filozoficzną terapię może nawet początkowo wydawać się skonfundowana i zakłopotana odkryciem, iż na nurtujące ją pytanie istnieje więcej niż jedna poprawna odpowiedź, albo że nie sposób wybrać jednego właściwego kierunku.

Filozofia prezentuje różne stanowiska, jest przeglądem rozmaitych tradycji – racjonalistycznych, spirytualistycznych itd. Jej znajomość musi mieć swoje konsekwencje. Pierwszą z nich jest sceptycyzm (wszak prawdziwa mądrość jest zawsze sceptyczna i pełna wątpliwości, pozorna natomiast – pewna siebie i wyniosła), a za nim: tolerancja dla cudzych poglądów. Wtedy mamy szansę odzyskać spokój i radość, płynące z wiary, iż ludzie nie są nam obcy, nawet jeśli są inni, tzn. inaczej myślący. By akceptować innych, trzeba jednak, jak uczy Nietzsche, najpierw pokochać siebie; by innych zrozumieć, niezbędne jest, by wprzód poznać i zrozumieć siebie, zdobyć świadomość własnych przekonań, wartości, celów. Wreszcie – za Sokratesem – uznać, iż cnota jest korzystna dla człowieka, stąd też każdy, kto ją zna, nie będzie działał na własną niekorzyść, a przeciw dobru.

Dobór właściwej lektury dla każdego terapeuty filozoficznego jest sprawą wielkiej wagi. Zatrzymajmy się ponownie nad tym problemem.

¹⁵ Cf. L. Ostasz (2007), *O usprawnianiu rozumu i leczeniu psychiki. Psychoterapia filozoficzna*, Krynica Morska, p. 9.

Istnieje pewien zbiór ponadczasowych tekstów, które szczególnie warto mieć na uwadze. Można tu wymienić przede wszystkim klasyków: Platona, Arystotelesa, warto odwołać się do Epikura, stoików, w przypadku osób wierzących – św. Augustyna i Sorena Kierkegaarda. U tego ostatniego pojawia się idea, że nasze życie może realizować się w dwojaki sposób, że możliwe są dwie postacie życia: autentyczne, zgodne z naszą istotą, realizowane w prawdzie, i nieautentyczne, pozornie ludzkie. Sens jego myśli polega na tym, że obie te formy wiążą się z cierpieniem, dlatego sytuacja człowieka jest fałszywą, bo jeden i drugi wybór jest zły. Dlatego też człowiek, przeczuwając, iż dobre i bezbolesne wyjście nie istnieje, ucieka od tego wyboru: w naukę, biznes, sport, rozrywkę, by nie mieć czasu myśleć o swojej tragicznej sytuacji. Stale odsuwamy decydujące o naszym życiu pytania. Powszechną formą ucieczki jest niechęć do odkrywania samego siebie, zadowolenie się swoim powierzchownym obrazem i pozornym istnieniem. A ponieważ źródłem naszego cierpienia jest rozum, stąd źródłem nadziei okazuje się być, podobnie jak u Blaise'a Pascala, bezgraniczna wiara. Kierkegaard podkreśla fakt, iż tłum jest nieprawdą, przeciwieństwem egzystowania, stawia jednostkę poza winą i odpowiedzialnością. Kierkegaardowi idzie o ochronę człowieka przed ogólnością, w sytuacji kiedy grozi mu właśnie zatopienie się w ogólności, w tłumie. Na początku XX wieku Jose Ortega y Gasset przedstawił diagnozę, w myśl której najcięższy kryzys, jaki dotyka człowieka zachodniego kręgu kulturowego, bierze się stąd, iż o życiu społecznym, odnoszącym się do działalności intelektualnej, moralnej, gospodarczej i religijnej, decydują

masy, ludzie przeciętni¹⁶. Masę stanowią wszyscy ci, którzy nie identyfikują się z jakimiś szczególnymi wartościami, lecz czują się tak samo zblazowani jak większość, i w dodatku nie uważają tego za niewłaściwe, przeciwnie – cieszą się z tego. Dziś natomiast nawet oryginalność stała się pospolita, zatarła się różnica między nonkonformizmem a konformizmem, gdyż każdy chce być niezwykły, ludzie rywalizują ze sobą na tym polu zacięcie i nic już nie jest osobliwe. Dziś łatwiej być mutantem, hybrydą, kreacją, niż być sobą. Niezmienne jest jedno: wszyscy dążą do tego, by żyć tak, jak się żyje, nawet jeśli miałoby to oznaczać programowe udziwnienie, totalne wyzbycie się siebie.

Filozofia daje nam szansę skonfrontowania się z tą ponurą prawdą. W tym celu warto odwołać się do autorów (takich jak Martin Heidegger, Albert Camus czy Jean Paul Sartre) reprezentujących egzystencjalizm. Nurt ten związany jest z przekonaniem, że żyjemy na własne ryzyko, łączy się z wiarą, że jesteśmy absolutnie wolni, ale też przed sobą i drugim człowiekiem odpowiedzialni za wszystko, co czynimy, wreszcie z przeświadczeniem, że mamy wybór między dwoma postaciami życia: autentycznym, choć okupionym trwogą, i nieautentycznym, fałszywym.

Jak pisze Heidegger: „Dziś jedynym źródłem pewności dla człowieka może być tylko on sam”¹⁷. Stąd też „ważąc się na ryzyko wyboru swej własnej istoty, musi pogрузić się w siebie i dopiero wtedy szukać takiej wolności, która da człowiekowi

¹⁶ Cf. J. Ortega y Gasset (1995), *Bunt mas*, przeł. P. Niklewicz, R. Woźniakowski, Warszawa, passim.

¹⁷ M. Heidegger (1999), *Nietzsche*, vol. 2, przeł. M. Werner, Warszawa, p. 311.

pewność i przywróci mu bezpieczeństwo”¹⁸. Potrzeba bezpieczeństwa jest dla człowieka jak najbardziej naturalna. Filozofia okazuje się niebywale pomocna w odpowiedzi na tę potrzebę. Celem psychoterapii jest pokazać, w jaki sposób w sobie szukać oparcia. Sokrates wiedzę przedkładał nad majątek i szlachetne urodzenie, na które przecież wpływu nie mamy. Wiedza jest wartością duchową, nadrzędną względem wartości materialnych, i od człowieka w pełni zależną. Zdaniem Sokratesa człowieczeństwo zawiera się w hasle: „być, a nie: mieć”. Kiedy człowiek troszczy się nie o siebie, lecz o dobra materialne, utracalne – popełnia błąd. Tymczasem godnie postępować znaczy najwyżej cenić dobra duchowe. Przekonanie Sokratesa, że wartości duchowe są wyższe od materialnych, podzielali cynicy (wśród nich – Antystenes), którzy poszli nawet dalej, uznając, że te materialne w ogóle się nie liczą. Zdaniem Platona ciało prowadzi duszę w sfery obce jej, kiedy ona wrywa się do swego świata. Metaforyczną jaskinię Platona możemy także rozumieć jako ciało, które jest więzieniem duszy. Myśl ta wpłynęła na św. Augustyna, który głosił, iż należy myśleć o śmierci jako o dobru, bowiem przynosi wyzwolenie dla duszy. Pacjentom o światopoglądzie chrześcijańskim lektura Augustyna podczas psychoterapii może przynieść znaczne korzyści. W wypadku osób niewierzących przekonująca może się okazać perspektywa Nietzschego. Przykład wykorzystania idei tego ostatniego został już w niniejszym artykule przywołany, dla odmiany poszukajmy zatem inspiracji wśród klasyków starożytności.

¹⁸ Ibidem, p. 311.

Mądrość starożytnych

Platon sądził, iż nasza dusza przypomina rydwan. Gdy każdy z trzech koni słucha woźnicy i nie zbacza z drogi, osiągamy czwartą cechę: sprawiedliwość¹⁹. Rozum pomaga nam zachować równowagę między trzema sferami osobowości, a tym samym pomaga szlachetnie żyć. Platon wierzył, że Demiurg stworzył świat: jeden, dobry, piękny, ale człowiek zniweczył te wartości. Należy zatem przywrócić światu utracone dobro i piękno – pytanie jednak, jak to zrobić?

To Platonowi zawdzięczamy przekonanie, że myśl sama z siebie nie wychodzi, ma początek, korzenie w obrazach. U Platona podłożem myśli jest wyobraźnia, moc tworzenia obrazów. Intuicję tę podjął Ludwik Wittgenstein, który zauważył, że język musi się odżywiać, a jego pokarm to właśnie wyobraźnia. Należy zatem – za wskazówką Platona – myśleć obrazowo. Dobry psychoterapeuta filozoficzny musi mieć tego świadomość. Filozof szuka ujęcia dla myśli, wykorzystuje przy tym całą gamę metafor. Pomagają nam one w pełni zrozumieć obrazy. Myśleć to znaczy widzieć, dostrzegać światło w otchłani ciemności. Opis fenomenologiczny platońskiej jaskini oddziałuje na naszą wyobraźnię, w umyśle stwarza obraz²⁰. Okazuje się, że człowiek, kiedy wreszcie opuści jaskinię i wyjdzie na powierzchnię – po wielu trudach, po ciężkiej walce z własną wygodą i ułudą, którą karmi go inni (przykuci do fałszywych dogmatów), doznaje szoku. Blask prawdy go oślepia, sprawia, że ponownie widzi ciemność. A jednak zwycięża, decydując się na porzucenie jaskini i na wewnętrzną walkę o prawdę. Decyduje się na nonkonformizm i spotyka z odrzuceniem

¹⁹ Cf. Platon (1993), *Faidros*, przeł. L. Regner, Warszawa, passim.

²⁰ Cf. Platon (2010), *Państwo*, przeł. W. Witwicki, Warszawa, p. 287–291.

ze strony swych dotychczasowych towarzyszy. Daje tym samym świadectwo swego człowieczeństwa. Droga do światła wiedzie przez cienie. Wyzwolenie z krainy mroku dokonuje się poprzez wykorzystanie funkcji myślenia, cechującej tylko ludzi. Zdecydowanie się na myślenie równoznaczne jest z gotowością do przeżycia cierpienia, wynikającego z lęku przed nieznanym, wiąże się ponadto z zakwestionowaniem dotychczasowego pojęcia prawdy, z koniecznością podjęcia trudu poszukiwań, w wypadku których nie ma gwarancji, iż zwieńczone zostaną spektakularnym sukcesem. Nigdy nie dotrzemy do pełnej jasności, ale możemy się do niej przybliżyć. Proces ten nie może zachodzić inaczej, jak tylko w nas samych, w naszej duszy i umyśle. Co więcej, ci, którzy podejmują ową walkę o prawdę, o poznanie realnych bytów i decydują się wejść na ścieżkę wznoszenia się duszy do świata myśli, uznawani są przez otoczenie za szaleńców (przykład Sokratesa). W psychoterapię filozoficzną, w związaną z nią decyzję przeżycia intelektualnej przygody wpisane jest zatem pewne ryzyko, że nasze życie przewartościuje się diametralnie. Skoro jednak człowiek uwikłany w sferę namiętności, sferę zmysłową nie jest w stanie dotrzeć do prawdy, dobra i szczęścia, musi on zatem dokonać sporej zmiany, ponieść pewne wyrzeczenie, być może zrezygnować z podniet zmysłowych, przyjemności czy korzyści dla wyższego celu.

Poznanie, również samego siebie, to zawsze pewien wysiłek, trud; wiąże się z przekroczeniem, wydobywaniem się, mozolnym wychodzeniem ze świata złudzeń (*doksa*), w którym większość z nas żyje. W języku greckim owo myślenie obrazami (*eikastike technē*, od słowa *eikon*, czyli obraz, ikona), ów plastyczny ogląd rzeczywistości umożliwia dotarcie do istoty

rzeczy. Człowiek natomiast, gdy ma właściwy wzór w duszy, może dobrze sobą rządzić i właściwie osądzać. Oko duszy musi jednak przejść *katharsis*, oczyszczenie, mamy tu do czynienia z postulatami *paidei* oznaczającej proces przemiany duszy poprzez wychowanie czy kulturę. Dla Platona życie sprawiedliwe możliwe jest dzięki porządkowi duszy.

Dla Arystotelesa dobrem najwyższym jest szczęście, to ono stanowi cel ludzkiego życia, dla wielu i dziś pozostaje cenione najwyżej. Jednak dla Stagiryty szczęście nie było związane z posiadaniem rzeczy, lecz ze stanem psychicznym, zadowoleniem. Szczęście to efekt rozwinięcia wszystkich swoich możliwości, satysfakcja z siebie, związana z osiągnięciem doskonałości. Jest trwałym realizowaniem siebie, a nie pustym hasłem. Doskonałość osiągamy zaś poprzez rozwój naszej duszy, rozumności, człowieczeństwa. Jest ona związana z cnotami, ze sprawnościami. Arystoteles odróżnia cnoty intelektualne (jak mądrość) od etycznych (odwaga, duma, sprawiedliwość). Inne są oczywiście sposoby osiągnięcia ich – jedne zdobywamy na drodze teoretycznej, dzięki wiedzy, inne osiągamy poprzez działanie, ponieważ przyzwyczajenie stanowi drugą naturę człowieka. Dlatego też, zdaniem Arystotelesa, kto przyzwyczai się do odważnego działania, sam staje się odważny. Starożytny filozof z medycyny przejął naukę o złotym środku, głoszącą postulat umiarkowanego postępowania, odrzucenie skrajności²¹. Niedobrze jest być głodnym, ale także przejedzonym, podobnie należy wystrzegać się lenistwa, postawy znudzonego abnegata, z drugiej strony przepracowanie również człowiekowi nie służy. Umiar to nic innego jak wiedza o tym, na co

²¹ Cf. Arystoteles (2011), *Etyka nikomachejska*, przeł. D. Gromska, Warszawa, passim.

mnie stać i czego mogę od siebie oczekiwać. Dlatego trzeba poznać swoje możliwości, by rozum mógł ustalić, na czym polega umiar. Arystoteles pozostawił nam jeszcze jedną, niezwykle cenną refleksję: mianowicie apologię przyjaźni. Przyjaźń jest sposobem na poznanie siebie. Prawdziwa przyjaźń kształtuje się długo i powoli, oznacza pełną, uczciwą akceptację drugiego człowieka. Musi być bezinteresowna – gdy ma na względzie racje praktyczne, jest usługą, a nie przyjaźnią. Prowadzi do sprawiedliwości i pomnaża nasze poczucie radości, wynikającej ze świadomego obcowania z drugą osobą. Jej podstawę stanowi życzliwość²².

Zasługą Epikura było to, iż odrzucił fatalizm Demokryta, przyjmując istnienie wolności i wyrażając przekonanie, że nie każde zdarzenie ma swoją przyczynę i jest konieczne. Człowiek może o sobie stanowić, może kształtować swój los. Musi jednak wiedzieć, jak to czynić, czego pragnąć i do czego dążyć. Cechą każdej istoty żywej jest to, że ucieka od cierpienia do przyjemności. Możemy uznać, że źródłem szczęścia, dobrem najwyższym jest przyjemność. Pytanie jednak brzmi: jak należy ją rozumieć? Na czym ona polega? Epikur odrzuca przyjemność pozytywną, związaną z zaspokajaniem potrzeb, której źródła są zewnętrzne względem nas, przyjemność cenioną przez Arystypa i mającą charakter zmysłowy. Taka przyjemność nieuchronnie prowadzi do cierpienia, tymczasem przyjemność negatywna oznacza brak cierpienia. Rozum może powstrzymać nas przed folgowaniem zmysłom. Źródłem takiej roztropności jest lęk przed niepokojem ducha i cierpieniem ciała. Cierpienia biorą się z niewiedzy, stąd sens filozofii należy pojąć praktycznie,

jako technikę dobrego życia, pomagającą wyzbyć się cierpienia. Kiedy uporamy się z naszymi niepokojami, a podstawowe z nich sprowadzają się do lęku przed wyrokami Opatrzności, śmiercią albo brakiem sposobności zaspokojenia potrzeb, odzyskamy radość i szczęście. Dla oddalenia tych elementarnych lęków trapiących człowieka Epikur formułuje różne rzeczowe argumenty. Twierdzi na przykład, że bogowie nie są straszni, a nasze wyobrażenia o nich są błędne. Najbardziej obawiamy się ich ingerencji w nasze życie, gdy tymczasem ci wcale się ludźmi nie interesują. Przekonuje także, że wiele z potrzeb człowieka jest sztucznych, niemożliwych do zaspokojenia. Jedna wydumana potrzeba skutkuje pojawieniem się kolejnej. Należy zatem wyzbyć się potrzeb zewnętrznych, dynamicznych, stale się mnożących, a poprzestać na naturalnych, stałych. Nie ma sensu również lękać się stanu, który nas dotyczy już nie będzie. Nie należy marnować życia myśleniem o śmierci, której i tak nie unikniemy, gdyż jest ona koniecznością, a nie możliwością. Gdy śmierć nadchodzi, my przestajemy istnieć, zatem strach przed tym, co nasuwa nam wyobraźnia, jest bezzasadny. Żyjąc, myśleć trzeba o życiu, nie o śmierci.

Próżne to jednak pocieszenie dla kogoś, kto właśnie stracił ukochaną osobę. Epikur nie ma racji, twierdząc, że śmierć nas nie dotyczy – otóż bardzo boleśnie dotyczy nas wówczas, kiedy umiera bliska nam osoba, bo w tej samej chwili zanikają więzy, które nas łączyły. Ponadto, jak sądzę, perspektywa śmierci jest ważna i ma swój cel. Jej wizja skłania nas do pełnego, czynnego przeżywania życia. Można zatem uznać, że to śmierć jest warunkiem sensu życia, mobilizuje nas bowiem do starań o to, by nasze życie było spełnione i twórcze. Trzeba jednak podkreślić, iż

²² Co ciekawe, Arystoteles uważał, że można się przyjaźnić tylko z jedną osobą i najlepiej w obrębie tej samej płci.

Epikur uznaje życie za dobro samo w sobie, a nie podstawę innych wartości. Uczy nas doceniać rzeczy, które w codziennej gonitwie mogą wydawać się czymś banalnym, jak zdrowie, dobra kondycja, brak bólu, dopiero gdy je utracimy, uzmysławiamy sobie, jak wiele znaczą. Starożytny filozof twierdzi bowiem, że samo życie jest przyjemne, jest dobrem i że ten, kto nie cierpi, już odczuwa przyjemność i ma podstawy do radości i zadowolenia.

Natomiast stoicyzmu nie należy przedstawiać jako uniwersalnej koncepcji etycznej, a jedynie jako drogowskaz w chwilach szczególnie trudnych. Wolność pojmowali stoicy jako zrozumienie konieczności, panowanie, władzę nad sobą i swoimi emocjami. Silnie wierzyli w przeznaczenie, w fatum, twierdzili, że to los wyznacza nam rolę mędrca i głupca, zdrowego i kaleki. Choroba, głupota, śmierć nie są złem, lecz stanowią uzupełnienie dobra, warunek doskonałości całości, doskonałego świata, w którym wszystko jest konieczne i tworzy hierarchię powiązań. A skoro tak, nie należy się przeciw nim buntować. Na scenie życia, zdaniem stoików, ludzie są aktorami, o swych rolach nie decydują. Zamiast gonić za zmianami, powinniśmy pokornie przyjmować to, co otrzymaliśmy od natury, co zsyła nam los. Dlatego też stoicy postulowali rezygnację z formułowania własnych celów, pragnień i dążeń, wyrzeczenie i beznamietność. Ta ostatnia zasada poucza, by unikać namietności, zwłaszcza takich jak gniew i złość. Mędrzec wie, że złościąc się, niczego w życiu nie zmieni, a jedynie wpędzi się w chorobę czy nerwicę.

Problem jednak polega na tym, iż założenie, zgodnie z którym zamiast prób zmiany świata, czyli tego, co nie odpowiada nam w otaczającej nas rzeczywistości, mielibyśmy zmieniać własne

wnętrze, i to w kierunku dopasowania się do okoliczności, pogodzenia z nimi, jakkolwiek by nam nie odpowiadały – jest trudne do pogodzenia z postulatem twórczego życia. Nastawienie takie prowadzi wręcz może do usprawiedliwienia bierności i lenistwa. W miejsce frustracji proponuje rezygnację, deprecjonuje wagę kierowania własnym życiem. W obliczu wydarzeń dramatycznych, traumatycznych można sięgnąć do koncepcji stoickiej. Nie sprawdza się ona jednak jako program etyczny w codziennym życiu.

Mnogość perspektyw podstawą dla wyzwolenia z ograniczeń

Wilhelm Dilthey twierdził, iż świat jawi nam się jako nieograniczona możliwość interpretacji. Systemy filozoficzne próbują wielość rzeczywistości (do której zaliczają również człowieka) w jakiś sposób podsumować, objąć. Tym samym powstają różne typy światopoglądów, takie jak: naturalizm (gdzie człowiek pomyślany jest jako istota, którą rządzą prawa determinizmu, zgodnie z tym stanowiskiem jest tylko konieczność w ludzkim życiu), idealizm wolności (dla którego człowiek jest herosem ducha) czy idealizm obiektywny, głoszący, iż całość rzeczywistości jest boskiej natury, że duch przenika całość rzeczywistości (tu możemy wskazać myśl Giordano Bruno, monadologię Leibniza, Spinozy czy twierdzenie Hegla, iż przyroda jest innobytem ducha)²³. Gdy zdamy sobie sprawę z tego, że możliwe są różne punkty widzenia, przestajemy być niewolnikami jednego światopoglądu. Świadomość ta stawia nas poza ograniczeniami

²³ Cf. W. Dilthey, *Typy światopoglądów i ich rozwinięcie w systemach metafizycznych oraz: idem (1987), O istocie filozofii i inne pisma*, przeł. E. Paczkowska-Łagowska, Warszawa, passim. Piszę o tym za: A. Szklarska, *Na granicy bycia. Georga Simmla fenomen życia człowieka* [in:] I.S. Fiut (ed.) (2013), *Idee i myśliciele. Człowiek w komunikacji i kulturze*, Kraków p. 143.

każdego ze światopoglądów, których nie można równocześnie posiadać, ale dopiero one wszystkie łącznie ujmują rzeczywistość. Zaprzeczamy ograniczoności w momencie, gdy o niej wiemy. Idzie o jakiś ruch transcendowania samego siebie. Podobne intuicje znajdziemy u Nietzschego, dla którego człowiek przeciętny, zmysłowy to za mało do bycia człowiekiem. Człowiek to nie fakt zastany, ale proces, ruch; człowiek jest linią rozpostartą nad przepaścią między zwierzęciem a nadczłowiekiem²⁴. Nietzsche wzywał, by żyć niebezpiecznie, budować swoje domy na wulkanie, nie poszukiwać zabezpieczonego, mieszczakańskiego życia. Takie życie wojownika jest wyrazem przeświadczenia, że być człowiekiem to być bardziej-człowiekiem i być więcej-niż-człowiekiem. Jednakże Simmlowi czy Nietzschemu, głoszącym, iż człowiek jest tym, co musi zostać przewyciężone, nie chodziło bynajmniej o dekadencję, amoralność czy jakiś rodzaj nihilizmu, wprost przeciwnie – postulowane przez nich transcendowanie dotyczy pracy nad sobą. Do tego jednak, zdaniem Nietzschego, zdolni są jedynie nieliczni. Zdaniem Simmla wybitna jednostka (jak Goethe czy Rembrandt) potrafi być twórcą własnych norm etycznych, które są tak samo wiążące jak normy zewnętrzne.

Filozofowie to ludzie szczególnie wrażliwi na fakt, iż nasze życie jest tajemnicą, którą próbujemy uchwycić. Oczywiście istnieją osoby zupełnie odporne na pewien rodzaj pytań egzystencjalnych, lecz one raczej nie będą zainteresowane filozoficzną psychoterapią, która musi być przecież dobrowolna. Pytanie o sens naszego bycia w świecie jest pytaniem ogromnej wagi, aczkolwiek nie wszystkich to pytanie

zajmuje. Paradoksalnie to nasze bycie ku śmierci skutkuje objawieniem się takiego pytania. Gdyby nie było śmierci, nie byłoby pytania o życie. Na konsekwencje uświadomienia sobie swojej skończoności wskazywał m.in. Martin Heidegger. Bycie ku śmierci skutkuje troską o siebie. Rzeczywiście jest tak, że gdybyśmy nie odczuwali, nie rozumieli własnej skończoności, niewiele by nam się chciało, żylibyśmy złudzeniem, że mamy czas, że jeszcze zdążymy. Nasze bycie ku śmierci powinno być zarazem byciem pełnym troski o jakość tego życia, pewnym trudem, by było ono wolne i godne. Starożytni Grecy byli świadomi, że człowiek w życiu może stracić coś więcej niż życie. Dlatego nie dziwny się, że mając okazję uciec z więzienia, Sokrates wybrał śmierć, najwspanialszy argument na rzecz swych przekonań. Sokrates wybrał prawdę, wierność sobie, swojemu wewnętrznemu głosowi, ale też wierność pewnym ogólnoludzkim zasadom zamiast prawu pisanemu. Śmierć jest tu dowodem najwyższej rangi.

W pismach Simmla znajdziemy piękną myśl, iż istota życia wyraża się poprzez bardziej-życie i więcej-niż-życie. Obcowanie z refleksją niemieckiego myśliciela może się okazać niezwykle inspirujące, bo każdy z nas zadaje sobie pytanie o sens życia, czy jest nim aspekt witalny, życie w większej potencji, czy też raczej pozostawienie po sobie czegoś, co będzie w stanie przetrwać niejedno jednostkowe istnienie, a tutaj rozwiązaniem jest równowaga. To pierwsze wyrażenie (w oryginale: *Mehr-Leben*) oznacza intensyfikację życia, fakt, iż człowiek dąży do wzmocnienia swojej witalności. Natomiast drugie stwierdzenie (*Mehr-als-Leben*) wskazuje na własność życia, która polega na wydawaniu z niego obiektywnych wytworów, które wyrażają

²⁴ Cf. F. Nietzsche, *Tako rzecze Zaratustra*, op. cit., p. 11.

się np. w kulturze, choć żadna forma nie jest w stanie wyrazić życia w pełni²⁵.

O życiu i wartościach można byłoby, czerpiąc z filozofii, rozprawiać jeszcze długo. Nie ma potrzeby przekonywać do psychoterapii filozoficznej nieprzekonanych doń. Warto jednak umożliwić korzystanie z niej tym, którzy są zainteresowani tego rodzaju wsparciem czy metodą rozwoju. Jest jeszcze bardzo dużo do zrobienia w tym względzie, gdyż rola psychoterapeuty filozoficznego wymaga szczególnych predyspozycji i kompetencji. Stąd, jak sądzę, już w niedalekiej przyszłości potrzeba będzie konkretnych regulacji w tym zakresie, sprawdzających kwalifikacje mentaloterapeutów. Zapewne także prawdziwi filozofowie nigdy nie będą psychoterapeutami w dosłownym znaczeniu tej funkcji, nawet jeśli są nimi dla nas w sensie metaforycznym. ■

²⁵ Cf. G. Simmel (2008), *Filozofia życia. Cztery rozdziały metafizyczne*, przeł. M. Tokarzewska, Warszawa, p. 30 i nn. Szerzej na ten temat piszę w artykule *Na granicy bycia. Georga Simmla fenomen życia człowieka* [in:] I.S. Fiut (ed.) (2013), *Idee i myśliciele. Człowiek w komunikacji i kulturze*, Kraków p. 138–153.

Anna Szklarska

Krakow, Poland

anna.cychner@uj.edu.pl

Keywords: philosophical psychotherapy, self-development, life, mind, torment, Socrates, Plato, Epicurus, Nietzsche

The Basic Question of Philosophy in Service of Man. Therapeutic Aspect of Philosophical Knowledge

Abstract

The question „How to live?” follows man, a reflective creature, since the ancient times and most certainly, although the is not documented whatsoever, since forever. Among the ancient philosophers there was a predominating notion that happiness depends on ourselves, that it has conditions in our consciousness, our understanding of the world and it is not determined by outer factors – so spoke i.e. Epicurus.

Modern man is often lost or blasé, he repeatedly experiences the loss of the meaning and joy of life. Philosophical psychotherapy by using a rich legacy of philosophy enables help for the ones who need reflection concerning their lives, widening of the intellectual horizons and the development of moral sensitivity. In the article I will refer to assumptions and methods of philosophical psychotherapy, the role of mentor and patient, and most of all I will point out philosophical inspirations and contexts which can be helpful during the therapy.

Anna Szklarska – Phd Candidate at Jagiellonian University, Institute of Philosophy. The author published in the following journals: *Ruch Filozoficzny*, *Hybris*, *Kultura i wartości*, and others.

Psychoterapia filozoficzna a prawo

Maciej Kasprzyk

Olsztyn, Polska

maciej.kasprzyk@mixbox.pl

Słowa kluczowe: psychoterapia filozoficzna i prawo,
filozofia i prawo, edukacja prawnicza

Warto postawić pytanie o to, czy pomiędzy problematyką będącą w zasięgu psychoterapii filozoficznej a szeroko rozumianym prawem istnieje korelacja; warto także uściślić to pytanie i zastanowić się, czy istnieją takie obszary, na których psychoterapia filozoficzna mogłaby się okazać użytecznym instrumentem dla prawa. Analizując zbieg tych dwóch problematyk, bardzo od siebie odległych, możemy dojść do wniosku, że dystans, z jakim mamy pomiędzy nimi do czynienia, jest w rzeczywistości czymś pozornym. Już na tym etapie warto pokusić się o odnotowanie pewnej współzależności. Prawo i przedmiotowa odmiana psychoterapii mogą mieć więcej wspólnych właściwości, jednak dwie z nich są nie do zakwestionowania. Prawo ze swej natury powinno służyć ludziom i funkcjonować po to, by to, co w życiu człowieka jest pozytywne, mogło się rozszerzać, a także by możliwe było utrzymanie tego, co już ma właśnie taki pozytywny

Maciej Kasprzyk, doktorant w Instytucie Filozofii UWM w Olsztynie, absolwent filologii polskiej, filozofii i administracji na tej uczelni; interesuje się filozofią prawa.

status¹. Przywołałem powyższe analogie, mając świadomość, że niemającym zaskoczeniem może być próba budowania takiego zestawienia. Idąc dalej, trzeba podkreślić, że konstatacje, do jakich możemy dojść na podstawie takiego zestawienia, pokażą, że prawo może czerpać z psychoterapii filozoficznej pełnymi garściami. Jej znajomość, albo też – zawężając – znajomość dyrektyw, którymi w swoim działaniu powinien kierować się menataloterapeuta, może być bardzo wartościowa zarówno dla tych, którzy prawo tworzą, jak i tych, którzy wcielają je w życie, o czym za chwilę – to rozróżnienie znajdzie swoje dalsze konsekwencje, gdy będę prezentował bardziej szczegółowe problemy.

Prawo jest materią bardzo szeroką i mówienie o przenikaniu do niego tej swoistej odmiany psychoterapii przysparza nam problemu już na samym początku, gdy jesteśmy zobligowani podjąć decyzję, w jaki sposób powinny być uporządkowane rozważania poświęcone temu zagadnieniu. Oprócz ujęcia podmiotowego – rozróżniającego tworzących prawo i stosujących je – za punkt odniesienia można przyjąć także chociażby klasyczną koncepcję Monteskiusza oraz dokonany przez niego podział władzy na ustawodawczą, wykonawczą i sądowniczą. Dla ukazania bogactwa interesujących nas potencjalnych wpływów wskazanie na ten, tak dobrze utrwalony w nauce, podział form sprawowania

¹ L. Ostasz (2011), *Psychoterapia filozoficzna*, wyd. 2, Warszawa, p. 8.

władzy państwowej należy uznać za adekwatny i zadowalający, zwłaszcza kiedy przyjmiemy rozszerzające rozumienie poszczególnych jego segmentów i komplementarnie stosować będziemy przywołane kryterium podmiotowe. W takiej sytuacji zarzut, jaki mógłby być podniesiony, odnoszący się do braku precyzji przy wydzieleniu obszarów analizy, wydaje się być obalony. Tak też będę postępował.

Przykładowo, już na tym etapie można powiedzieć o tym, jak wysoko, biorąc pod uwagę ich „doniosłość”, sytuują się problemy będące w związku z prawem karnym i tym, co określa się mianem polityki kryminalnej².

Szczególnego podkreślenia domagają się kwestie, które – rzecz by można – sytuują się na przeciwnych biegunach, gdy za punkt odniesienia przyjmiemy perspektywę temporalną, w której centralnym punkcie znalazłby się akt, jakim jest jednostkowy czyn przestępczy. Zważmy, że nim dojdzie do popełnienia przestępstwa, możliwe jest przedsięwzięcie działań zorientowanych na zapobieżenie mu. Takie działania mogą być dwójakiego rodzaju. Po pierwsze – mogą skupiać się na tym, by skonstruować takie zabezpieczenia, które uniemożliwią popełnienie przestępstwa. Mogą być to zabezpieczenia techniczne lub o innym charakterze. Jednak ta klasa nie leży w obrębie zainteresowań tej analizy. Tutaj chciałbym się skupić na działaniach, których konsekwencją ma być na tyle efektywne wpływanie na jednostki, by nie znajdowały one motywów do popełniania przestępstw, by potrafiły je eliminować, na przykład poprzez skuteczne znajdowanie alternatyw dla tego typu zachowań. Jest to problematyka bardzo bliska temu, co określa się w doktrynie

prawa karnego mianem funkcji prewencyjnej tegoż prawa³. Mówiąc wprost, pewne wątki obecne w psychoterapii filozoficznej mogą być pomocne przy tworzeniu innowacyjnych rozwiązań legislacyjnych, które kładą nacisk na funkcję prewencyjną. Podkreślenia wymaga to, że takie inspiracje nie muszą wcale znajdować swojego odzwierciedlenia w ustawodawstwie karnym, wręcz odwrotnie – wskazane jest, by nowe rozwiązania zainspirowane interesującą nas odmianą psychoterapii, zmierzające do unicestwienia potencjalnych czynników kryminogennych, były implementowane w obrębie regulacji prawnych dotyczących szeroko rozumianej polityki społecznej. Na drugim biegunie, który jest nie mniej interesujący, a który również znajduje odzwierciedlenie w aktach normatywnych, leży problematyka konsekwencji, jakie spotykają przestępcę w związku z popełnionym przez niego czynem – rzecz można traktować w kategoriach swoistego wspomaganie procesu resocjalizacji. W dalszej części tego tekstu posłużę się konkretnymi przykładami.

Być może warto już na początku zapytać o to, czy psychoterapia filozoficzna może znaleźć dla siebie stabilne miejsce w obszarze prawa i tu zagospodarować część swojego potencjału. Próbując odpowiedzieć na to pytanie, byłbym raczej sceptyczny i skłaniał się ku stwierdzeniu, że jest to mało prawdopodobne. Skąd zatem pomysły na takie rozważania? Stanowią one przejaw chęci wyjścia naprzeciw potrzebie wyłuskania z psychoterapii filozoficznej swoistego zestawu postulatów. Skądinąd niejako w opozycji do postawionej przed chwilą tezy możemy stwierdzić, że omawianą formę psychoterapii warto byłoby,

² L. Lernell (1973), *Zarys kryminologii ogólnej*, Warszawa, p. 21.

³ J. Błachut, A. Gaberle, K. Krajewski (2007), *Kryminologia*, Gdańsk, p. 467.

choćby w formie eksperymentu, przetestować jako środek, który miałby dać lepsze rezultaty w zakresie resocjalizacji, aniżeli pozostawianie osób poddanych karom izolacyjnym samym sobie. Powróćmy jeszcze do tego tematu.

Jeden z istotnych aspektów, który nie może być pominięty, a od którego jest zależne to, na ile mentaloterapia trafi na podatny grunt lub na ile ludzie będą zdawali sobie sprawę z jej użyteczności, czy to traktując problem ogólnie, czy to w sensie wąskim (w odniesieniu do poszczególnych jej dyrektyw), dotyczy tego, na ile sama filozofia zdoła przebić się do szerokiego grona odbiorców, chociażby w minimalnym zakresie. To właśnie jest zadanie dla świadomego ustawodawcy, gdyż nikt inny jak właśnie organ stanowiący prawo odpowiada za podstawy programowe – odnoszę się tutaj w szczególności do szkolnictwa szczebla średniego⁴.

Ustrój państwa, a zwłaszcza cały szereg pomniejszych czynników determinujących jego kształt pozostaje w bardzo ścisłej korelacji z tym, co współdeterminuje zachowania jednostek – mowa tu o najszerzej rozumianej kulturze. Łączność pomiędzy nią a ustrojem nie jest fikcją, gdyż on określa to, co uznać należy za najbardziej pożądane. Tak wykreowana sfera wpływów jest bardzo często nawet nieuświadomiana. Można pokusić się o nazwanie jej sferą zbiorowej nieświadomości. Pogłębiona refleksja filozoficzna, zdolność do niej, czy wreszcie – psychoterapia filozoficzna dają bodziec do ucieczki z tej sfery w stan zgoła odmienny. Mogłoby to, do pewnego stopnia, tłumaczyć tak nikłą obecność filozofii w szkolnictwie. Ludzie bez dobrze wytrenowanej umiejętności krytycznego myślenia są bardziej

podatni na manipulacje, w konsekwencji jest nimi łatwiej rządzić, za to rzadko spotykamy się z oporem z ich strony.

Patrząc na to z jeszcze innej strony, ale nie zmieniając sposobu interpretowania, można zdać sobie sprawę, że interesujące nas zagadnienia mogą być także wysoko oceniane, gdy zastanowimy się nad nimi w kontekście przywoływanej już funkcji prewencyjnej prawa karnego. Mówiąc bardziej szczegółowo: konsekwencją wytrenowania myślenia, takiego, jakiego uczy mentaloterapia i sama filozofia, jest także i to, że osoba staje się mniej podatna na negatywne wpływy środowiska. Można by rzec, staje się bardziej odporna, nawet gdy przebywa w środowisku, o którym moglibyśmy powiedzieć, że jest bardziej niż przeciętnie zagrożone wystąpieniem przestępczości. Uwidacznia się tutaj rola mentaloterapii jako genetycznie sprzężonej z kształtowaniem poszczególnych wzorców osobowych (czy kształtowaniem własnej filozofii życia, stylu życia⁵). Nieprzypadkowo jednak posłużyłem się określeniem „wzorzec osobowy”, bowiem zakres semantyczny tego określenia zawiera w sobie pewien dodatni ładunek, swoisty potencjał. Na temat wzorców osobowych możemy powiedzieć tyle, że wykazują one pewną tendencję do rozprzestrzenienia się. Zatem z tym walorem psychoterapii filozoficznej związany jest swoisty dynamizm. Wymiernym jej efektem jest to, że w pewnym stopniu może ona żyć własnym życiem, i za sprawą osób, którym wpojone zostały określone wartości, rozprzestrzeniać się. Powracając do czynników środowiskowych, można postawić hipotezę, że w środowisku osób, które przywoływały sobie założenia psychoterapii, zestawiały

⁴ L. Ostasz, op. cit., p. 5.

⁵ Cf. L. Ostasz, op. cit., p. 6.

jej założenia z własnymi i przeprowadziły proces krytycznej rewizji tychże, mógłby zmaleć nawet współczynnik wiktyimizacji⁶, współczynnik, który mówi nam o tym, jaki odsetek osób z badanej próby pada ofiarą przestępstwa. Kilka okoliczności, w ramach argumentu potwierdzającego tę tezę, przedstawionych zostanie w dalszej części artykułu.

Psychoterapia filozoficzna za swoisty punkt odniesienia przyjmuje neutralność. Takie właśnie nastawienie do różnorodnych zjawisk z przestrzeni codzienności menaloterapeuta powinien pomóc swojemu klientowi wypracować. Neutralność implikuje także konieczność powstrzymywania się w pewnych sprawach od wyraźnego wartościowania. Wartościowanie jest natomiast tą czynnością, od której prawo uciec nie może. Problem ten może być rozpatrywany na różnych stopniach ogólności, gdyż za punkt odniesienia możemy przyjąć zarówno sam język, jakim mówi prawo – język, o którym możemy powiedzieć wręcz, że jego dystynktywną cechą jest fundowanie pewnych sądów, jak i różne przejawy dyskursu prawniczego. Oceny zawierające się w regulacjach normatywnych nie są jednak czymś skrajnie arbitralnym. Wiąże się z tym całe spektrum kontekstów, jakie ujawniają się, gdy mowa o pojęciu legitymizacji – nie będę się bardziej zagłębiał w istotę tego pojęcia. Jednak warto zauważyć, że mentaloterapeutyczne ideały powinny być bardzo bliskie także tym, którzy są „ustami sprawiedliwości”. Jak nie bez racji zakłada łacińska paremia: *iudicis est ius dicere, non dare* – sędzia powinien w wykonywaniu swoich zadań wyzbyć się wszystkiego, co mogłoby wpłynąć na to, że podjęte przez niego

rozstrzygnięcie okazałoby się nieadekwatne do stanu faktycznego, który powinien stanowić podstawę wyroku. Przy tej okazji trzeba zauważyć, że np. tutaj mentaloterapia buduje pewien wzorzec osobowy.

Odważmy się zatem zapytać – jak wygląda wzorzec osobowy budowany przez dyrektywy psychoterapii filozoficznej. Myślę, że nie byłoby dużym nadużyciem, gdyby określić go mianem pewnego zdrowego uśrednienia. Lech Ostasz, opisując strategie terapeutyczne, zauważa konieczność trenowania umiejętności wypośredkowania pewnych zmiennych. Osiągnięcie biegłości w tym zakresie byłoby nie do przecenienia w przypadku osób sprawujących władzę, zwłaszcza tę sądowniczą – jednak musimy mieć świadomość, że to te osoby muszą wykazywać wolę podjęcia ku temu kroków. Przedmiotowe narzędzie terapeutyczne, gdy przyjrzymy mu się odgórnie, uczy swoiście rozumianej pokory i jednocześnie wskazuje otwarcie na wysoką wartość postawy nastawionej na unikanie konfliktów. Czy możemy zatem powiedzieć, że metaloterapeutycznym ideałem osobowym jest mędrzec? Do pewnego stopnia można się z tym zgodzić. O ile wskazywałem już na deficyty kształcenia o charakterze filozoficznym na poziomie wykształcenia ogólnego, o tyle teraz warto skonfrontować tę kwestię z przebiegiem edukacji prawniczej. W toku takich studiów pojawiają się co prawda przedmioty kursowe, które sięgają do historii filozofii, jednak brakuje tam chociaż fragmentarycznego zaakcentowania tego, jak doniosłe są umiejętności, które składają się na autentyczny warsztat filozoficzny. W programie takich studiów jednak zawsze znajduje się kurs logiki formalnej; jego uzupełnienie przedstawieniem, chociażby we fragmentarycznym zakresie,

⁶ J. Błachut i in., op.cit., p. 445.

tego warsztatu stwarzałoby szanse na skuteczne przekazanie podstaw pewnego wartościowego filtru interpretacyjnego, tak użytecznego w pracy prawnika.

Powyżej posłużyłem się określeniem „warsztat filozoficzny”. Psychoterapia filozoficzna może być rozumiana także jako specjalistycznie ukierunkowane i zindywidualizowane nauczanie (a raczej budowanie) takiego warsztatu. Budowanie w taki sposób, by był on przydatny w najrozmaitszych sytuacjach życiowych. Takimi szczególnymi sytuacjami są sytuacje konfliktowe. Przybierać mogą one różne formy, jak również różnej wagi może być to, o co strony toczą zaogniony spór. Bardzo ważne jednak jest, by umieć dojść do porozumienia. Mamy tutaj do czynienia z jednym z zasygnalizowanych wcześniej przykładów korelowania mentaloterapii z obszarem, który na osi czasu mógłby zostać przez nas oznaczony jako „czas przed popełnieniem przestępstwa”. Gdy kluczowym determinantem popełnienia czynu zabronionego jest konflikt, oczywiste jest, że jego rozwiązanie nie pozwoli na zaktualizowanie się przestępstwa. Stąd tak istotne wydaje się akcentowanie mentaloterapeutycznych oddziaływań, które są władne pomóc w rozwinięciu umiejętności osiągania kompromisów. Wskazówki, jakich przy tej okazji może udzielić filozof-terapeuta, powinny wywyższać to, że w takiej – szczególnie zaognionej – sytuacji najgorsze, co możemy zrobić, to uparcie trwać przy swoim i nie czynić nawet drobnych ustępstw. Gdy zaś chodzi o sytuacje, które nie niosą ryzyka tej natury, iż mogłyby przyczynić się do zachowania kryminalnego, warto zauważyć, że mentaloterapia, a raczej szersza recepcja jej wskazówek mogłaby przyczynić się do większej popularności tego,

co określamy mianem ADR (czyli alternatywne metody rozwiązywania sporów). Częstsze aplikowanie środków ADR, takich jak np. mediacje, które prowadzą właśnie po ścieżce czynienia drobnych, wzajemnych ustępstw, miałyby szereg pozytywnych skutków. Taki rys nasuwa jeszcze jedno pytanie. Czy nie jest aby tak, że w pewnych okolicznościach lepiej niż postępowanie sądowe sprawdziłaby się rozmowa, lub nawet seria rozmów, zainteresowanych podmiotów, moderowana przez mentaloterapeutę? Mam tu na myśli głównie sprawy dotyczące stosunków rodzinno-prawnych, lecz pokusić by się można także o tego rodzaju „eksperyment” z udziałem ofiary i sprawcy przestępstwa ściganego z oskarżenia prywatnego, tj. na przykład o pomówienie.

Zarówno mentaloterapeuci, jak i osoby, których obowiązkiem jest sprawowanie władzy publicznej (gdy mówię teraz o władzy publicznej, mam na myśli jej najszersze rozumienie), odpowiedzialni są za dawanie zaleceń, których celem ma być osiągnięcie stanu w danych okolicznościach pożądanego. Mentaloterapia w większym zakresie, niż dzieje się to w ramach funkcjonowania prawa w przestrzeni społecznej, dostrzega to, że ludzie w swojej codziennej egzystencji poddawani są działaniu szeregu niekorzystnych czynników, na których wpływ bardzo trudno jest się uodpornić⁷. Nie powinno się więc postrzegać mentaloterapii jako swoistego akceleratora popadania w stan apatii, rozumianego jako skrajne zubożenie na bodźce, które potencjalnie mogą stać się źródłem coraz to nowych kłopotów. Powinna ona raczej uczyć tego, jak odpowiedzialnie mierzyć się z poszczególnymi wpływami. Mamy

⁷ L. Ostasz, op. cit., p. 9.

więc do czynienia ze swoistym rodzajem odpowiedzialności, jaka ciąży na filozofie-terapeucie. Jej specyfika polega na tym, że nie może on stronić od odważnego dawania zaleceń. Zarówno jednak psychoterapia filozoficzna, jak i prawo bronią się tutaj bardzo dobrze przed zarzutem arbitralności, gdyż wypływające z obydwu tych przestrzeni dyrektywy mają solidne umocowanie, o czym była już mowa wcześniej. Jednak prawo rozpatrywane jako pewien abstrakt odnosi się do odpowiedzialności pojmowanej bardzo ogólnie, odpowiedzialności, która dopiero na niższym poziomie znajduje konkretne odniesienie, czy też nawet „swoją wyraz” w relacji jednostka wobec jednostki. Słyszcy się czasem o postulatach, które wypływają z pytania: „cóż uczynić, żeby prawo było bardziej ludzkie?”. W tym właśnie pytaniu zawiera się duża część istoty naszego problemu. Prawo może być bardziej ludzkie, jednak może stać się tak tylko wtedy, gdy taką potrzebę dostrzegą nie tylko ci, których zachowania są czy to poddawane wartościowaniu według określonych kryteriów, czy to od tych określonych kryteriów uzależnione; muszą dostrzec to osoby, które zajmują się prawem na różnych poziomach jego życia (funkcjonowania).

Refleksja nad prawem jako nad tworem żywym nie wydaje się być czymś pozbawionym sensu. Nie chciałbym, żeby odebrano to jako ukuwanie prawnej koncepcji organicystycznej, bo takie porównanie nie jest, moim zdaniem, całkowicie adekwatne. Prawo jako twór żywy to przede wszystkim prawo możliwie jak najmniej wyobcowane z szerokiego kontekstu społecznego. O pewnych przesłankach z tym związanych mówiłem, gdy sygnalizowałem to, że status ontyczny dobrego prawa powinien uwzględniać jego hierarchiczne uobecnianie się. Wracając

jednak do żywości prawa, godne wymienienia w tym kontekście są kwestie takie jak: kultura prawnicza, etyka prawnicza czy logika prawnicza. Spośród wyliczonych tu aspektów prawa najszerze znaczeniowo jest pojęcie kultury prawniczej, dwa pozostałe uznać możemy za zawierające się w pierwszym. Psychoterapia filozoficzna mogłaby zainteresować się tym, co roboczo możemy określić mianem mentalności prawa, czyli czymś, co koreluje z mentalnością prawniczą. Może nasuwać się tutaj pewna analogia (mianowicie odnosząca się do pary pojęć: język prawa i język prawniczy). Analogia powyższa nie jest pozbawiona racji. Wypadnie w tym miejscu wyjaśnić, że język prawa jest językiem, którym posługuje się ustawodawca w aktach normatywnych, zaś język prawniczy to język nauki prawa, pojęcie szersze niż język prawa. Wychodząc od tego rozróżnienia, możemy formułować mentaloterapeutyczne postulaty dla ustawodawcy (by nie rzec, że dla samych norm); musimy robić to w taki sposób, by uwzględniać to, co w obecnym stanie rzeczy uznane może być za wypaczone. Jako przykład możemy przywołać doprowadzone niekiedy do granic absurdu zawężone proceduralne. Jest to jedna z odpowiedzi na postawioną przeze mnie kwestię ukierunkowania prawa tak, by było ono bardziej ludzkie. Oczywiście, autor zdaje sobie sprawę, że jego postulat może być odbierany jako coś, co określa się czasem mianem „pobożnego życzenia”; sceptycy powiedzieliby, że prawo jest na takiej drodze, z której nie ma już odwrotu. Czy zatem odwrót jest możliwy? Czy są na to jakiegokolwiek widoki? Zapytajmy wreszcie, czy przeciwna tendencja nie byłaby sprzeczna z naturą samego prawa? Moja odpowiedź jest następująca: tym, co stanowi o jakości prawa,

nie jest stopień jego zawichości, lecz to, na ile jest ono funkcjonalnie adekwatne do potrzeb ludzi, którzy są mu podporządkowani. Normy zatem powinny być ściśle i nie pozostawiać pola do nadużyć, jednak powinny też stronić od swoistego „przesytu”, który nie przynosi nic poza multiplikacją związanych z wcieleniem w życie prawa materialnego czynności. Idąc w ślad za już poczynionym rozróżnieniem, warto zapytać o to, jak mentaloterapeutyczne dyrektywy mogłyby wpłynąć na mentalność prawniczą. Tutaj również z pomocą przychodzi promowana przez mentaloterapeutów zasada złotego środka. Warto raz jeszcze wyartykułować stawianą już tezę o żywości prawa – czynię to po to, by stwierdzić, że prawo z całą pewnością nie zostałoby narażone na negatywne wpływy, czy wręcz zagrożone pojawieniem się defektów, gdyby do mentalności prawniczej przedostało się więcej logiki potocznej, niż obecnie jest praktykowane, gdy synonimem logiki prawniczej jest nie co innego, jak po prostu logika formalna w klasycznym tej formuły znaczeniu. Z tego też powodu za tak ważne uważam powracanie do piśmiennictwa klasyków zajmujących się zagadnieniem logiki potocznej, tj. np. Johna St. Milla⁸. Pozytywnie mogłoby także rezonować sięganie po wzorce z sądownictwa anglosaskiego. Ktoś mógłby podnieść zarzut, że wiąże się z tym ogromne ryzyko popchnięcia jurysprudencji w kierunku swoistej pospolityzacji. Ten argument jednak jest bardzo łatwy do obalenia, gdyż to, jak sytuować się będzie pozycja prawników (w sensie ich ogólnospołecznego odbioru) nie zależy od tego, jak bardzo skomplikowane jest prawo, lecz, raczej, decydującym czynnikiem jest tutaj to,

⁸ J. St. Mill (1962), *System logiki dedukcyjnej i indukcyjnej*, Warszawa.

na ile ta grupa profesjonalistów potrafi swoją wiedzę w celach właśnie społecznie użytecznych stosować. Widzimy zatem, że aby zmienić się mogła mentalność samego prawa, uprzednio dojść musi do zmiany mentalności prawniczej, i to, co skwitować moglibyśmy frazą „kwestie wizerunkowe”, musi zejść na plan dalszy. Prymarnym dla jakości prawa musi być nie co innego jak jego naturalność (naturalność rozumiem tutaj inaczej, niż jest to przyjęte np. w badaniach historyczno-prawnych⁹).

Psychoterapia filozoficzna podkreśla doniosłość ludyczności w życiu człowieka; wydaje się, że niekiedy jest to właśnie jedna z tych rzeczy, o których zapominają prawnicy. Szczególnie odnoszę się tutaj do zauważonego przez psychoterapię filozoficzną niewątpliwego waloru regularnego obcowania z książkami o charakterze (nie)zawodowym. Jest to z pewnością jedno z doświadczeń, które rozwija umiejętność swobodnego transcendowania między logiką potoczną a logiką formalną. Brzmi to być może dziwnie – niczym zachęta dla ludzi, których domeną powinna być powaga, by się jej wyzbyli. Nie taki komunikat jednak jest intencją autora – zamierzeniem jest raczej zasygnalizowanie tego, że aby można było mówić o radykalnych zmianach na lepsze, także dotyczących tego, co można by nazwać „przystępnością prawa”, musi zajść radykalna zmiana wśród tych, którzy stawiają sobie za cel jego ulepszenie.

Jedną z rekomendacji, jaką daje nam mentaloterapia, jest trening umiejętności związanych z filtrowaniem treści, jakie do siebie przyjmujemy. Jest to także do pewnego stopnia rada dla innowacyjnego ustawodawcy. Zapewne spotkam się

⁹ K. Sójka-Zielińska (2000), *Historia prawa*, wyd. 9, Warszawa, p. 222.

z ostrą krytyką historyków prawa, ale pozwolę sobie stwierdzić, że niejednokrotnie mamy do czynienia z sytuacją, w której pokaźny zasób regulacji usankcjonowany jest tylko i wyłącznie swojego rodzaju tradycją, a przez to tłumi odwagę do wprowadzenia innowacji, która może mieć wyłącznie korzystny wpływ. Można zauważyć, że niejednokrotnie zerwaniu z jakąś tradycją towarzyszy strach – strach, który tutaj funkcjonuje w pewnym sensie jako wartość sama w sobie. Jako jeden z ideałów mentaloterapeutycznych jawi się umiejętność odpowiedniego wyważenia pomiędzy odwagą a tchórzostwem. To samo dotyczy pola legislacji. Całkowita eliminacja pewnych instytucji w obrębie systemu prawnego nie powinna budzić niczyjego zdziwienia, a wręcz winno to być odbierane jako naturalne, gdyż prawo powinno iść z duchem czasu.

Przy okazji uwidacznia nam się tutaj swoiste starcie opozycyjnych formuł, jakimi są naturalność i antynaturalność. Przykład prawa i sztucznego niekiedy tamowania jego ewolucji jest przykładem swoistej postawy antynaturalistycznej. Ktoś mógłby powiedzieć, że w prawie nie ma miejsca na dopuszczenie do głosu swoistej spontaniczności i żywości, gdyż znaczenie tych przymiotników przeczy samej istocie pojęcia normy. Do pewnego stopnia należałoby się zgodzić z tym zarzutem, jednak da się przed nim uciec, gdy wyznaczymy interesującym nas normom, które miałyby być rekonstruowane z wyłączeniem całego balastu okołohistorycznego, wyraźnie ramy celowościowe i zrekonstruujemy je w oparciu o te ramy. Procedura, jaką jest określanie celu normy prawnej, sama w sobie także nie jest oderwana od pewnej przestrzeni temporalnej, która wyraźnie na jej efekty rzutuje. To, jak uwidacznia nam

się powyższe, koreluje w sposób ścisły z inną spośród właściwości mentaloterapeutycznego podejścia: mowa mianowicie o koncentracji na terażniejszości z jednoczesną świadomością błędu, jakim jest deprecjonowanie przeszłości czy przyszłości. W tym kontekście odniesienie do przeszłości powinno być zaakcentowane zwłaszcza w obrębie refleksji nad tym, jakimi czynnikami prawo jest zapośredniczane¹⁰, czasami wręcz wielokrotnie.

Wyraźnie akcentowana przez mentaloterapię dychotomia naturalności i tego, co nienaturalne, może być też wyraźną inspiracją dla dyskusji nad depenalizacją pewnych zachowań; bez wdawania się w szczegóły trzeba powiedzieć, że opozycja ta stanowi pewien filtr interpretacyjny, który pozwala na wyłuskanie tych elementów, które przemawiają za i przeciw danemu posunięciu legislacyjnemu.

Mając na względzie przywołane wyżej konteksty, stwierdzić wypada, że niezwykle istotnym z punktu widzenia prawa zagadnieniem jest psychoterapia osadzonych w zakładach karnych. Osadzenie mieści się w kategorii sytuacji przymusowych. Badania nad możliwościami stosowania psychoterapii w szerokim spektrum sytuacji przymusowych prowadził V.E. Frankl, austriacki psychiatra i psychoterapeuta, który był więźniem obozów koncentracyjnych, a więc realia te znał z własnych doświadczeń¹¹.

Za tym badaczem możemy przywołać swoistą charakterystykę kolejnych okresów, związanych z sytuacją odbywania kary izolacyjnej. Po pierwsze mówi badacz o wstrząsie związanym ze zmia-

¹⁰ L. Feuerbach (1988), *Wybór pism*, vol. 1, Warszawa, p. 370–425.

¹¹ V.E. Frankl (1995), *Higiena psychiczna w sytuacji przymusowej. Doświadczenia z zakresu psychoterapii w obozie koncentracyjnym*, „Przegląd Lekarski”, no. 1, p. 24.

ną środowiska, który to można uznać za czynnik stymulujący zmiany charakteru. Czas, kiedy te zmiany zaczynają być widoczne, to właśnie drugi wyróżniony przez badacza okres. Zaakcentować wypada, że zmiany te zazwyczaj zauważalne są po dłuższym okresie pobytu w izolacji. Trzeci z wymienianych etapów to czas zakończenia kary i zwolnienia¹². Z punktu widzenia psychologii sytuacji przymusowej pierwsze dwa okresy możemy syntetycznie określić jako czas, kiedy zmienia się sposób przeżywania i określone nastroje zajmują miejsce innych. Pierwotnie mamy do czynienia z nastrojami odznaczającymi się dość wysoką „temperaturą”, z którymi wiąże się pewna wola buntu. Z czasem początkowa zaciekłość słabnie, aż wreszcie następuje przejście w stan obojętności. Przywoływany badacz określa ten stan bardzo trafnie, używając pojęcia „prowizorycznej” egzystencji¹³.

Za istotne Frankl uznaje to, że formy grupowej terapii o znamionach terapii filozoficznej mogą być także skierowane do odbiorcy, którego cechy określone są jedynie w sposób ogólny (nasuwa się analogia do abstrakcyjnego adresata normy prawnej). Autor wprost mówi, że nie musi być to terapia ukierunkowana na oddziaływanie wobec konkretnej jednostki; może być ona skierowana do grupy adresatów¹⁴. Za podstawowy walor tego rodzaju oddziaływań uznaje autor ich uniwersalność. Oznacza to, że powinny one sprawdzić się doskonale, kiedy celem jest wzbudzenie w osobie pozytywnych emocji i tchnięcie w nią optymizmu. Konsekwencją tego ma być zmiana sposobu postrzegania rzeczywistości. W tym kontekście

Frankl podkreśla zwłaszcza jeden z aspektów, mianowicie – jak aplikowanie psychoterapii filozoficznej okazywało się pomocne w radzeniu sobie z sytuacjami granicznymi. Badacz zwraca uwagę na skuteczność tej metody w przypadku udzielania doraźnej pomocy ludziom, którzy ujawniali swoje zamiary samobójcze¹⁵.

Swoją metodę Frankl określał mianem analizy egzystencjalnej. Jako pierwszoplanową jej cechę wskazywał odwoływanie się do „dążenia do sensu”. Badacz przedstawia ten aspekt jako różnicujący jego ujęcie od tego, co wyostrzały, akcentując jako najważniejsze, wcześniejsze propozycje psychoterapeutyczne czy psychologia w ogóle. Dążenie do sensu uznaje za bardzo użyteczne w sytuacjach krańcowych, ze względu na to, że implikacją jest odwoływanie się do pewnego rodzaju wyjątkowości. Mowa mianowicie o wyjątkowości jako o właściwości każdej indywidualnej sytuacji problemowej. Podstawowe założenie, o jakim możemy tu mówić, dotyczy przekonania, że nawet cierpienie czy innego rodzaju doświadczenia, które nie są wynikiem aktów woli, czy też – mówiąc inaczej – wynikiem decyzji wprost ku tymże doświadczeniom skierowanym, nie są puste na płaszczyźnie teleologicznej i pozostają w ścisłej łączności z jakąś określoną racją, do której przekonać można przy pomocy aparatu filozoficznego. Aparat filozoficzny jest użyteczny szczególnie tam, gdzie racje mają charakter wyjątkowo abstrakcyjny. Frankl, choć nie odwoływał się wprost do funkcjonowania systemu penitencjarnego, a do doświadczenia obozu koncentracyjnego, wysuwa takie tezy, na podbudowie których możliwe jest wysnuć pewnych analogii. Dążenie do sensu

¹² Ibidem.

¹³ Ibidem, p. 25.

¹⁴ Ibidem, p. 26.

¹⁵ Ibidem, p. 27.

może być uznane za bardzo istotny argument, gdy odwołamy się do sytuacji osoby odbywającej długoterminową karę pozbawienia wolności, wobec której resocjalizacja przyniosła pożądane rezultaty – kiedy to osoba taka próbuje dojść do wewnętrznej harmonii i pogodzić ze sobą dwa różne „pierwiastki tożsamości”: jeden sprzed dokonania przestępstwa, drugi natomiast z okresu odbywania kary, już po uzmysłowieniu sobie wyrządzonego uprzednio zła.

Mentaloterapia uprawiana przez Frankla polegała w pierwszej kolejności na propagowaniu takiego nastawienia wobec życia, które można określić mianem nieroszczeniowego. Jako typowy stan dla sytuacji przymusowych wskazuje przywoływany badacz rezygnację połączoną z jawną tejże manifestacją i sygnalizowaniem braku oczekiwań wobec życia. To właśnie te oczekiwania uznać można za wyraz jakiegoś rodzaju roszczeniowości. Za najskuteczniejsze remedium pozwalające uniknąć poczucia bezsensu, a w konsekwencji – uniknąć także skłonności do zachowań autodestrukcyjnych uznaje austriacki psychiatra przede wszystkim perswadowanie tego, że w interpretowaniu rzeczywistości należy zwrócić się w pierwszej kolejności ku pytaniu o to, czego życie oczekuje od pojedynczej jednostki (nie zaś odwrotnie, tzn. czego jednostka może „wymagać od życia”). Filozoficzna terapia mająca skłonić jednostkę do odkrycia nowego dla niej modelu myślenia związana jest z potrzebą uświadomienia jej, że życie „z dnia na dzień” nie jest czymś pożądanym, natomiast korzystna jest taka orientacja, w której dominuje przeświadczenie, że jest się „kowalem własnego losu”, a więc ma się moc,

która pozwoli na zmianę tegoż losu¹⁶. Zauważa się, że tendencją, która może być uznana za niebezpieczną, a o której możemy powiedzieć, że ma szeroki zakres oddziaływania, jest skłonność do osiągania „szczęścia” kosztem rezygnacji z własnych ideałów czy też z własnej tożsamości. Frankl bardzo trafnie zjawisko to nazywa „skłonnością do rozplynięcia się w masie”. Wola nastawiona na takie świadome „rozplywanie się” postrzegana jest przez przywoływanego badacza jako wyraz skłonności do depersonalizacji. To właśnie ta depersonalizacja, rezygnacja z internalizacji wzorca osobowego prowadzić może do skłonności autodestrukcyjnych. Wynika z tego, że za wysoce zasadne możemy uznać stwierdzenie, iż psychoterapia mająca na celu stworzenie buforu bezpieczeństwa odwołuje się do „dążenia do sensu”. Z rekonstruowanych tu rozważań wynika wprost, że posługiwanie się metodą terapeutyczną odwołującą się do tego imperatywu dawało dobre rezultaty i ułatwiało zmierzenie się z sytuacją przymusową. W tym przypadku krokiem w kierunku osiągnięcia tego celu była koncentracja na czymś, co nie jest elementem codzienności, lecz czymś głębszym, wręcz transcendentnym, a zatem czymś, co od codzienności odrywa. Taka reorientacja i tak znacząca odmienność tego, na co uwaga jednostki została przedadresowana, doprowadzała do tego, że to, co najbardziej traumatyczne, a jednocześnie najłatwiejsze do uchwycenia, gdyż dostępne wzrokowi, stawało się bardziej odległe i łatwiejsze do zniesienia. Podobną rolę odgrywają w tym kontekście wyobrażenia¹⁷.

¹⁶ Ibidem, p. 28.

¹⁷ Ibidem, p. 27.

W tym miejscu wypada ustosunkować się do kilku kwestii. Przede wszystkim nie do przecenienia jest to, co implikuje moc sugestii i autosugestii. Uwidacznia się tu związek z tym, jak istotna jest rola, jaką możemy przypisać wyraźnemu określaniu punktów docelowych w resocjalizacji, które mogą być utożsamione z nadzieją na odmienienie się losu¹⁸. Psychoterapia filozoficzna pokazuje się więc jako swoisty generator nadziei, co pozwala nam zauważyć, jak wielka jest jej doniosłość, gdy chodzi o pomyślne rozwiązanie zestawu problemów związanych z określoną sytuacją przymusową, także taką, jaką jest karny środek izolacyjny¹⁹.

Z powyższych rozważań wynika, że psychoterapia filozoficzna, a przynajmniej pewne jej elementy mogą być z powodzeniem wykorzystywane jako metoda wspomagająca osoby dotknięte patologią lub zagrożone dysfunkcją społeczną w radzeniu sobie z problemami. Mowa tu o pewnego rodzaju stymulacji, przygotowującej grunt pod rozwiązania możliwe do zaakceptowania i zadowalające w perspektywie długookresowej. Ujawnia się więc tu związek psychoterapii filozoficznej i innych form terapii grupowej z prawem w tym sensie, że prawo może (i powinno) położyć legalne podstawy pod takie rozwiązania – mogłoby uczynić tego rodzaju oddziaływania jednym z elementów polityki społecznej. Zintegrowanie tej formy pomocy z pakietem innych rozwiązań o charakterze systemowym mogłoby sprawić, że zyskałaby ona status subsydiarnego środka o naprawdę wysokiej doniosłości.

W powyższych rozważaniach zawarłem pewne sugestie odnoszące się do tego, jak psychoterapia filozoficzna mogłaby wpłynąć na proces resocjalizacji – czy nawet szerzej: jak mogłaby ona zmienić obraz całej penitencjarystyki. Zmiany w tym obszarze także są w ścisłej korelacji z tym, jak sprawujący władzę patrzeć będą na różne ciekawe inicjatywy. Taką inicjatywą mogłoby być chociażby zezwolenie więźniom na podejmowanie studiów z obszaru humanistyki. Resocjalizacja przez edukację jest rzeczą skuteczną i sami więźniowie nierzadko wykazują żywe nią zainteresowanie. Humanistyka, podobnie jak psychoterapia filozoficzna, potrafi wpływać na zmianę światopoglądu. Nie jest to nowe odkrycie – jednak penitencjarystyka jeszcze bardzo długo będzie opierała się takim rewolucjom. Warto wspomnieć, że w polskich więzieniach także próbowano wdrażać takie programy²⁰.

Podsumowując swoje rozważania, chciałbym skierować uwagę na to, że psychoterapia filozoficzna jest bardzo użytecznym narzędziem – narzędziem, które w wielu obszarach jeszcze czeka na odkrycie. W dodatku nie można jej zamknąć tylko w obrębie *stricte* działalności psychoterapeutycznej, gdyż sama w sobie stanowi arcyciekawy twór, którego esencja, ze względu na wielostronne ukierunkowanie, jest trudna do uchwycenia. Niemniej – to właśnie jest jednym z czynników stanowiących o jej bogactwie. Bogactwem psychoterapii filozoficznej jest to, że można jej używać przy okazji analizowania innych zjawisk, które „spędzają ludziom sen z powiek”. Warto zauważyć, że

¹⁸ Ibidem, p. 25.

¹⁹ Ibidem.

²⁰ K. Krawczyk (2013), *Studia dla więźniów? To się bardzo oplaca* [online]. Warszawa [dostęp: 22.11.2013]. Dostępny w Internecie: <http://www.rdc.pl/informacje/prof-krzysztof-krawczyk-studia-dla-wiezniow-to-sie-bardzo-oplaca-posluchaj/>.

w niektórych przypadkach, tak jak to się dzieje w prawie, psychoterapia filozoficzna może podążać niejako trzema ścieżkami: z jednej strony – postrzegamy ją wyłącznie w kategoriach filtru interpretacyjnego dla pewnych zjawisk; z drugiej strony – daje ona praktyczne wskazówki bliżej nieokreślonym podmiotom zbiorowym; z trzeciej zaś – może pojawić się w pewnym określonym kontekście, ale w swojej właściwej postaci, postaci terapeutycznej. Podstawowy postulat, jaki stąd wypływa to ten, że powinno się dążyć ku temu, by psychoterapia filozoficzna stawała się bardziej znana zarówno teoretykom prawa, prawnikom praktykom, jak i specjalistom, którzy zajmują się resocjalizacją. ■

Maciej Kasprzyk

Olsztyn, Poland

maciej.kasprzyk@mixbox.pl

Keywords: philosophical counseling and law, philosophy and law, layers education

Philosophical Counseling and Law

Abstract

Lecture is oriented on presenting philosophical counseling as useful tools, that may be helpful in analyzing law in several different perspective. We should pay attention to postulates located in perspectives, that will help easier implement a lot of innovation to legal system. It will be running without troubles, if will use directives about effective fighting with anachronistic and antiquated elements of legal system.

Maciej Kasprzyk, Ph.D. candidate in Institute of Philosophy at UWM (Olsztyn), is a graduate of philosophy, polish philology, public administration. He is interested in philosophy of law.

Zasada „złotego środka”, czyli o terapeutycznym charakterze starożytnej mądrości

Piotr Gąsowski

Olsztyn, Polska

piotregasowski@wp.pl

Słowa kluczowe: złoty środek, filozofia grecka, Arystoteles, Demokryt z Abdery, eudaimonia

Idea harmonii i umiaru jest bez wątpienia jednym z archetypów myśli helleńskiej. W świadomości starożytnych Greków objawiała się pierwotnie na płaszczyźnie religijnej, by następnie przeniknąć do filozoficznej refleksji nad rzeczywistością. Człowiek chcący osiąść władzę lub majątność, które wykraczają ponad to, co mu przeznaczone, musiał się liczyć z niełaską zazdrosnych bogów, natomiast prowadząc, na przekór swej naturze, życie nieuporządkowane i pełne skrajności, nieuchronnie zmierzał ku zgubie¹. „W życiu jednostki υβρις, przekroczenie tego, co jest słuszne i właściwe dla człowieka, przynosi w następstwie ruinę i zachwianie równowagi [...]”². Przeniesienie tej optyki na rozważania z zakresu natury wszechświata zaowocowało pojawieniem się pojęcia kosmosu (κόσμος), będącego harmonijnie zbudowaną całością, w której panuje stały porządek, „prawo

¹ Patrz. F. Copleston (2004), *Historia filozofii. Grecja i Rzym*, t. 1, Warszawa, p. 25.

² Ibidem, p. 27.

Piotr Gąsowski, doktorant filozofii na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim; redaktor naukowy monografii pt. *Filozofia współczesna. Wokół idei konstrukcji*

zachowania równowagi, zapobiegania chaosowi i anarchii”³. Idea harmonii legła także u podstaw helleńskiej koncepcji cnoty (ἀρετή), która opiera się na podejmowaniu aktywności dla człowieka specyficznej, tj. takiej, której zakres wyznacza ludzka natura. Droga do osiągnięcia tak pojętej cnoty jest usytuowana pomiędzy skrajnościami, czyli niejako jest drogą środka. Według Arystotelesa: „dzielność [cnota – przyp. P. G.] [...] dotyczy postępowania, w którym nadmiar jest błędem, niedostatek – przedmiotem nagany, środek zaś przedmiotem pochwał i czymś właściwym”⁴. Metody praktycznego zastosowania idei umiaru w celu osiągnięcia szczęścia (εὐδαιμονία)⁵ uzyskały natomiast miano „zasady złotego środka”.

Pochwała umiarkowania i zachowania harmonii przenikała myśl starożytnych Greków niezależnie od tego, czy refleksja dotyczyła natury bytu, kwestii moralności, czy też stanowiła część doktryny religijnej. Bez względu na zmianę kontekstu, a także sposobu, w jaki argumentowano zasadność jej zastosowania, sama idea i jej sens pozostawały w niezmienionej postaci. Reguła wskazująca na życie zgodne z naturalnym, a więc harmonijnym porządkiem rzeczy, osiąmane poprzez zachowanie

³ Ibidem.

⁴ Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, B 6, 1106 b, 18–28, podają za: G. Reale (2001), *Historia filozofii starożytnej. Platon i Arystoteles*, vol. 2, Lublin, p. 486–487.

⁵ „Eudaimonia” nie była jedynym terminem wprowadzonym dla określenia szczęścia. Demokryt stosował pojęcie ευθυμία, oznaczające „posiadanie dobrego serca”, Epikur zaś posługiwał się słowem ἀταραξία – „niewzruszoność” (tłumaczonym także jako „obojętność” lub „niezmacony spokój ducha”, zob. L. Ostasz (2011), *Psychoterapia filozoficzna*, Warszawa, p. 27).

umiaru i zaniechanie skrajnych rozwiązań, była czymś więcej niż tylko elementem takiej czy innej filozofii. Wyrażała ona doświadczenie wielu pokoleń i stanowiła mądrość, której uniwersalność mało kto podważał.

Starożytne filozofie, które tworzone były z myślą o zastosowaniu terapeutycznym, traktowały tego rodzaju mądrości jako jedno ze źródeł pozytywnego wpływu na umysł ludzki. Zarówno Demokryt, jak i Epikur dla uregulowania ruchu atomów duszy zalecali zapamiętywanie i powtarzanie swych nauk w skrótowej formie. Ten ostatni twierdził nawet, iż stosowanie się do niniejszego zalecenia sprawi, że będzie się „żyć jak bóg pośród ludzi”⁶. Obecnie na możliwość wprowadzenia podobnych rozwiązań wskazuje psychoterapia filozoficzna w ujęciu Lecha Ostasza. „Pewnych rzeczy pacjent powinien uczyć się na pamięć [...]. Po co? W mózgu tworzą się pewne szlaki neuronowe (połączenia synaptyczne, jest to tzw. synaptogeneza). Jeśli utworzy się określony szlak, wtedy łatwiej jest w dowolnej sytuacji przywołać ważne pojęcie, definicję i, co za tym idzie, stosować je (czy raczej: próbować stosować). Następnie pewne słowa i myśli są ostoją w trudnych chwilach życia, zwłaszcza słowa i myśli o prawdzie, o drodze środka, o umiarkowaniu [...]”⁷.

Niemniej jednak samo przywołanie definicji czy też sentencji nie sprawi, że zostaną one właściwie zinterpretowane, a ich treść odpowiednio dopasowana do zaistniałej sytuacji problemowej. Każdy aforyzm jest wart zapamiętania o tyle, o ile mądrość przezeń wyrażana będzie użyteczna. Toteż bardziej istotna od tego, co się zapamiętuje, jest umiejętność wyabstrahowania pewnego modelu myślenia, czy też postępowania, który mógłby zostać zaakceptowany i w razie potrzeby dopasowany

do konkretnego wydarzenia. Nietrudno wyobrazić sobie sytuację, w której zaniechanie radykalnych środków przyniesie więcej szkody niż pożytku. Czy alkoholik walczący z nałogiem powinien – w myśl zasady złotego środka – napić się „w miarę”? A może w procesie wychowania, jako rodzice, winniśmy być umiarkowanie konsekwentni?

Starożytni myśliciele ukazywali zasadę „złotego środka” wplecioną w kontekst ich filozofii. Literalne traktowanie pochodzących z nich aforyzmów zawęży możliwości ich użycia, a rozpatrywanie w oderwaniu od kontekstu prowadzi do ich spłylenia. W konsekwencji zasadę „złotego środka” można potraktować jako ciekawostkę lub zwykłe uśrednienie⁸. Z uwagi na to chciałbym – na podstawie przykładowych filozofii, w których powyższa zasada została zastosowana – ukazać formalną strukturę „złotego środka”, która będzie z jednej strony wolna od ukonkretyzowania w jednostkowym przypadku, z drugiej – przedstawiona w szerszej perspektywie warunków uzasadniających jej użycie. Niniejsza zasada jest szczególnie istotna dla myśli Demokryta z Abdery, dlatego na niej chciałbym skupić się w pierwszej kolejności.

Filozofia Demokryta rozpatruje rzeczywistość na dwóch płaszczyznach. Pierwsza skupia się na tym, co stałe i niezmienne – przestrzeni i przemieszczających się w jej obrębie atomach, druga zaś ukazuje świat z perspektywy tymczasowych skupisk atomowych. Zarówno na jednej, jak i drugiej z płaszczyzn znajduje zastosowanie zasada złotego środka. To, co jawi się naszym zmysłom lub jest obiektem naszych przeżyć, stanowi odzwierciedlenie ruchu najmniejszych cząstek, stąd też zrozumienie prawideł rządzących atomowym poziomem rzeczywistości jest, w myśli Demokryta,

⁶ Epikur, *Listy* I 35 n., II 84 n., III 135.

⁷ L. Ostasz (2011), op. cit., p. 18–19.

⁸ Zob. G. Reale (2001), *Historia filozofii starożytnej...*, op. cit., p. 487.

podstawą dla poznania zarówno świata, jak i człowieka.

Duszę ludzką ($\psi\upsilon\chi\eta$) budują atomy niezwykle subtelne⁹, pozbawione możliwości samodzielnego formowania tymczasowych skupień, toteż istnienie konglomeratu idealnie gładkich atomów determinuje ciało, które nadaje mu kształt i zapewnia funkcjonalność. Chociaż dusza stanowi twór ustrojowo jednolity, w różnych miejscach układ jej atomów tworzy odrębne obszary funkcyjne. Aktywność owych obszarów jest do pewnego stopnia autonomiczna, nie na tyle, aby zagrozić formalnej stabilności duszy, jednak wystarczająco, by zaburzyć jej sprawne działanie – innymi słowy zakłócić wewnętrzną harmonię. Istota zastosowania zasady złotego środka polega na zrównoważonym rozwoju dwóch najważniejszych aktywności duszy, a tym samym zapewnieniu jej optymalnego funkcjonowania. Jedną z nich jest aktywność specyficzna dla układu atomów znajdujących się w miejscu mózgu¹⁰. Demokryt nazywa ją umysłem¹¹. Druga zaś to funkcja atomów lokujących się w ośrodku serca, zawdzięczająca nazwę miejscu swego występowania.

Każde z wyżej przedstawionych pól spełnia istotne – z perspektywy roli duszy jako całości – zadanie.

⁹ Z podobnych gładkich i okrągłych atomów składają się także Słońce i Księżyc. Zob. Diogenes Laertios, (2006), *Żywoty i poglądy słynnych filozofów*, Warszawa, p. 530.

¹⁰ Jest to jedna z wyraźnych inspiracji mitologią. Demokryt za symbol mądrości uznawał Atenę, ta zaś narodziła się z głowy Zeusa, zob. Hezjod (1999), *Narodziny bogów (Theogonia)*, przeł. J. Łanowski, Warszawa, [924].

¹¹ Demokryt używa terminu „umysł” w niejednoznaczny sposób. Często stanowi on synonim inteligencji, która uznana została za podstawową funkcję duszy. Jak pisze Krokiewicz: „[...] inteligencja jest tym dla duszy, czym jest (fizyczno-czynna) siła dla ciała”, zob. A. Krokiewicz (2000), *Sokrates. Etyka Demokryta i hedonizm Arystypa*, Warszawa, p. 162. Z uwagi na to zdarza się, iż Demokryt, mówiąc o umyśle bądź inteligencji, ma na myśli duszę [zob. Diogenes Laertios, op. cit.]. Jednakże „umysł” to także najwyższa z poszczególnych aktywności duszy – będących składowymi inteligencji – której przysługuje zdolność do myślenia i poznania. Tu umysł używany jest w tym drugim znaczeniu, zob. A. Krokiewicz (2000), op. cit.

Umysł odpowiada za myślenie i zdobywanie wiedzy – co oznacza, że ma dostęp do prawdy. Serce natomiast powoduje akty wolicjonalne, umożliwia przeżywanie uczuć i posiada – w przeciwieństwie do umysłu dysponującego poznaniem – mniemanie. O ile umysł ludzki ma udział w inteligencji, która to utożsamiana jest przez Demokryta z najwyższym poznaniem, i poprzez to jest w stanie pełnić rolę arbitra w kwestiach natury moralnej, tak serce może zostać „zaślepienie” przez żądze i skrajne pragnienia. Atomy formujące serce wyznaczają największą – wśród cząsteczek ustroju – amplitudę ruchu i dzięki temu są w stanie sprawiać, iż ciało się przemieszcza. Niestety z tego samego powodu, bez odpowiedniego nadzoru, ich ruch z łatwością może stać się nieregularny i dysharmonijny, czego implikacją będzie popadnięcie w „puste” namiętności i rozchwianie emocjonalne. Z drugiej strony: „umysł myśli, rozumie, poznaje prawdę i wie, jakie są etyczne powinności człowieka, jakie powinny być jego czyny, ale ich nie urzeczywistnia bezpośrednio, ponieważ jest zbyt subtelny, by mógł wprawić w ruch ciało i nim kierować”¹². Z niniejszego opisu wynika, iż żadna z podanych funkcji duszy nie jest w stanie być efektywna bez dostatecznego wsparcia ze strony funkcji kolejnej. Nie jest możliwe, aby działały one w izolacji, zawsze aktywny jest zarówno umysł, jak i serce, jednak nierównomiernie rozwinięte nie mogą w pełni wykorzystać swoich możliwości. Co więcej, dysfunkcyjność na którejkolwiek płaszczyźnie uzewnętrznia się w postaci niepożądanego stanu świadomości. „Demokryt uważał szczęście za naturalny, a nieszczęście za nienaturalny stan człowieka [...]. Główny nacisk położył na nieszczęście i dopatrywał się jego przyczyny w nieposłuszeństwie czy bucie i buncie serca, innymi słowy, w niezgodzie jego zbyt samodzielnych

¹² A. Krokiewicz (2000), op. cit., p. 173.

i rozkołysanych ruchów z ruchami umysłu. Dlatego nazwał szczęście [...] znanym wyrazem „euthymie” (εὐθυμία), co oznacza „posiadanie dobrego serca”¹³.

Dobre serce to serce posłuszne umysłowi, który jest źródłem właściwego postępowania. Posłuszeństwo to nie jest jednak czymś wymuszonym. Przeciwnie, stanowi wyraz harmonii i wewnętrznej symetrii układu. Serce zachowuje zgodność z umysłem, ponieważ „rozpoznaje” w nim źródło wiedzy. Tym samym niepohamowana niczym aktywność serca implikuje zaistnienie moralnego wstydu, objawiającego się w postaci wspomnianej postawy.

Wiedza, którą oferuje umysł, nie jest jedynie źródłem powinności i dyrektyw moralnych. W wystarczający sposób zbalansowane funkcjonowanie duszy pozwala spostrzec, iż w swej istocie stanowi ona wartość nieporównywalnie wyższą od jakichkolwiek dóbr materialnych, a zwrócenie się w jej kierunku i dająca temu wyraz aktywność zapewni długotrwałą stabilność i szczęście. „Serce pozostaje wtedy w «dobrym stanie», kiedy czci i kocha rozumny umysł, czcząc zaś i kochając rozumny umysł, nie podziwia bezkrytycznie, nie pragnie i nie lęka się niczego, nie «pada» [...] przed nikim i niczym. [...] Serce, pełne najwyższego podziwu dla rozumnego umysłu, nie przejmuje się żadną przyjemnością czy przykrością z zewnątrz, nie ulega żadnym naciskom fenomenalnym, nie traci nigdy panowania nad sobą ani moralnego wstydu. Człowiek posiadający takie serce posiada cnotę mądrości”¹⁴.

Okazuje się więc, że mądrość jest tożsama ze szczęściem. Demokryt wyrażał je także terminem *athaumastie*, oznaczającym brak lęklivego podziwu wobec zmysłowych zjawisk. Na powyższym przykładzie widać, iż wiedza o strukturalnej budowie rzeczywistości pozwoliła Demokrytowi na określenie

¹³ Ibidem, p. 174.

¹⁴ A. Krokiewicz (2000), op. cit. p. 172–173.

aturalnego stanu rzeczy. Tym samym wszelkie odstępstwa od niniejszego porządku z konieczności uznane zostały za takie, które implikują zjawiska nienaturalne, tj. niepożądane. Życie człowieka, będącego częścią natury, w którym dominowały głównie stany niechciane, powinno zostać zharmonizowane, a tym samym „uleczone”. W ten oto sposób filozof z Abdery wyznaczył nadrzędny cel – osiągnięcie szczęścia.

Jak zatem pielęgnować harmonię i dbać o to, aby zarówno umysłowy poziom duszy, jak i poziom serca rozwijały się symetrycznie? Na odpowiedź naprowadzić może jedna z często przytaczanych myśli filozofa z Abdery: „nauka zmienia rytm człowieka”¹⁵. Otóż z uwagi na to, że istnieje korelacja pomiędzy ruchem atomów i przebiegiem myśli, człowiek, poprzez swoją aktywność intelektualną, może wywierać znaczny wpływ na sposób przemieszczania się cząstek w obrębie układu. „Jak zmiana w tych ruchach powoduje odpowiednią zmianę w doraźnej świadomości, tak z drugiej strony zmiana w doraźnej świadomości pociąga za sobą odpowiednią zmianę w owych ruchach”¹⁶. Świadome „dostarczanie” umysłowi konkretnych treści dokona odpowiadającego im przekształcenia w układzie atomów, toteż nauka, będąca owocem wzmożonej pracy intelektu i dążności do prawdy, sprzyja w sposób optymalny rozwojowi umysłu. Na nic jednak zda się rozwijanie umysłu, jeżeli serce jest „słabe” i niezdolne do czynnego wysiłku. Toteż istotne jest, aby „ćwiczono” je zarówno w uległości, jak i w czynie. „Trzeba albo być dobrym, albo przynajmniej naśladować dobrego człowieka”¹⁷.

¹⁵ Demokryt, fragm. B 33, podaję za: A. Krokiewicz (2000), op. cit., p. 174.

¹⁶ Ibidem, p. 174.

¹⁷ Demokryt, fragm. B 39, podaję za: A. Krokiewicz (2000), op. cit., p. 174.

Demokryt udzielał wielu ogólnych, opartych na zachowaniu powściągliwości i umiaru, praktycznych rad, dzięki którym człowiek może osiągnąć stan szczęścia. Jednakże jednorazowe zastosowanie ich wcale nie sprawi, iż urzeczywistni się stan eutymii. W tym celu należy się niejako szkolić. Dotarcie do stanu idealnej spójności jest długotrwałym procesem, który postępuje zarówno poprzez rozwój umysłu i serca, jak i ich harmonizację na każdym szczeblu rozwoju. Demokrytejska teoria atomów wskazuje wprawdzie cel nadrzędny (tj. osiągnięcie trwałego szczęścia), dostarcza także wiedzy, dzięki której łatwiej zrozumieć istotę dążności do harmonii, jednak na drogę do idealnej zgodności serca i duszy składają się konsekwencje poszczególnych wyborów. Skąd w takim razie czerpać wiedzę o słuszności każdego z nich?

Odpowiedź na to pytanie najprościej wyraża lapidarna maksyma umieszczona nad portykiem delfickiej świątyni Apollina – „poznaj samego siebie” (γνώθι σεαυτό). Dopiero samodzielna, obiektywna ocena własnych możliwości, postępowania i jego motywów, a także dążność do poznania własnej natury daje możliwość stosowania się do zasad powściągliwości i umiaru. We fragmencie pochodzącym najprawdopodobniej z dzieła pt. *O pogodzie ducha* czytamy: „Kto pragnie pogody ducha, nie może czynić zbyt wiele, ani prywatnie, ani publicznie, ani też cokolwiek czyni, nie może sięgać ponad przyrodzone siły¹⁸”¹⁹. Chcąc dokonać

właściwego, tj. nieskłaniającego się ku skrajnościom wyboru, muszę obrać siebie za kryterium. Przyrządzając posiłek czy też podejmując pracę, zawsze powinienem mieć na uwadze, iż to mój głód i moje szeroko pojęte umiejętności wskazują mi, jak dużo mam zjeść, aby zaspokoić łaknienie, i jak wiele siły muszę włożyć w podejmowaną aktywność, aby moja praca została wykonana. Oprócz tego muszę uświadomić sobie, iż spożycie zbyt obfitego posiłku nie wpłynie korzystnie na stan mojego zdrowia, a przeforsowawszy się, zmuszony będę zaniechać przyszłych prac i pozwolić sobie na odpoczynek. Wiedza taka z konieczności winna być permanentnie aktualizowana, tj. dostosowywana do stanu faktycznego (nazajutrz moje potrzeby i możliwości mogą się różnić od dzisiejszych), gdyż – jak stwierdzili Kirk, Raven i Schofield, komentując filozofię Demokryta: „naturę²⁰ można zmieniać przez kształtowanie”²¹. Fałszywe poglądy na temat własnej osoby – zdaniem Demokryta – oddalają człowieka od osiągnięcia szczęścia. Odkrywanie prawdy o samym sobie nie tylko zapobiega popadaniu w butę czy pychę, ale także przybliża do rozpoznania swego naturalnego, harmonijnego stanu, w którym to umysł uznany zostaje za nadrzędną funkcję duszy.

²⁰ Kirk, Raven i Schofield użyli terminu „natura” w innym sensie, niż zwykli czynić to filozofowie przedsokratejscy. Jak podaje Włodzimierz Dłubacz, termin natura: „W języku greckim oznaczał proces powstania i wyłaniania się rzeczy istniejących wokół człowieka, zawierający w sobie źródło swego pochodzenia”, zob. W. Dłubacz (2003), *U źródeł koncepcji absolutu. Od Homera do Platona*, Lublin, p. 57. Jak już wcześniej wspomniano, natura jest harmonijna, toteż to, co dzieje się „naturalnie”, dzieje się w określonym porządku. Terminem „nienaturalny” można natomiast określić wszystkie przejawy zaburzenia harmonii. W filozofii Demokryta człowiek, poprzez aktywność intelektualną, jest w stanie wprowadzać zmiany w naturalnym, tj. uporządkowanym ruchu atomów duszy. Widać więc, iż tak rozumianej natury nie można zmienić. Można jednak mieć wpływ na charakter zachodzących zmian. Z jednej strony zmiany te sprawią, iż ruchy części staną się „nienaturalne”, z drugiej – będą ukazywać „obraz” natury, tzn. aktualny stan uporządkowania atomów budujących płaszczyznę rzeczywistości.

²¹ G.S. Kirk, J.E. Raven, M. Schofield (1999), *Filozofia przed-sokratejska*, przeł. J. Lang, Warszawa, p. 422.

¹⁸ Zalecanie niewykraczania ponad przyrodzone siły kłóci się z pochwałą rozwoju i dążności do idealnego zharmonizowania umysłu i serca. W oryginale użyto sformułowania $\delta\upsilon\upsilon\alpha\mu\iota\nu\ \alpha\iota\pi\epsilon\iota\sigma\theta\alpha\iota\ \tau\eta\nu\ \epsilon\omega\upsilon\tau\omicron\upsilon\ \kappa\alpha\iota\ \phi\upsilon\sigma\iota\nu$, które nie oznacza bezpośrednio „przyrodzonych sił”, lecz „przynależące do kogoś możliwości, umiejętności i naturę”. To, iż czyjeś możliwości i umiejętności ulegają zmianie, nie stoi w sprzeczności z filozofią Demokryta (zob. Demokryt, fragm. 172).

¹⁹ Demokryt, fragm. 3, Stabajos, Anth. IV, 39, 25. [w:] G.S. Kirk, J.E. Raven, M. Schofield (1999), *Filozofia przedsokratejska*, przeł. J. Lang, Warszawa, p. 420.

Jest jeszcze jedna kwestia, która wymaga wyjaśnienia. Jeżeli naturalnym stanem duszy jest idealna harmonia ruchu atomów w ośrodkach serca i umysłu, a do szczęścia dochodzi się poprzez pracę nad osiągnięciem tego stanu, to jak rozumieć konieczność permanentnego odwoływania się do własnej natury w celu dokonania analizy tymczasowych potrzeb i możliwości? Otóż termin „natura” jest używany w dwóch znaczeniach. W pierwszym przypadku obrazuje harmonię, a więc także optymalny sposób przemieszczania się atomów duszy ludzkiej, który ma miejsce wówczas, gdy nic go nie zaburza. W drugim zaś znaczeniu odnosi się do aktualnego ruchu atomów. Różnicę tę można przedstawić, odwołując się do słowa „porządek”. Mówiąc, iż „w pomieszczeniu panuje porządek”, stwierdzamy, że w tym oto miejscu jest czysto. Natomiast formułując zdanie: „to, czy zostanę w tym pomieszczeniu, zależy będzie od porządku, który w nim panuje”, komunikujemy, iż interesuje nas aktualny stan czystości. Tak więc ten sam termin z jednej strony określa stan idealny, z drugiej aktualny. Nie może więc dziwić, iż Demokryt radzi, by podejmując działania, wziąć pod uwagę własne umiejętności i naturę.

Istotą zasady złotego środka w filozofii Demokryta jest unikająca zarówno nadmiaru, jak i braku aktywność, zmierzająca do uprzednio wyznaczonego celu nadrzędnego – ludzkiego szczęścia. Jednakże cel nadrzędny i ogólna wytyczna co do sposobu jego realizacji to zbyt mało, aby skutecznie wprowadzać go w życie. Dlatego też niezwykle istotna na drodze obieranej zgodnie z zasadą „złotego środka” jest wiedza zdobywana poprzez dokonywanie świadomych wyborów. Wprawdzie w żadnym z zachowanych fragmentów prac Demokryta nie jest to bezpośrednio stwierdzane, jednak, wzięwszy pod uwagę spójność jego

koncepcji, można przypuszczać, iż owa wiedza pozwala nie tylko postrzegać aktualną „kondycję” duszy, ale także – poprzez analizę zmian w niej zachodzących – stopniowo rozpoznawać jej naturalny, zharmonizowany stan. Istotna jest tu relacja pomiędzy wiedzą wyjściową, tj. informacjami określającymi cel i metodę, dzięki której możliwe jest dotarcie do niego, a wiedzą zdobywaną w toku prac nad wprowadzeniem symetrii w ruch atomów duszy. Osiąganie szczęścia jest procesem, a samo zapoznanie się z naukami Demokryta nie uczyni nikogo szczęśliwszym, dlatego też to, co sprawia, iż możliwe staje się niejako urzeczywistnienie mądrości filozofa z Abdery, musi wynikać z subiektywnie doświadczonej zgodności pomiędzy informacją bazową a samodzielnie zdobywaną wiedzą o samym sobie. Co więcej, jeżeli stosuje się zalecenia Demokryta w celu osiągnięcia szczęścia (cel nadrzędny), to nie sposób dokonywać kolejnych wyborów (pomiędzy dwiema skrajnościami) bez uwzględniania kryterium funkcjonalności metody, innymi słowy – pomijając fakt ich skuteczności. Dlatego też należy przyjąć, iż pomiędzy tymi dwoma rodzajami wiedzy zachodzi ciągła wzajemna korelacja.

Arystoteles, opisując sposób na osiągnięcie szczęścia, także wykorzystał zasadę „złotego środka”. Przyglądając się kontekstowi, w którym została ona przez niego osadzona, nie można uniknąć wrażenia, iż sposób, w jaki tego dokonał, niemalże pokrywa się z Demokrytejskim. Otóż, po pierwsze, szczęście osiąga się także poprzez działanie zgodne z naturą człowieka. Jak pisał Reale: „dobro człowieka [zdaniem Arystotelesa – przyp. P. G.] może polegać wyłącznie na działaniu dla niego specyficznym...”²². Po drugie, właściwe postępowanie

²² G. Reale (2001), *Historia filozofii starożytnej...*, op. cit., p. 479.

polega na podporządkowaniu aktywności duszy, jej rozumnej części²³. „Specyficznym działaniem człowieka jest rozum. Prawdziwe dobro człowieka polega zatem na tym działaniu, czyli na działalności rozumnej, albo jeszcze dokładniej – na jej doskonałym rozwinięciu i urzeczywistnieniu”²⁴. Po trzecie, owo doskonalenie polega na działaniu. W byciu cnotliwym, tj. w umiejętności rozumnego powściągnięcia własnych popędów – możemy się „szkolić”, a nią samą potraktować tak, jak każdą inną sprawność. Po czwarte, podobnie jak u Demokryta, to istota ludzka jest punktem odniesienia w każdorazowym wyznaczaniu złotego środka. Jak możemy przeczytać w *Etyce nikomachejskiej*: „Środkiem ze względu na przedmiot nazywam to, co jest jednakowo oddalone od obu krańców i co też jest jedno i to samo dla wszystkich; ze względu zaś na nas jest środkiem to, co nie jest ani nadmiarem, ani niedostatkim, tym zaś nie jest ani jedna, ani ta sama rzecz dla wszystkich. [...] Tak tedy każdy, kto się rozumie na rzeczy, unika nadmiaru i niedostatku, szuka natomiast środka i środek wybiera, i to nie środek samej rzeczy, ale środek ze względu na nas”²⁵. Reale, pisząc o etyce Arystotelesa, wskazał na jeden z jej aspektów, który był obecny również w filozofii Demokryta, aczkolwiek nie został wyszczególniony bezpośrednio. Charakter wyznaczania środkowej drogi wiąże się nie tylko z poznaniem własnych, naturalnych zapotrzebowań i możliwości, ale także, a może przede wszystkim,

²³ Arystoteles wyróżniał trzy części duszy: wegetatywną, zmysłową i rozumną. Dusza wegetatywna i zmysłowa jest typowa nie tylko dla człowieka, ale także dla zwierząt. Niemniej jednak Stagiryta zauważa, iż część odpowiedzialna za pożądanie i lgnięcie w jakimś stopniu stanowi aspekt rozumowy. Otóż zachowywanie umiaru i powściągliwości ukazuje uległość części zmysłowej wobec rozumnej. Umiejętność panowania nad pożądaniem, tj. nadawania słusznej miary temu, co jej nie posiada, Arystoteles nazwał cnotą etyczną. Vide: Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, A13. 1102 b 23–31.

²⁴ G. Reale (2001), op. cit., p. 479.

²⁵ Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, B 6 1106 a 26 – b 7.

z przewycięzeniem osobistych skłonności do przyjmowania skrajnych postaw i podejmowania skrajnych decyzji. Jest to tym samym warunkiem rozwoju i podążania według zasady „złotego środka”. „Jest oczywiste, że to wypośrodkowanie nie tylko nie jest przeciętnością, lecz jest nawet jej przeciwieństwem. «Słuszny środek» jest bowiem zdecydowanie ponad skrajnościami i stanowi – by tak rzec – ich przewycięzenie, a więc – jak słusznie mówi Arystoteles – jest «szczytem», [...] oznacza zwycięstwo rozumu nad tym, co irracjonalne”²⁶.

Podsumowując: powyższe omówienie sposobów zastosowania zasady złotego środka pozwala zauważyć, iż zarówno w jednym, jak i w drugim przypadku postulowano podobną formę jej realizacji. Po pierwsze, wymagała ona niesprzecznej z ideą umiaru i harmonii wiedzy bazowej, dzięki której określano cel nadrzędny. Po drugie, wyznaczano ogólną dyrektywę, umożliwiającą wytyczenie ulokowanej pomiędzy skrajnościami drogi do celu. Po trzecie, wskazano na konieczność koordynowania całego procesu poprzez, zdobywane w trakcie jego trwania, informacje o własnej naturze.

Terapeutyczna funkcja powyższych filozofii jest oczywista. Każda z nich ma za zadanie pomóc człowiekowi w osiągnięciu szczęścia poprzez wyprowadzenie go ze stanu nienaturalnego i dysfunkcyjnego (który Demokryt utożsamiał ze stanem chorobowym) do stanu pełnej harmonii. Niemniej jednak obecnie trudno jest przypuszczać, iż znajdzie się liczne grono takich osób, które – na drodze do własnej szczęśliwości – zechcą kierować się radami sformułowanymi przez Demokryta i Arystotelesa. Pomimo to uważam, że formalna struktura zasady „złotego środka” może znaleźć

²⁶ G. Reale (2001), op. cit., p. 487.

praktyczne zastosowanie na innej niż w przypadku klasycznej filozofii greckiej płaszczyźnie.

Aktywność oparta o ową zasadę jest, w założeniu, optymalnym sposobem na osiągnięcie odległego celu i – co istotne – nawet jeśli nie będzie nim „szczęście”, metoda nadal zachowa swój aspekt terapeutyczny. Wyabstrahowany z metafizycznego i ontologicznego kontekstu, objawi się on w zminimalizowaniu frustracji związanej z oddziaływaniem czynników niesprzyjających postępowi czynionym na drodze do celu i zwiększeniu subiektywnie odczuwanego usensowienia podejmowanych działań. Aby dokładniej zobrażować tę funkcję, należy skupić się nie na wiedzy bazowej determinującej cel, lecz na samym „modelu” realizacji zasady „złotego środka”.

Otóż, zgodnie z nią, w pierwszej kolejności ustalony zostaje cel nadrzędny, któremu towarzyszy wiedza charakteryzująca ogólnie sposób, w jaki ma być osiągnięty. Biorąc pod uwagę, iż to aktywność długoterminowa, można założyć, że jego rozciągnięta w czasie realizacja przyjmie formę pojedynczych działań (celów niższego rzędu), z których każde będzie mogło przybliżyć nas do celu nadrzędnego²⁷. Dla przykładu: jeżeli miałbym zamiar zostać muzykiem, potrzebuję informacji o sposobie realizacji owego zamiaru. W tym przypadku moją wiedzę bazową stanowiłaby teoria muzyki i praktyczne wskazówki pochodzące od osoby, która „urzeczywistniła” stan „bycia muzykiem”. Dzięki nim zdaję sobie sprawę, iż zamierzony cel osiągnę, ucząc się gry na instrumencie, kształcąc słuch, analizując materiał dźwiękowy, poznając skale i harmonie oraz

²⁷ Warto zaznaczyć, że osiągnięcie celu niższego rzędu również może być zadaniem długoterminowym. W takim wypadku podobnie należy przypuszczać, iż dotarcie do niego będzie wymagać skierowania się ku pomniejszemu względem niego podrzędnym celom działań.

rozwijając umiejętność improwizacji i kompozycji. O ile wiedza bazowa ustala w pewnym stopniu kolejność i priorytet powyższych zadań, to pozostawia też dużą dowolność w sposobie ich realizacji. Pracując z instrumentem, sam ustalam, jakich ćwiczeń technicznych się podejmę lub na podstawie jakich utworów będę dokonywał analizy harmonii. Podobnie w mojej gestii pozostaje decyzja o łącznym bądź rozdzielnym traktowaniu kwestii praktycznych i teoretycznych.

Na płaszczyznach, odnośnie których wiedza bazowa pozostawia swobodę w doborze środków realizacji, z łatwością możemy zastosować – typową dla reguły „złotego środka” – zasadę unikania skrajności. Jednakże pamiętając, iż omawiany model abstrahuje od treści wiedzy bazowej, należy odpowiedzieć na pytanie: czy możliwe jest jednoznaczne określenie skrajności, pomiędzy którymi wyznaczona zostaje droga do celu nadrzędnego? Wydaje mi się, że w omawianym przypadku powinny one przybrać formę maksymalnego i minimalnego priorytetu przyznawanego poszczególnym działaniom (gdzie poprzez minimalny priorytet rozumiem całkowite wykluczenie celu działania, a poprzez maksymalny – jednostronną koncentrację na danej aktywności lub pewnym jej aspekcie, z całkowitym pominięciem aspektów mu towarzyszących). Przydział priorytetów powinien następować ze szczególnym uwzględnieniem indywidualnych predyspozycji i zapotrzebowań.

Może to zilustrować przywoływany przykład „chęci zostania muzykiem”. Skupienie jedynie na teorii muzycznej sprawi, iż moja wiedza w tym zakresie będzie ogromna, jednak nie będę w stanie zagrać żadnej melodii, o której teoretycznie wiem wszystko. Nauka gry z pominięciem teorii (przez którą rozumiem także świadomość wydobywanych dźwięków, ich znaczenie w harmonii itd.)

sprawi, iż mocno ograniczę możliwości twórcze lub stanę się zwykłym odtwórcą. Analogicznie na niższych szczeblach, np. pracując nad techniką, powinienem dobierać ćwiczenia odpowiadające stopniowi zaawansowania, kierując się zasadą optymalizacji rozwoju. Skupiając się wyłącznie na jednym ćwiczeniu, osiągnę taki efekt, że zdobędę jedynie umiejętność zagrania go, i nic poza tym.

Jeżeli założymy, że osiągnięcie celu nadrzędnego warunkuje wiele czynników, „złoty środek” będzie perspektywą uwzględniającą każdy z nich, innymi słowy – postulującą wieloaspektową aktywność. Realizacja celów podrzędnych powinna przebiegać ze świadomością, iż niezbędną do ich osiągnięcia pracę wykonuje się ze względu na cel nadrzędny i każda z pomniejszych aktywności ma sens, o ile jest w stanie do niego przybliżyć. Korzystając z tej optyki, mamy możliwość zaangażowania się w coś istotnego z naszej perspektywy – a jednocześnie pozbawieni będziemy krępującego strachu przed niepowodzeniem. Ewentualny brak sukcesu daje do zrozumienia, że wytyczona droga nie była odpowiednia albo że krok na tej drodze nastąpił w niewłaściwym momencie. Bogatsi o nowe doświadczenie możemy – dokonawszy odpowiedniej korekty – wyznaczyć kolejne pomniejsze cele, których realizacja wydaje się nam prawdopodobna. W tym aspekcie działanie oparte na powyższych założeniach spełnia funkcję terapeutyczną. ■

Piotr Gąsowski

Olsztyn, Poland

piotregasowski@wp.pl

Keywords: the golden mean, ancient Greek, Aristotle, Democritus, eudaimonia

The Golden Mean. Ancient Wisdom in Therapeutic Use

Abstract

The Golden Mean is best known as Aristotle's theory about balance between two extremes (one of excess and the other of deficiency). It's also one of the models of thinking that is typical for Ancient Greek philosophers. The Golden Mean based on received conception of Universal harmony and moderation and helps determine the path to achieve ultimate goal like happiness (eudaimonia) and inner peace or developed the highest virtue. It's appear not only in Aristotle's philosophy but also in thought of Plato or Democritus of Abdera. This article, referring to some of the above-mentioned philosophers, presents formal structure of this hellenistic paradigm and consider whether it can be useful today.

Piotr Gąsowski, the second year PhD student at the University of Warmia and Mazury; editor of collective monograph *Filozofia współczesna. Wokół Idei konstrukcji*.

Satysfakcja rodzicielska ojców z niepełnosprawnością

Urszula Elżbieta Bartnikowska

Olsztyn, Polska

u.bartnikowska@uwm.edu.pl

Katarzyna Ćwirynkało

Olsztyn, Polska

k.cwirynkalo@uwm.edu.pl

Słowa kluczowe: satysfakcja rodzicielska, ojcowie niepełnosprawni

Wprowadzenie

Ostatnich kilkanaście lat przyniosło duże zainteresowanie ojcostwem, o czym świadczy pojawienie się tej problematyki w literaturze polskiej i światowej. Wśród różnych pozycji poświęconych tematyce męskości, rodzicielstwa, ojcostwa i niepełnosprawności wciąż niewiele dotyka problemu ojców z niepełnosprawnością. Ponadto, jak zauważają Majella Kilkey i Harriet

Urszula Bartnikowska, dr hab., prof. UWM, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie. Zainteresowania naukowe: funkcjonowanie osób niesłyszących w środowisku, rodziny osób z niepełnosprawnością

Katarzyna Ćwirynkało, dr, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie. Zainteresowania naukowe: funkcjonowanie osób z niepełnosprawnością intelektualną, rodziny osób z niepełnosprawnością

Clarke¹, dotychczasowe badania odnoszące się do kwestii rodzicielstwa osób z niepełnosprawnością koncentrują się raczej na ograniczeniach i trudnościach, na które napotykają rodzice z niepełnosprawnością oraz skutkach niepełnosprawności rodzica u dziecka. Zwykle prace te ograniczają się do konkretnego rodzaju dysfunkcji (np. zaburzenia zdrowia psychicznego, niepełnosprawności intelektualnej lub fizycznej), stąd można mówić o ich fragmentaryczności. Często przyjmowana jest perspektywa kliniczna, w której akcent kładzie się na identyfikowanie patologii, brak rodzicielskich umiejętności u niepełnosprawnych rodziców oraz wpływ niepełnosprawności rodzica na dzieci². Wciąż niewiele badań dotyczy pozytywnych aspektów ojcostwa czy – szerzej – rodzicielstwa osób z niepełnosprawnością. W niniejszym artykule autorki stawiają sobie za zadanie wniesienie pewnego wkładu w wypełnienie tej luki.

Rodzicielstwo jest zwykle dla człowieka doświadczeniem wyjątkowym, będącym wynikiem potrzeb prokreacyjnych, chęci stworzenia własnej rodziny i odbieranym jako naturalne zadanie osoby dorosłej. Bycie rodzicem z niepełnosprawnością czynić może to doświadczenie tym bardziej szczególnym. W odróżnieniu od rodziców w pełni sprawnych, rodzice z niepełnosprawnością napotykać mogą większą liczbę sytuacji trudnych w różnych aspektach swojego życia, np. w obszarze

¹ M. Kilkey, H. Clarke (2010), *Disabled men and fathering: opportunities and constraints*, "Community, Work & Family", no. 13 (2), p. 127–146.

² Ibidem, p. 133.

opieki nad dzieckiem (ograniczona możliwość podejmowania z dzieckiem różnych działań)³, sytuacji materialno-bytowej i społecznej⁴. Rodzice ci zmierzyć się ponadto muszą z przypisywanymi im przez społeczeństwo opiniami, nierzadko krzywdzącymi stereotypami. Negatywne poglądy dotyczą w sposób najbardziej dotkliwy osoby z niektórymi rodzajami niepełnosprawności (np. intelektualną). Spotkać się nadal można z przekonaniem, że niektórzy z nich nie są w stanie zapewnić dziecku właściwej opieki⁵ czy też – w myśl idei czystości ras i z uwagi na ryzyko przekazania wad potomstwu – powinni być poddawani sterylizacji⁶. Mimo tych przeciwności, coraz bardziej widoczne są dążenia emancypacyjne i normalizacyjne dorosłych osób z niepełnosprawnością, a seksualność i rodzicielstwo stają się kwestiami obecnymi w nowszej literaturze⁷. Dokonujące się w tym względzie przemiany ujawniają się nie tylko poprzez bardziej otwarte nastawienie społeczne wobec rodzicielstwa osób z niepełnosprawnością,

uregulowania prawne⁸, ale także poprzez wzrost świadomości własnych praw w tym zakresie samych osób niepełnosprawnych. Życie na łonie rodziny, wychowywanie dzieci również uznać można za naturalną potrzebę osób przynależących do tej grupy.

Inną, równie istotną w tym miejscu kwestią są obserwowane w ciągu ostatnich lat zmiany, które dostrzec można w podejściu do ojcostwa, macierzyństwa i rodziny (m.in. jej struktury demograficznej i ról poszczególnych jej członków). Wynikają one z takich przeobrażeń jak: ruchy emancypacyjne kobiet i postępujący proces ich równouprawnienia (np. na rynku pracy), rosnący konsumpcjonizm, zakwestionowanie sakralizacji człowieka, a także kryzys instytucji małżeństwa, ojcostwa i macierzyństwa⁹. Zmiany w rodzinie dotyczą zwiększania się liczby innych niż tradycyjne rodzin (np. rodzin zrekonstruowanych, konkubinatów, rodzin bezdzietnych, samotnych i starszych rodziców), malejącej liczby dzieci przypadających na rodzinę, a także postulowania równości i wolności poszczególnych członków rodzin, w tym dzieci¹⁰. Zauważyć można stopniowe

³ Vide: H. Cleaver, D. Nicholson (2007), *Parental Learning Disability and Children's Needs. Family Experiences and Effective Practice*, London and Philadelphia, passim; L.P. Rosenblum, S. Hong, B. Harris (2009), *Experiences of Parents with Visual Impairments Who Are Raising Children*, "Journal of Visual Impairment & Blindness", vol. 103, issue 2, p. 81–92.

⁴ W. Otrębski (2001), *Osoby z upośledzeniem umysłowym w sytuacji pracy*, Lublin, passim; M. Kennedy, J. Wonnacot (2005), *Neglect of Disabled Children* [in:] J. Taylor, B. Daniel (ed.), *Child Neglect. Practice Issues for Health and Social Care*, London – Philadelphia, p. 228–248; A. Krause (2005), *Człowiek niepełnosprawny wobec przeobrażeń społecznych*, Kraków, p. 173–183.

⁵ Vide: U. Pixa-Ketner (1999), *Follow-up study on parenting with intellectual disability in Germany*, "Journal of Intellectual & Developmental Disability", no. 24 (1), p. 75.

⁶ Vide: E. Black (2004), *Wojna przeciw słabym*, Warszawa, passim; M. Zaremba-Bielawski (2011), *Higienišci. Z dziejów eugeniki*, Wołowiec, passim.

⁷ Vide: A. Krause (2010), *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Kraków, passim; Z. Janiszewska-Nieścioruk (2013), *Respektowanie i egzekwowanie praw seksualnych osób z niepełnosprawnością – palący, nierozwiązany problem* [in:] Z. Gajdzica (ed.), *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwie przestrzeni publicznej*, Kraków, p. 248–270.

⁸ Art. 23 Konwencji ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych, ratyfikowanej w Polsce w roku 2012 zakazuje dyskryminacji osób z niepełnosprawnością we wszystkich sprawach dotyczących małżeństwa, rodziny, rodzicielstwa, adopcji, zapewnia im prawo do zawarcia małżeństwa i założenia rodziny, podejmowania decyzji o liczbie i czasie urodzenia dzieci, dostęp do informacji dotyczących prokreacji i planowania rodziny, a także odpowiednią pomoc w wykonywaniu obowiązków związanych z wychowaniem dzieci.

⁹ Z. Melosik (2002), *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*, Poznań, passim; J. Augustyn (2003), *Ojcostwo. Aspekty pedagogiczne i duchowe*, Kraków, passim; K. Arcimowicz (2004), *Męskość w kulturze współczesnej*, „Małżeństwo i Rodzina”, no. 2, p. 17–23; M. Gębka (2006), *Trzy pytania o kryzys ojcostwa*, „Roczniki Socjologii Rodziny”, no. 17, p. 117–136; E. Głowacka-Sobiech (2010), *Odkrycie mężczyzny i jego roli w rodzinie i społeczeństwie jako efekt postmodernistycznego nurtu narracji w filozofii historii* [in:] E. Głowacka-Sobiech, J. Gulczyńska (ed.), *Mężczyzna w rodzinie i społeczeństwie – ewolucja ról w kulturze polskiej i europejskiej*, Poznań, p. 9–14.

¹⁰ M. Sikorska (2009), *Nowa matka, nowy ojciec, nowe dziecko. O nowym układzie sił w polskich rodzinach*, Wydawnictwo

odchodzenie od tradycyjnego, patriarchalnego podziału ról w rodzinie, zgodnie z którym do głównych zadań ojca należało zapewnienie bytu rodzinie oraz bycie autorytetem i głównym decydującym w zakresie spraw rodzinnych, a na matce spoczywała odpowiedzialność za opiekę, wychowanie dziecka i prowadzenie gospodarstwa domowego. We współczesnej rodzinie role ojca i matki nie są już ściśle określone, gdyż oboje rodzice „najczęściej wspólnie pracują na utrzymanie rodziny, wspólnie prowadzą gospodarstwo domowe, wspólnie też troszczą się o rozwój dzieci, otaczając je miłością i opieką”¹¹. Jak zauważa M. Sikorska¹², dzisiejszy ojciec zajmuje się dziećmi i ma z nimi bezpośredni kontakt, robi to, co matka, a nawet więcej (oczekuje się od niego jak najwcześniejszego nawiązania z dzieckiem emocjonalnej więzi, zabawy z nim i przekazywania dziecku wiedzy). Zmieniająca się sytuacja ojców, której wyrazem jest wielość stawianych przed nimi zadań i obowiązków, zdaniem autorki nie musi być traktowana wyłącznie jako strata, ale też zysk w postaci przyjemności i satysfakcji będącej rezultatem zaangażowanego ojcostwa.

Zmiany w podejściu do ojców w ogóle oraz rodzicielstwa osób z niepełnosprawnością w szczególności pozwalają na nowo spojrzeć na kwestię ojcostwa mężczyzn niepełnosprawnych. Nie jest ona już postrzegana jedynie przez pryzmat ograniczeń. Choć zdawać sobie należy sprawę z istnienia trudności, aby skutecznie wspierać ludzi potrzebujących w możliwie pełnym uczestnictwie w życiu społecznym, dostrzec też należy

Akademickie i Profesjonalne, Warszawa, p. 132–161.

¹¹ D. Gębuś (2010), *Mama, tata, dziecko? Przemiany ról małżeńskich i rodzicielskich we współczesnych rodzinach* [in:] I. Janicka (ed.), *Rodzice i dzieci w różnych systemach rodzinnych*, Kraków, p. 59.

¹² M. Sikorska, op. cit., p. 200.

potencjał i pozytywne aspekty ojcostwa osób z niepełnosprawnością zarówno w wymiarze społecznym, jak i indywidualnym. Jeśli chodzi o wymiar społeczny, można wziąć pod uwagę kwestie ekonomiczne. Pełnienie funkcji rodzicielskich (w tym prokreacyjnej, opiekuńczej, wychowawczej), szczególnie w obliczu demograficznego niżu oraz w przypadku niemożności wykonywania pracy zawodowej, traktowane jest jako społecznie pozytywne. Z kolei mówiąc o wymiarze indywidualnym, zwrócić można uwagę na takie korzyści płynące z ojcostwa, jakie dostępne są wszystkim ojcom, nie tylko tym niepełnosprawnym. Może to być poczucie spełnienia, sensu życia, duma z dzieci, radość z wzajemnych relacji, odwzajemnianych przez dzieci uczuć i wiele innych. Co więcej, z uwagi na elastyczność w podejmowaniu zadań przez poszczególnych członków rodziny, wydaje się, że przynajmniej niektóre z tych korzyści mogą być dla ojców łatwiejsze do osiągnięcia. Jak wskazują badania Majelli Kilkey i Harriet Clarke¹³, doświadczenie uszkodzenia i niepełnosprawności w kontekście sprawowania roli rodzicielskiej może bowiem nie tylko ograniczać spełnianie związanych z tym zadań, ale i dawać ojcom nowe szanse, dzięki którym będzie możliwe odkrycie bardziej tradycyjnej tożsamości i działań ojcowskich.

Założenia metodologiczne i charakterystyka grupy badawczej

Celem niniejszego opracowania jest poznanie sytuacji ojców z niepełnosprawnością oraz zwrócenie uwagi na charakterystyczne dla nich źródła radości i satysfakcji rodzicielskiej. Postawiono sobie przy tym za zadanie poszukiwanie odpowiedzi na następujące pytania badawcze: Jakie znaczenie przypisują badani ojcowie z niepełnosprawnością

¹³ M. Kilkey, H. Clarke, op. cit., p. 127–146.

swojej roli w rodzinie? Co jest dla nich źródłem radości i satysfakcji rodzicielskiej?

Zdecydowano, że unikalność i trudna dostępność grupy badawczej oraz konieczność dogłębnego poznania zaprezentowanego w pytaniach obszaru badawczego wymaga przyjęcia paradygmatu interpretatywnego i zastosowania jakościowej strategii badawczej.

Z badanymi ojcami przeprowadzono wywiady pogłębione, które zostały poddane transkrypcji i analizie z zastosowaniem kodowania tematycznego i podejścia indukcyjnego¹⁴. Analizę oparto na podejściu fenomenograficznym¹⁵ z elementami teorii ugruntowanej Kathy Charmaz¹⁶.

Badaniami objęto 31 ojców w wieku od 27 do 60 lat, o orzeczonym stopniu niepełnosprawności. Najlicniejszą grupę stanowili wśród nich mężczyźni z niepełnosprawnością ruchową (15 osób), następnie z poważnym uszkodzeniem słuchu (8), wzroku (4) i z niepełnosprawnością intelektualną. Biorąc pod uwagę przyczyny niepełnosprawności, najczęściej był to wypadek (12), a w dalszej kolejności: proces chorobowy (11) i wada wrodzona lub genetyczna (8). Większość poddanych badaniom osób (17) utraciła sprawność już po narodzinach przynajmniej jednego z posiadanych dzieci.

Uczestnicy projektu badawczego to ojcowie jednego (12), dwojga (9), trojga (6) lub większej liczby dzieci (4). Są oni ojcami biologicznymi, ale stanowią grupę zróżnicowaną, jeśli chodzi o zamieszkiwanie ze swoimi dziećmi. Większość

¹⁴ M. Hammersley, P. Atkinson (2000), *Metody badań terenowych*, Poznań, p. 210–244.

¹⁵ F. Marton (1981), *Phenomenography – describing conceptions of the world around us*, "Instructional Science", no. 10, p. 177–200; F. Marton (1994), *Phenomenography* [in:] T. Husén, T. Neville (ed.), *The International Encyclopedia of Education. Second edition*, vol. 8, Postlethwaite, p. 4424–4429.

¹⁶ K. Charmaz (2009), *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, Warszawa, passim.

mieszka z przynajmniej jednym ze swoich dzieci przez cały czas (najczęściej razem ze swoją żoną/konkubina), pozostali dzielą się opieką nad dzieckiem z matką dziecka (czasowo) lub mieszkają bez dzieci (dotyczy to głównie mężczyzn, którzy rozstali się z matkami swoich dzieci). Jeden z respondentów (z niepełnosprawnością intelektualną) mieszka wraz ze swoją partnerką i dziećmi, nie jest jednak ich prawnym opiekunem. Zdecydowana większość badanych ma pod swoją opieką dzieci niepełnoletnie (w wieku od 2 do 18 lat), pozostali respondenci są ojcami dzieci już finansowo niezależnych, a w przypadku niektórych można mówić o „ponownym wejściu w rolę ojca”, jako że część dzieci już dorosła i się usamodzielniała, ale są też kolejne, młodsze. Większość badanych to mężczyźni żonaci – pozostający w związkach z matkami swoich dzieci (20), pozostali to ojcowie po rozwodzie (6), żyjący w konkubinacie z matkami swoich dzieci (2), w separacji (2) i jeden wdowiec. Dla części uczestników badań związki, w których przebywali, nie były jedynymi. Niektórzy są obecnie w kolejnych związkach małżeńskich bądź konkubinacie (część z nich posiada dzieci z różnych związków) lub żyją samotnie, zakończywszy kilka związków. Uczestnicy badań „rekrutowani” byli do nich z wykorzystaniem kontaktów osobistych, z pominięciem pośrednictwa służby zdrowia czy pomocy społecznej, co, zdaniem autorów, jest istotne z tego powodu, że pozwala szerzej spojrzeć na doświadczenia tej grupy badawczej (nie przez pryzmat bycia klientem, pacjentem czy podopiecznym określonej instytucji).

Rezultaty badań własnych

Wszyscy uczestnicy badań postrzegają wypełnianą przez siebie rolę ojca jako życiowo ważną, w istotny sposób kształtującą ich życie, przy czym

większość uważa bycie ojcem za najważniejszy jego aspekt. Nastawienie to ujawniło się w wielu przypadkach już na etapie odpowiedzi na początkowe pytanie: „kim jesteś?”, które zadawane było, gdy badani nie znali jeszcze dokładnie obszaru dociekań badacza.

„Hmm... To trudne pytanie, bo odpowiedź zależy od tego, z której strony na to patrzeć. Ale myślę, że pierwsze, najważniejsze, co nasuwa mi się na myśl to to, że jestem głową rodziny, szczęśliwym mężem i ojcem trójki synów. Czuję się spełnionym mężem i mimo wielu przeciwności losu i zdarzeń, po których niejeden by się załamał, ja idę dalej z podniesioną głową”. (Dawid, 38 l., niepełnosprawny ruchowo w wyniku urazu, ojciec trzech synów)

„Myślę, że z całą pewnością mogę stwierdzić, że jestem szczęśliwym, spełnionym ojcem dwóch córek, mężem wspianiałej żony. A do tego na pewno głową rodziny, który chce najlepiej dla swoich dzieci. Jestem również człowiekiem, którego doświadczyło życie wielu zdarzeń, trudności, ale też miłości i rodzinnego szczęścia”. (Norbert, 43 l., niepełnosprawny ruchowo w wyniku udaru, ojciec dwóch córek)

„Przede wszystkim jestem ojcem, fakt, że jestem niepełnosprawny, nie zwalnia mnie z odpowiedzialności za moją rodzinę. Jestem również spełnionym mężczyzną, który ma swoją pasję i rozwija ją. [...] Moją pasją są wyścigi terenowe, na które startuję razem z moją życiową partnerką”. (Stefan, 44 l., niepełnosprawny ruchowo po przebytej chorobie Heinego-Medina, ojciec dwóch synów)

„Jestem, tzn. czuję się osobą już w pełni życia, z upośledzeniem to bym nie powiedział, tylko z wadą/dysfunkcją wzroku – to jest najgorsze. Ale też jest wiele innych spraw: nadciśnienie tętnicze,

nerki – czwarty stopień niepełnosprawności. Ale upośledzony to ja nie jestem i się nie czuję”. (Igor, 60 l., ociemniały, ojciec dziewięciorga dzieci)

Wypowiedzi powyższe wyraźnie pokazują hierarchię ważności ról podejmowanych przez badanych. W większości przypadków najbardziej istotne role wiązały się z rodziną (ojciec, mąż), dopiero na dalszych miejscach plasowały się kolejne, np. bycie osobą o określonych zainteresowaniach czy osobą z niepełnosprawnością. Podkreślić jednak należy, że nawet w przypadkach, gdy temat ojcostwa nie pojawił się w odpowiedzi na pytanie o własną tożsamość, w dalszej części rozmów wszyscy uczestnicy badań podkreślali duże znaczenie bycia ojcem i płynącą z tego faktu satysfakcję. A samo wyrażenie „głowa rodziny”, którym badani posługiwali się chętnie, jest określeniem nobilitującym.

Analiza wypowiedzi pokazała, że – choć wszystkie ze źródeł ojcowskiej satysfakcji mają podobne podłoże – można dokonać ich podziału ze względu na to, na czym najbardziej koncentrują się badani, opowiadając o swojej satysfakcji. Wyodróżniono trzy grupy źródeł tej satysfakcji:

- źródła związane z dziećmi badanych osób (jakie one są);
- źródła związane z panującymi między dziećmi a ojcami relacjami (charakter więzi – uczucia i zachowania świadczące o bliskości dzieci i ojców);
- źródła związane z samymi ojcami (satysfakcja wynikająca z poczucia spełnienia się w roli rodzica, znaczenie przypisywane ojcostwu dla własnego samopoczucia, rozwoju, pokonania swoich problemów).

„Michał i reszta moich dzieci to jest najlepsza rzecz, jaka mi się w życiu udała” – cechy dzieci jako źródła ojcowskiej satysfakcji

Często podejmowanym wątkiem były odniesienia do grupy pierwszej. Respondenci zwracali tu uwagę na różne cechy swoich dzieci, które dają im poczucie zadowolenia, czasami wręcz dumy. Były to m.in. cechy fizyczne (np. uroda, sprawność fizyczna), cechy psychiczne (np. grzeczność, zaradność) i osiągnięcia dzieci. Oto przykładowe relacje:

„No bo moje dzieci nie były zresztą i teraz nie są brzydkie, chłopaki przystojni, Iza śliczna, Klaudia śliczna. A jak były malutkie, to były cudowne”. (Grzegorz, 43 l., niepełnosprawny fizycznie i psychicznie, ojciec czworga dzieci)

„Byłem świadkiem pierwszych sukcesów swoich dzieci. Byłem dumny i szczęśliwy, gdy po raz pierwszy dzieci stawiały pierwsze kroki. W takich chwilach dokonuje się coś wielkiego”. (Piotr, 47 l., niesłyszący, po śmierci żony i córki w wypadku sam wychowuje syna)

„Jestem dumny ze swoich córek, że mimo mojej choroby radzą sobie świetnie w szkole i są zawsze uśmiechniętymi, kochającymi się siostrami. Dzieci są radością w życiu i mam nadzieję, że ich życie będzie czymś pięknym. [...] Mam wspaniałe, kochające mnie córki. Myślę, że dla ojca córka jest chyba jeszcze czymś bardziej wartościowym niż syn. To nie znaczy, że nie przydałby się u nas syn”. (Norbert, 43 l., niepełnosprawny ruchowo, ojciec dwojga dzieci)

„W każdej rodzinie mężczyzna, jak i kobieta pragną mieć dzieci, [...] obserwując jak dorastają, zdobywają wiedzę, mają sukcesy, sportowe, artystyczne, naukowe, jak się zmieniają, nawiązują kontakty z innymi ludźmi. Aż podejmują decyzję, aby związać się na stałe i założyć własną rodzinę”.

(Feliks, 50 l., niepełnosprawny ruchowo, ojciec trojga dzieci)

Wypowiedzi powyższe wskazują, że satysfakcję ojcom sprawiać mogą zarówno te cechy i osiągnięcia dzieci, które wybijają je ponad przeciętną (sukcesy na tle innych osób), jak też te, które wynikają z ich naturalnego rozwoju (np. pierwsze kroki).

Co ciekawe, część uczestników badań zaznaczała, że niektóre pozytywne cechy ich dzieci są wynikiem zetknięcia się z niepełnosprawnością ojca. Widać to np. w wypowiedziach Bartosza i Łukasza, którzy poruszają się na wózkach inwalidzkich z powodu urazów, jakich doznali w wypadkach samochodowych:

„Dzieci z takich rodzin jak nasza, gdzie jest osoba niepełnosprawna, więcej rozumieją. Stają się szybciej samodzielne, dojrzałe i odpowiedzialne. Nasze codzienne życie jest unormowane, spotykamy jakieś tam problemy na swojej drodze jak każda rodzina, ale staramy się sobie z nimi radzić. Moje dzieci akceptują moją niepełnosprawność i nie spotykają się z jakimiś przykrymi sytuacjami z tego powodu”. (Bartosz, 50 l., ojciec trojga dzieci)

„Po tym wypadku to mi się zdaje, że Kamil szybko dorósł i szybko się zmienił. Wydorósł tak” (Łukasz, 35 l., ojciec jednego dziecka)

Niektórzy badani zwracali uwagę również na zainteresowania, poglądy i postawy swoich dzieci, które napawają ich dumą:

„Jedno dziecko ma 18 lat, drugie 15. Jest między nimi duża różnica – starsze jest bardzo aktywne, pozytywne. Gdy czas pozwalał – mocno identyfikowało się ze środowiskiem, w którym ja się obracam, nadal jest otwarte na te kontakty, jednocześnie jednak ma swoje środowisko, w którym świetnie się czuje – za naszą pełną aprobatą i wsparciem – harcerstwo. Tu jednak też

jest ambasadorem spraw osób niepełnosprawnych i propaguje problematykę mojej niepełnosprawności”. (Artur, 57 l., głuchoniewidomy, ojciec czworga dzieci)

Przypadek Artura pokazuje, jak duża waga przykładana jest przez rodzica do postaw dzieci wobec osób z niepełnosprawnością. Otwartość i pozytywne zaangażowanie dzieci w sprawy ludzi z niepełnosprawnością to cechy jak najbardziej pożądane w sytuacji, gdy w rodzinie są takie osoby. Dzieci osób z niepełnosprawnością od wczesnych lat stykają się zwykle nie tylko z rodzicem niepełnosprawnym, ale też ze środowiskiem innych osób z ograniczoną sprawnością. Część z nich, jak pokazują różne badania¹⁷, staje się rzecznikami osób niepełnosprawnych, co jest wynikiem wczesnej socjalizacji, oswojenia z innością, poczuciem powinności oraz wcześnie nabytymi umiejętnościami z tym związanymi.

Charakterystyczne w badanej grupie jest też to, że część respondentów obawiała się wystąpienia u swoich dzieci niepełnosprawności. W takich przypadkach niekoniecznie sukcesy dzieci, ale sam fakt niewystąpienia niepełnosprawności był powodem radości:

„Kiedy okazało się, że Iwona jest zdrowym noworodkiem, otrzymała najwyższą punktację w skali Apgar, wszystkie wątpliwości i obawy nagle ze mnie uszły. Tak jakby kamień spadł mi z serca. Teraz mogłem cieszyć się tym, że mam już swoją rodzinę”. (Cezary, 57 l., osoba z uszkodzonym słuchem, ojciec dwojga dzieci)

Rodzic znający życie z niepełnosprawnością i podejmowany codziennie trud walki ze swoimi

ograniczeniami, a także lęk społeczeństwa przed innością chce dla dziecka lepszego życia i zazwyczaj marzy o tym, by nie przekazać wady. Obawa przed dziedziczeniem inności wartościowanej jako coś gorszego była zresztą podstawą ruchów eugenicznych¹⁸. Dzieci niepełnosprawne w naszym społeczeństwie często zaliczane są do grupy „dzieci niechcianych”¹⁹.

„Tato, Kocham Cię” – satysfakcja ojcowska wynikająca z jakości relacji z dzieckiem

Jeśli chodzi o drugą z wyróżnionych grup, nasi rozmówcy koncentrowali się na panujących relacjach pomiędzy sobą a dziećmi. Tu akcent często położony jest na zachowania dzieci świadczące o łączącej ich z ojcami więzi oraz sprawiające radość wspólnie wykonywane z dziećmi czynności.

„To, że syn przyjdzie i powie «tato, Kocham Cię» sprawia mi ogromną satysfakcję i radość”. (Dariusz, 41 l., niepełnosprawny ruchowo, ojciec jednego dziecka)

„Jestem z tego dumny, że jestem ojcem. [...] to fajne i miłe, gdy dziecko podchodzi i się przytula albo jak chce do mnie na rączki”. (Eryk, 32 l., osoba z uszkodzeniem słuchu, ojciec jednego dziecka)

„Z Michałkiem mam bardzo dobre relacje, uwielbia się ze mną bawić, razem oglądamy bajki i ja mu na wszystko pozwalam” (Adam, 44 l., niepełnosprawny ruchowo, ojciec czworga dzieci)

„[...] porozumienie z dzieciakiem to jakaś radość” (Jerzy, 58 l., niewidomy, ojciec trojga dzieci)

W swoich wypowiedziach badani często wskazywali na łączące ich z dziećmi pozytywne uczucia:

¹⁷ Cf. U. Bartnikowska (2010), *Sytuacja społeczna i rodzinna słyszących dzieci niesłyszących rodziców*, Toruń, p. 229–234, p. 405–410; U. Halbreich (1979), *Influence of deaf-mute parents on the character of their offspring*, „Acta Psychiatrica Scandinavica”, no. 59, p. 129–138.

¹⁸ Vide: E. Black (2004), op. cit., passim; M. Zaremba-Bielawski (2011), op. cit., passim.

¹⁹ Vide: A. Zwoliński (2012), *Dziecko krzywdzone. Zagrożenia współczesnego dzieciństwa*, Kraków, p. 28–48.

„Teraz mam troje dzieci i szczęśliwy jestem. Kocham je najbardziej na świecie”. (Bogdan, 33 l., niepełnosprawny intelektualnie)

Badani ojcowie doświadczają wzmacniającą satysfakcję z ojcostwa informacji zwrotnej płynącej od dziecka w formie jego zachowań lub wypowiedzianych słów świadczących o istnieniu więzi. Relacjonowane rozmowy i wspólne aktywności świadczą nie tylko o poczuciu bliskości, ale też o chętnym podejmowaniu przez badanych trudu jej budowania.

„Wiem, że mam dla kogo żyć i o kogo dbać” – satysfakcja wynikająca z poczucia spełnienia się w roli ojca

Ostatnim, choć nierzadko poruszonym wątkiem w kontekście ojcowskiej satysfakcji były odniesienia do własnej osoby. Tu nasi rozmówcy wskazywali na poczucie spełnienia, jakiego doznawali, myśląc o sobie jako o ojcach. Zwykle odnoszone ono było do zadowolenia z dobrze wypełnianej roli ojca, ale czasami również do spełniania funkcji prokreacyjnej (pozostawienie po sobie śladu na ziemi, przekazanie genów).

Jeśli chodzi o pierwsze odniesienie, respondenci akcentowali zwłaszcza zadowolenie z dobrze wypełnianej przez siebie roli, poczucie kompetencji oraz poczucie bycia potrzebnym – wspominając czasami – jak niżej cytowany Dariusz – że poczucie to występuje pomimo niepełnosprawności.

„Ma to [bycie ojcem – przyp. aut.] ogromne znaczenie, bo dzięki temu czuję się komuś potrzebny, mimo iż jestem niepełnosprawny. [...] Po wypadku i po psychicznym dojściu do siebie po raz kolejny poczułem się bardzo dumny. Tym razem dlatego, że mimo swojej niepełnosprawności mogę być prawdziwym, dobrym ojcem dla swojego dziecka”. (Dariusz, 41 l., niepełnosprawny ruchowo w wyniku wypadku, ojciec jednego syna)

Niepełnosprawność jest czynnikiem utrudniającym odnalezienie się w roli ojca. Dobre radzenie sobie nie jest więc oczywiste. Świadomość pokonania trudności potęguje poczucie dumy.

Przez część badanych rola ojca była kojarzona z utrzymywaniem rodziny (wykonywaniem pracy zawodowej) i ci mężczyźni, którzy pracowali (niepełna połowa, tj. n=14), zwykle wysoko ją cenili. Widoczne to jest np. w wypowiedziach Bogdana i wspomnianego wyżej Dariusza:

„Pracuję w Zakładzie Pracy Chronionej, jest to Metalowa Spółdzielnia Inwalidów w O. Pracuję tam od skończenia szkoły. Nawet w czasie szkoły miałem tam praktyki, [...] lubię tę pracę, a jakiś czas temu nawet dostałem podwyżkę i mogę dla dzieci różne rzeczy kupować. Jestem ślusarzem i spawaczem, ale od niedawna szkolę się jeszcze na pomocnika malarza”. (Bogdan, 33 l., niepełnosprawny intelektualnie, ojciec trojga dzieci)

„Przed wypadkiem byłem księgowym w firmie, po wypadku obawiałem się, że moja niepełnosprawność sprawi, że nie będę mógł pracować. Na szczęście mój szef okazał się być człowiekiem, który mnie zrozumiał. Pozwolił mi pracować w domu, oczywiście jeżdżę do firmy, ale nie tak często jak przed wypadkiem. Możemy sobie dzięki temu na różne rzeczy pozwolić czy wyjechać na wakacje” (Dariusz)

Praca, jak widać w obliczu powyższych przypadków, może nie tylko sprawiać przyjemność („lubię tę pracę”), ale pozwala na utrzymanie pewnego standardu życia, który byłby bez tego nieosiągalny, daje więc poczucie bycia potrzebnym swojej rodzinie.

Źródłem pozazawodowej satysfakcji dla części badanych było też wykonywanie innych czynności ważnych w życiu rodziny, np. prac gospodarskich, opieki nad dziećmi, wychowywania ich, zabawy

z nimi. Choć nie u wszystkich, to jednak u części ojców (także tych, którzy nie pracują i utrzymują się wyłącznie z rent bądź korzystają z innych form wsparcia materialnego) obserwowano dużą chęć zaangażowania się w takie prace, niektórym samo zaangażowanie dawało satysfakcję z dobrze spełnianej roli. Za przykład ojca ceniącego sobie wykonywanie różnych czynności opiekuńczych i spędzanie z dzieckiem czasu posłużyć może Marek – ojciec 2-letniego syna, który wykonuje większość prac domowych sam (badany nie pracuje, a zatrudnienie posiada jego konkubina – matka dziecka), oraz Edward – ojciec dwójki dzieci, utrzymujący się z renty i pracy na część etatu:

„[...] to szczęście móc pomagać w każdej chwili jego dorastania, patrzeć jak rośnie, co się w nim zmienia”. (Marek, niepełnosprawny ruchowo)

„Jak się urodził syn, te przewijanie, kąpanie to było coś takiego bardzo miłego. Muszę przyznać, że bardzo dobrze wspominam ten czas. Kiedy Adrian miał miesiąc, dwa, pół roczku, to był naprawdę bardzo fajny okres”. (Edward, poważna wada wzroku)

Podęście takie wydaje się być zbieżne z nowym modelem ojcostwa. Coraz częściej bowiem zarabianie jako forma opieki nad rodziną nie jest traktowane jako wystarczający czynnik świadczący o byciu dobrym ojcem: ojcostwo to również bezpośrednia opieka nad dzieckiem i bycie z nim²⁰. Posiadanie niepełnosprawności, która uniemożliwia podjęcie aktywności zawodowej, nie wyklucza więc możliwości samorealizacji. Ojcostwo daje możliwość spełniania się w innym zakresie.

²⁰ M. O'Brien, B. Brandth, E. Kvande (2007), *Fathers, work and family life. Global perspectives and new insights*, "Community, Work & Family", no. 10(4), p. 375–386.

Część uczestników badań – jak cytowany poniżej Karol – znaczenia ojcostwa doszukuje się również w przekazaniu dzieciom pewnych wartości i wzorców oraz nauce określonych zachowań:

„Uważam, że rola ojca jest niezastąpiona w życiu dziecka, tym bardziej jak jest się tatą syna. Trzeba dać przykład synowi, jak być przykładnym mężczyzną, potem mężem, musi mieć jakieś wzorce. Córce też trzeba pokazać, jaką rolę pełni mężczyzna, docenić jej kobiecość. Dziecko, kiedy obserwuje tatę i mamę, określa siebie, uczy się odpowiednich zachowań. Bycie ojcem ma pomagać dziecku w określeniu swojej płci i roli w życiu, żeby później stworzyło własną, normalną rodzinę”. (Karol, 57 l., niepełnosprawny fizycznie, ojciec córki i syna)

Podkreślić należy, że niektórym badanym, którzy stali się niepełnosprawni, już będąc ojcami, utrata sprawności pozwoliła na ponowne odkrycie siebie w roli ojca. Było to możliwe m.in. dzięki możliwości poświęcenia dziecku większej ilości czasu po utracie sprawności.

„Ze swoimi dziećmi miałem gorszy kontakt jak pracowałem. Pracowałem na zmiany, więc ciężko mi było być blisko nich całą dobę, dzień w dzień. Często wracałem późno do domu, dzieci już spały. Przez pierwsze lata wychowywały się tylko z mamą. Po tym całym nieprzyjemnym wydarzeniu ja nie nadaję się do pracy, więc teraz dzieci mają mnie na co dzień, cieszymy się sobą w każdej minucie i nadrabiamy ten stracony czas. Wcześniej mimo mojej pracy zawsze starałem się pomóc mojej żonie w codziennych obowiązkach. Nie było nigdy tak, że Milena musiała sama kąpać dziewczynki. Zawsze mogła liczyć na moją pomoc, a ja nigdy jej nie odmówiłem. Wiedziałem, że muszę zarabiać na rodzinę, ale też pomóc żonie w wychowaniu swoich pociech. W końcu to rola

ojca". (Norbert, 43 l., niepełnosprawny ruchowo w wyniku udaru, ojciec dwojga dzieci)

Niektórzy podkreślają priorytetową rolę ojca w swoim życiu, czego dobrą ilustracją mogą być relacje Zenona i Jerzego, którzy w następujący sposób odpowiadają na pytanie, jakie znaczenie ma dla nich bycie ojcem:

„No nie wiem, no chyba tak naprawdę to pierwszoplanowe. To się sprowadza do tego, że wszystko, co się robi, to raczej nie robi się tego dla siebie. Ale naprawdę wiele rzeczy, które człowiek robi, no oczywiście na tym etapie życia, na którym ja jestem, [...] to w zasadzie robi się to po to, żeby ułatwić start temu następnemu pokoleniu. No czasami jaki by było sens robienie tego wszystkiego, jakby nie było komu tego zostawić. Robić wszystko dla własnej satysfakcji, no to nie wiem, czy to miałyby jakiś głębszy sens. W zasadzie w pewnym etapie życia większość rzeczy robi się dla rodziny". (Zenon, 46 l., niepełnosprawny fizycznie, ojciec jednego dziecka)

„Podejście do różnych spraw się zmieniło. Tak to tylko było, że to, co jest, to jest dla siebie, a tak to trzeba już o kimś myśleć". (Jerzy, 58 l., niewidomy, ojciec trojga dzieci)

Badany będący autorem pierwszej wypowiedzi pokazuje, że w zasadzie wszystkie wykonywane przez niego czynności (nie tylko opiekuńcze czy związane z pracą zawodową) mają na celu zapewnienie szczęścia dziecku, które jawi się jako ważniejsze niż jego własne szczęście lub – co równie prawdopodobne – niesienie szczęścia dziecku jest szczęściem samym w sobie dla rodzica. Kolejna wypowiedź ma podobny charakter, tu jednak wypełnianie roli ojca postrzegane jest w kategoriach obowiązku („trzeba już o kimś myśleć”).

Mówiąc o drugim z wyróżnionych wyżej odniesień do spełniania się w roli ojca, badani zwracali

uwagę na aspekty związane bardziej z biologią czy fizjologią człowieka, takie jak: przedłużenie ciągłości rodu, nazwiska, gatunku czy też występująca u nich potrzeba reprodukcji. Przykładem mogą być wypowiedzi cytowanych już wyżej Zenona oraz Igora:

„No generalnie przyroda, natura nas tak stworzyła, że w zasadzie życie ludzkie polega na tym, żeby przedłużyć ciągłość gatunku. No od biologicznej strony. Czasami nam się wydaje, że my jesteśmy ponad to, bo to tak naprawdę sprowadza się do przedłużenia gatunku". (Zenon)

„Dla mnie ważne jest to, że dzieci są owocem naszej miłości. Pomimo tego, że jest nas dużo [małżeństwo posiada dziewięcioro dzieci – przyp. aut.], ale to nie są żadne jakieś wpadki ani coś. To są owoce naszej miłości, tak że tego to nikt nie zaprzeczy". (Igor, 60 l., niewidomy, ojciec dziewięciora dzieci)

Warto zaznaczyć, że wielu badanych postrzegало spełnianie się w roli ojca jako naturalny etap na drodze życia mężczyzny. Stosunkowo częściej występowały wypowiedzi świadczące o wcześniejszym planowaniu lub nawet marzeniu o byciu ojcem, rzadsze były te mówiące o odkrywaniu satysfakcji z pełnienia tej roli już po przyjściu dziecka na świat. Ilustrują to dwie wypowiedzi:

„Bycie ojcem, myślę, to spełnianie siebie w codziennym życiu. Ja, pewnie jak każdy mężczyzna, marzyłem o założeniu szczęśliwej, kochającej rodziny. Myślałem od najmłodszych lat, jak będę dbał o swoją żonę, dzieci. I tak, jak widać, udało mi się! Mam niezwykłą żonę, która zapewnia mnie, że zawsze mogę na nią liczyć, że bardzo mnie kocha. Myślę, że rzadko można spotkać taki skarb, jaki ja mam przy boku. Niejedna załamałaby się po takim wydarzeniu, a Milenka nie poddała

się”. (Norbert, 43 l., niepełnosprawny ruchowo w wyniku doznanego udaru, ojciec dwojga dzieci)

„Myślę, że gdy ojciec pragnie dziecka tak samo jak matka, to ma dużą satysfakcję z bycia ojcem, ale gdy dziecko nie jest planowane albo chce go tylko matka, wtedy jakby ojciec nie ma wyboru i uważa, że wiele mu dziecko zabrało, nie jest już tak chętny do pomocy matce. Wiadomo, później, gdy dziecko podrośnie, już nie jest tak kłopotliwe i «bardziej cieszy ojca»”. (Karol, 57 l., niepełnosprawny fizycznie w wyniku wypadku, ojciec dwojga dzieci, obecnie w separacji z żoną i w związku z nową partnerką)

W pierwszym przypadku widoczna jest dojrzałość do ojcostwa, wzmacniana dodatkowo więzią łączącą badanego z matką dzieci. Dostrzega on dobre (w jego odczuciu – wspaniałe) cechy swojej żony i dzieci – i to tym bardziej pozwala mu odczuwać radość z pełnionej w rodzinie roli. U kolejnego respondenta – Karola nie dostrzega się aż tak silnej więzi i potrzeby pełnienia roli rodzica. Według niego pojawienie się dziecka można odbierać również jako pewną stratę (np. wolności, bo „ojciec nie ma wyboru i uważa, że wiele mu dziecko zabrało”) i kłopot. Wpływ na takie podejście z pewnością ma zerwanie relacji badanego z matką dzieci oraz próba stworzenia nowego związku z inną osobą.

Niektórzy uczestnicy badań podkreślali również znaczenie ojcostwa dla własnego rozwoju (dojrzałości), osobowości.

„Wiele się przez to ojcostwo nauczyłem. Był moment, że musiałem zastępować synom mamę, co nie było łatwe, ale wiele się przez to nauczyłem. Od momentu, kiedy zostałem ojcem, mnóstwo rzeczy się nauczyłem”. (Stefan, 44 l., niepełnosprawny ruchowo w wyniku choroby Heinego-Medina, ojciec dwojga dzieci)

„Mi się wydaje, że jestem lepszy z tego względu, że nikogo nie krzywdzę. Już skrzywdziłem, narobiłem krzywd nie tylko dla dziecka, ale i dla innych ludzi, no i myślę, że się poprawiło wszystko na dobre. A tak w ogóle, no to wszystko przez ten alkohol – rozrabiałem, tak można powiedzieć”. (Robert, 35 l., niepełnosprawny ruchowo w wyniku wypadku, obecnie rozwiedziony, ojciec jednego dziecka, z którym widuje się sporadycznie)

Ważnym wątkiem pojawiającym się w wypowiedziach ojców z nabytą później (w życiu dorosłym) niepełnosprawnością było również znaczenie ojcostwa w przezwyciężaniu kryzysu związanego z utratą sprawności:

„Dzięki temu, że po wypadku miałem dziecko, potrafiłem się w porę ocknąć i zacząć myśleć jak odpowiedzialny człowiek. I M. teraz to moje największe szczęście”. (Adam, 44 l., niepełnosprawny ruchowo, ojciec czworga dzieci)

„[Ojcostwo – przyp. aut.] postawiło mnie na nogi (nie dosłownie), przebudziłem się i zrozumiałem, co jest w życiu najważniejsze. Michał jest dla mnie jakby darem, który uratował mi życie. I mimo że jestem z żoną w separacji, to przynajmniej mam świadomość, że się poprawiłem, coś zmieniłem. [...] We mnie zaszły wielkie zmiany. Może nie od razu po narodzeniu, ale po jakimś czasie to właśnie dzięki Michałowi opamiętałem się, uświadomiłem sobie, że muszę, skoro chcę mieć rodzinę i dobre relacje z synem. Jakbym się nie opamiętał, Michał wspominałby swoje dzieciństwo tylko jako ciągłe kłótnie. A tak to przynajmniej wie, że może z tatą się pobawić i jest tu bezpieczny”. (Adam, 44 l., niepełnosprawny ruchowo, ojciec czworga dzieci)

„To było dla mnie straszne. To był udar mózgu. [...] Niektórzy po udarze wracają do pełni sił, niektórzy wcale. Ja jakoś tak pomiędzy tym

wszystkim się odnalazłem, bo wiem, że mam dla kogo żyć i o kogo dbać. Ech, ciężko mi o tym mówić...". (Norbert, 43 l., niepełnosprawny ruchowo, ojciec dwojga dzieci)

W niektórych przypadkach pozytywne zachowanie dziecka mogło być istotnym czynnikiem ułatwiającym poradzenie sobie ojca z własnymi negatywnymi odczuciami, np. wstydem, obawą przed ujawnieniem własnych słabości.

„Marek zaczął chodzić do przedszkola, widział ojców prowadzących swoje dzieci do przedszkola, a jego odprowadzała mama. Niejednokrotnie pytał, czemu jego koledzy mają ojców, którzy chodzą, a on ma tatę na wózku. Było to dla nas ciężkie, musieliśmy się z tym uporać. Jednego razu przełamałem się i zawiozłem synka do przedszkola, szła z nami żona, Marek siedział mi na kolanach, a po powrocie oznajmił mi, że dzieci też chcą się przejechać na wózku ze mną. Było to naprawdę miłe". (Dariusz, 41 l., ojciec jednego dziecka)

Wypowiedzi te wskazują, że ojcostwo może być traktowane jako czynnik chroniący badanych przed poddaniem się, załamaniem, dzięki któremu chce się dalej żyć i być zdrowym.

Podsumowanie

Analiza wypowiedzi ojców z niepełnosprawnością dotycząca źródeł ich ojcowskiej satysfakcji pokazała, że można mówić zarówno o źródłach typowych dla wszystkich ojców, jak i tych charakterystycznych, wynikających z doświadczania przez badanych niepełnosprawności. Wyodrębniono trzy kategorie: źródła związane z dzieckiem (jakie ono jest), źródła związane z relacjami badanych z dziećmi oraz źródła związane z badanymi. W pierwszej grupie znalazły się różne cechy, zachowania, osiągnięcia, zainteresowania i przekonania dzieci, z których badani byli dumni.

Elementem, który uznać można za specyficzny dla grupy ojców z niepełnosprawnością, były tu odniesienia do niepełnosprawności dwojakiemu typowi. Po pierwsze, zadowolenie, że dziecko jest sprawne, rozwija się typowo, podobnie jak rówieśnicy (szczególnie w przypadku występujących wcześniej u badanych obaw dotyczących dziedziczenia niepełnosprawności). Po drugie, satysfakcja, że dziecko integruje się z grupą osób z (określoną) niepełnosprawnością i angażuje w ich sprawy. Druga grupa źródeł satysfakcji to panujące między ojcami a dziećmi relacje, których jakość świadczy o łączącej ich więzi emocjonalnej. Z kolei ostatnia z wyróżnionych kategorii źródeł łączyła się z osobami ojców i dotyczyła poczucia spełnienia się w roli ojca oraz poczucia kompetencji. Zaobserwowano, że duża część badanych odczuwa satysfakcję z wykonywania czynności uważanych w tradycyjnym podejściu za typowo kobiece, np. opieka nad dziećmi, ich wychowywanie i nauka czy wspólne zabawy. U niektórych ojców nie była to już „pomoc” w wykonywaniu tych „prac”, ale przejęcie roli wiodącej – szczególnie w sytuacji, gdy niepełnosprawność powodowała brak możliwości wykonywania pracy zawodowej (a ta była podejmowana przez matki dzieci). Część badanych mówiła wręcz o odkryciu prawdziwego ojcostwa po utracie sprawności, co możliwe było dzięki poświęceniu dzieciom większej ilości czasu – bezpośrednim byciu z nimi. O specyfice satysfakcji ojców z niepełnosprawnością, którzy utracili sprawność później, świadczy także traktowanie przez nich ojcostwa jako czynnika, który pozwolił im przezwyciężyć kryzys związany z utratą sprawności, wyzwolić chęć walki o zdrowie, życie dla swoich dzieci.

Badania pokazują, że satysfakcja z ojcostwa jest wielowymiarowa. Obejmuje ona: przekazanie

genów, nawiązywanie więzi z dzieckiem, wspieranie dziecka w rozwoju, przekazywanie mu wartości i wiedzy, świadomość, że jest dla kogo żyć (być jak najbardziej sprawnym, dostępnym fizycznie/emocjonalnie) oraz świadomość, że posiada się „dziedzica” gromadzonych dóbr. Oznacza to, że jedna rola – ojca daje olbrzymie możliwości samorealizacji. Nie wszyscy ojcowie mają poczucie realizowania ojcostwa we wszystkich wymienionych zakresach, ale każdy może dokonać wyboru spośród tych możliwości i czerpać mniejszą lub większą satysfakcję z wypełniania ojcowskich zadań. ■

**Urszula Elżbieta Bartnikowska
Katarzyna Ćwirynkało**

Olsztyn, Poland

u.bartnikowska@uwm.edu.pl, k.cwirynkalo@uwm.edu.pl

Keywords: parental satisfaction, disabled fathers

Parental Satisfaction of Fathers with a Disability

Abstract

Over the last several years in Poland and abroad, fathers have become a visible presence in research. Among various works on masculinities, parenthood, fatherhood and disability, there are still few that are dedicated to disabled fathers. In this article, the authors try to contribute to filling this gap by exploring the positive experiences of disabled men in relation to their fathering. They do so because it is believed that understanding positive, as well as negative impact of a parent with a disability will lead to a more balanced view of families and disability.

Urszula Bartnikowska, dr hab., prof. UWM, University of Warmia and Mazury in Olsztyn. Research interests: the functioning of the deaf in the environment, families of people with disabilities

Katarzyna Ćwirynkało, dr, University of Warmia and Mazury in Olsztyn. Research interests: the functioning of people with an intellectual disability, families of people with disabilities

Teoria sieci społecznej w badaniach edukacyjnych – perspektywa teoretyczno-metodologiczna

Urszula Dernowska

Warszawa, Polska

udernowska@aps.edu.pl

Słowa kluczowe: sieci społeczne, teoria sieci społecznej, interakcje, intersubiektywność, edukacja, badania edukacyjne

Celem artykułu jest przybliżenie założeń teorii sieci społecznej oraz ukazanie jej nie małego potencjału, który może zostać także wykorzystany do wyjaśniania rzeczywistości edukacyjnej. Przesłanki, z których wyrasta ta teoria, zakorzenione są w przekonaniu o społecznym, interakcyjnym kontekście nabywania i gospodarowania zasobami informacji, intersubiektywnym funkcjonowaniu człowieka w świecie, jego uwikłaniu w gęste sieci różnorodnych relacji i zależności z innymi. Cenne są, czy też mogą okazać się metodologiczno-badawcze implementacje tej teorii na gruncie badań oświatowych. Teoria sieci społecznej może chociażby dostarczyć impulsów do badania kultury organizacyjnej szkoły, wraz z różnymi poziomami jej funkcjonowania i licznymi komponentami, przypisanymi do określonych jej aspektów. Teoria sieci społecznej ma nie tylko wymiar

Urszula Dernowska, dr, adiunkt w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Instytut Pedagogiki, Katedra Dydaktyki.

epistemologiczny – nie tylko mówi, co badać, ale posiada także implikacje metodologiczne, dostarczając wytycznych, jak badać.

Intersubiektywny wymiar rzeczywistości społecznej

Relacje międzyludzkie są przedmiotem analiz i refleksji właściwie od zarania dziejów, a rozważane były one na różnych płaszczyznach: etyki, polityki, religii, kultury, gospodarki, relacji interpersonalnych. „Najrozmaitsze ich postacie wydobywano na jaw i analizowano za pomocą różnych kategorii. «Uczciwość», «szczerłość», «altruizm», «egoizm», «autentyczność», «pozorność», «alienacja», «uprzedmiotowienie», «racjonalność», «uczuciowość», «panowanie», «poddaństwo», «uznanie», «wykluczenie», «swój», «obcy», «inny», «wspólnota», «dialog», «komunikacja», «rozumienie», «dyferencja», «wyzysk», «sprawiedliwość», «miłość», «przyjaźń», «interes» – to tylko niektóre z najczęściej używanych kategorii służących do opisu oraz zarazem do wyjaśnienia, a nawet do oceny relacji występujących między pojedynczymi indywiduami oraz między grupami”¹. We współczesnym dyskursie nauk społecznych i w dyskursie filozoficznym pojęcie interpersonalności czy intersubiektywności, są one bowiem stosowane zamiennie, zrobiło niemałą karierę. Sięga się po nie zazwyczaj wtedy, kiedy chce się nazwać rozmaite postaci międzyludzkich kontaktów

¹ T. Buksiński (2012), *O intersubiektywności słów kilka* [in:] P. Makowski (ed.), *Intersubiektywność*, Kraków, p. 11.

i relacji, traktowanych jako składnik jednolitej przestrzeni komunikacyjnej lokującej się między podmiotami, przydając mu tym samym sens ontyczny. Zwykło się po nie sięgać także w sensie ontologicznym, wydobywając to wszystko, co te relacje i kontakty warunkuje i poprzedza².

Intersubiektywność należy do kanonu głównych pojęć, jakimi dziś posługują się nauki społeczne. Pojęcie to, określające sferę interpersonalnych kontaktów i relacji, bywa często rozumiane intuicyjnie. Jego znaczenie nie jest jednak tak oczywiste, jak można by sądzić, nie podejmując głębszego namysłu nad jego istotą. Pojęcie to pojawia się w dyskursie filozoficznym, będąc swoistym fundamentem różnych dziedzin filozofii, posiada wiele różnych ujęć teoretycznych i wiele różnych definicji, jest też pojęciem, które sygnuje standardy wiedzy ściśle naukowej³.

Alfred Schütz zauważa, że przestrzeń życia codziennego to intersubiektywna rzeczywistość dana człowiekowi jako dziedzina sensu, doświadczenia i interpretacji. „Urodziłem się i wyrosłem – pisze Schütz – w zorganizowanym świecie społecznym. Ucząc się i kształcąc, doświadczając różnorodnych doświadczeń i wykonując różnorodne eksperymenty, nabyłem pewną, trochę nieokreśloną wiedzę na temat tego świata i jego instytucji. Przedmioty tego świata interesują mnie przede wszystkim o tyle, o ile wyznaczają moją własną orientację, [...], słowem: o ile coś dla mnie znaczą. Dlatego nie wystarcza mi czysta wiedza o istnieniu takich przedmiotów, muszę je raczej zrozumieć, tzn. muszę zinterpretować je jako potencjalnie istotne składniki możliwych

działań czy reakcji, jakie mogę wykonywać w ramach moich planów życiowych”⁴. Co jednak istotne, i na co zwraca uwagę Schütz, od początku „taka orientacja poprzez rozumienie odbywa się we współpracy z innymi istotami ludzkimi; ten świat posiada znaczenie nie tylko dla mnie, ale także dla ciebie, i dla ciebie, i dla wszystkich. Moje doświadczenie świata potwierdza się i sprawdza dzięki doświadczeniom innych, z którymi powiązany jestem wspólną wiedzą, wspólną dla nas wszystkich”⁵. Świat zastany to zatem społeczny kosmos, w którym ustalone sensory i znaczenia, dzielone z innymi, są aktualizowane w jednostkowych działaniach. To intersubiektywna rzeczywistość, a więc przestrzeń istniejąca nie tylko ze względu na „ja”.

Inni, otoczenie społeczne dziecka i interakcje z nim – począwszy od najprostszych i najwcześniejszych form tych kontaktów, jakimi są na przykład protokonwersacje, podejmowane już przez niemowlęta ze swoimi opiekunami, a skończywszy na bardziej wyrafinowanych ich formach, takich chociażby jak współdziałanie z innymi czy zorganizowane nauczanie – to te mechanizmy rozwoju poznawczego człowieka, które w psychologii zajmują znaczące miejsce. Dziecko nie jest więc, jak chciał tego Jean Piaget, „miniaturą” naukowca zajmującego się taką czy inną dziedziną, odkrywaniem i wyjaśnianiem (w sensie subiektywnym) takich czy innych jej aspektów, ale jest członkiem wspólnoty umysłów, działającym nie tylko po to, by nadawać sensory elementom rzeczywistości, lecz przede wszystkim po to, by dzielić te sensory i znaczenia

² P. Dybel (2012), *Kłopot z „intersubiektywnością”* [in:] idem.

³ P. Makowski (2012), *Wymiary intersubiektywności. Słowo wstępne* [in:] idem.

⁴ A. Schütz (2005), *Świat społeczny i teoria działania społecznego* [in:] P. Sztompka, M. Kucia (ed.), *Socjologia*, Kraków, p. 67.

⁵ Ibidem, p. 67.

z innymi⁶. Edwin Hutchins uważa wręcz, że kluczem do zrozumienia ludzkiej inteligencji jest uprzytomnienie sobie, że wyżej zorganizowane procesy poznawcze człowieka wyrastają ze wspólnej aktywności z innymi⁷. Robert A. Hinde, próbując wyjaśnić istotę społecznych interakcji, odwołuje się do tego, co dzieje się w przestrzeni pomiędzy jednostkami, a co można scharakteryzować w następujący sposób: jest to wymiana rozciągająca się w czasie. Jest to relacja nacechowana wzajemnością w tym sensie, że zachowania jednostek wzajemnie na siebie wpływają, wzajemnie się warunkują, oddziałują na siebie. Istnieje ciągłość pomiędzy kolejnymi akcjami i reakcjami. Społeczne interakcje zawierają także, poza komponentami behawioralnymi, elementy afektywne i poznawcze. To rozumienie eksponuje więc kumulatywne i związane z trwałością cechy społecznych interakcji⁸.

Przyjęcie perspektywy oferowanej przez teorię sieci społecznej ułatwia zrozumienie ludzkich interakcji. „Podczas gdy teoria kapitału społecznego dostarcza sposobności do myślenia o potencjale struktury społecznej w nabywaniu zasobów, teoria sieci społecznej dąży do odkrywania i zrozumienia głównych wzorców w tej strukturze, a także poszukuje konkretnych mechanizmów, które są odpowiedzialne za jej

kapitał społeczny”⁹. Kapitał ludzki odnosi się do właściwości jednostek, natomiast kapitał społeczny odnosi się do powiązań między jednostkami – „sieci społecznych i norm wzajemności oraz wyrastającego z nich zaufania”¹⁰. Termin „kapitał społeczny” powracał w minionym stuleciu wielokrotnie, a za każdym razem używany był po to, by zwrócić uwagę na więzi społeczne, które czynią życie ludzi bardziej produktywnym. Warto tu wspomnieć o pracach Pierre’a Bourdieu czy poglądach ekonomisty Ekkeharta Schlichta, eksponujących społeczne i gospodarcze źródła zasobów tkwiących w sieciach społecznych. Jednostki – nawiązując kontakty, budując relacje, tworząc związki – korzystnie wpływają na swoje własne interesy. Nie jest tajemnicą, że często o zajęciu intratnego stanowiska czy zdobyciu dobrej pracy przesądzają nie tyle kompetencje i kwalifikacje jednostki, ile właśnie jej kapitał społeczny, a więc nie to, co ona wie i potrafi, ale kogo zna. Decydujące znaczenie ma więc wówczas kapitał społeczny, a nie ten ludzki. Sieci społeczne są ważne w każdym momencie naszego życia. Obejmują one, niejako z definicji, wzajemne zobowiązania. To nie są „kontakty”, lecz relacje. Te pierwsze bowiem, jak zauważa Zygmunt Bauman, cechuje większa intensywność, ale i większa powierzchowność. Nawiązywanie i zrywanie kontaktów wymaga mniej czasu i mniej energii niż nawiązywanie i zrywanie relacji, więzi wykraczającej poza czas i przedmiot aktualnie prowadzonej rozmowy¹¹. Sieci zaangażowania wspólnotowego sprzyjają

⁶ K. Nelson (2007), *Young Minds in Social Worlds. Experience, Meaning, and Memory*, Cambridge – London.

⁷ E. Hutchins (2007), *The Distributed Cognition Perspective on Human Interaction* [in:] N.J. Enfield, C. Levinson (ed.), *Roots of Human Sociality. Culture, Cognition and Interaction*, Oxford – New York.

⁸ Q.a.: C.A. Stone (1996), *What Is Missing in the Metaphor of Scaffolding?* [in:] E.A. Forman, N. Minick, C.A. Stone (ed.), *Contexts for Learning. Sociocultural Dynamics in Children's Development*, New York – Oxford.

⁹ N.M. Moolenaar (2012), *A Social Network Perspective on Teacher Collaboration in Schools: Theory, Methodology, and Applications*, „American Journal of Education”, no. 1, vol. 119, p. 10.

¹⁰ R. Putnam (2008), *Samotna gra w kręgle*, Warszawa, p. 33.

¹¹ Z. Bauman (2003), *Razem. Osobno*, Kraków.

pojawieniu się motywacji wzajemnościowej – ktoś coś robi dla kogoś, oczekując, że ten ktoś (lub ktoś inny) odwzajemni przysługę, gdy pojawi się taka konieczność. Kapitał społeczny oznacza sieci społeczne i skojarzone z nimi normy wzajemności. „Podstawą kapitału społecznego jest zaufanie do uczestników określonej grupy społecznej, pozwalające racjonalnie oczekiwać, że wywiążą się z podjętych zobowiązań, a także kanały przepływu informacji, ułatwiające efektywne działanie, oraz normy postępowania wzmacniane różnymi mechanizmami kontroli społecznej”¹². W sieci społecznej ważne jest wzajemne oddziaływanie, uczenie się, gotowość do współpracy i wymiany doświadczeń z innymi uczestnikami zbiorowości¹³, a lekceważenie czy brak uprzytomnienia sobie znaczenia kapitału społecznego dla efektywności sieci może mieć istotne, acz negatywne skutki¹⁴.

Nie należy jednak sądzić, że kapitał społeczny ma zawsze pozytywne – w uogólnionym sensie – implikacje. Sieci, wraz ze wspomnianymi normami wzajemności, są z reguły dobre dla tych, którzy są w tych sieciach, a skutki zewnętrzne kapitału społecznego wcale nie muszą być zawsze pożądane, czego doskonałym przykładem jest chociażby zamach w Oklahoma City. Kapitał społeczny, podobnie zresztą jak każda inna forma kapitału, może być więc wykorzystany do szkodliwych, antyspołecznych celów, bądź też

może przynosić pozytywne skutki – wzajemne wsparcie, zaufanie, współpracę, solidarność, rozprzestrzenianie się informacji, dzielenie się wiedzą i umiejętnościami, instytucjonalną efektywność¹⁵.

Charakterystyka teorii sieci społecznej

Teorie społeczne, najogólniej mówiąc, są systemami spójnych, wzajemnie powiązanych twierdzeń mających wyjaśnić niektóre aspekty życia społecznego¹⁶. Teoria sieci społecznej wyrasta z potrzeby wyjaśnienia szerokiej gamy fenomenów otaczającej nas rzeczywistości społecznej, takich chociażby jak prestiż i status społeczny, społeczny wpływ i społeczna selekcja, rozprzestrzenianie się i przenikanie innowacji, ale także rozprzestrzenianie się chorób czy posługiwanie się znaczeniem, by wymienić tylko kilka z nich¹⁷. Poznawanie, rozprowadzanie informacji, dystrybuowanie wiedzy, dzielenie się doświadczeniem dzieje się w określonym czasie, pomiędzy ludźmi i ich kulturowo zorganizowanym środowiskiem, pomiędzy osobami w otoczeniu społecznym. W tym sensie „dystrybucja” znaczy tyle, co „interakcja”¹⁸.

Teoria sieci społecznej koncentruje się wokół problematyki wzorców relacji społecznych między jednostkami, organizacjami czy wręcz całymi systemami¹⁹. To, o czym mowa, budzi skojarzenia z interakcjonizmem symbolicznym i funkcjonalizmem strukturalnym. Teoretycy

¹² M. Dudzikowa (2008), *Erozja kapitału społecznego w szkole w kulturze nieufności* [in:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (ed.), *Wychowania. Pojęcie – procesy – konteksty*, Gdańsk, p. 205.

¹³ Por. M. Kamińska (2013), *Potencjał społeczny nauczycieli jako wyzwanie dla tworzących sieci* [in:] D. Elsner (ed.), *Sieci współpracy i samokształcenia. Teoria i praktyka*, Warszawa, p. 93–109.

¹⁴ C.f. P. Leenheer (2013), *Sieć: naturalne środowisko uczenia się nauczycieli i szkół. Doświadczenia holenderskie* [in:] D. Elsner (ed.), op. cit., p. 162–180.

¹⁵ R. Putnam (2008), op. cit.

¹⁶ C.f. E. Babbie (2007), *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa.

¹⁷ N.M. Moolenaar (2012), op. cit.

¹⁸ E. Hutchings (2007), op. cit.

¹⁹ N.M. Moolenaar, A.J. Daly (2012), *Social Networks in Education: Exploring the Social Side of the Reform Equation*, "American Journal of Education", no. 1, vol. 119.

nauk społecznych mogą koncentrować się na społeczeństwie jako całości albo na dużej jego części. Mogą też zajmować się życiem społecznym na poziomie małych grup bądź jednostek. W pierwszym przypadku odwołujemy się do makroteorii, która zajmuje się wielkimi bytami społecznymi lub nawet całymi społeczeństwami. Mikroteoria natomiast to perspektywa, którą przyjmuje się wtedy, kiedy interesują nas małe grupy społeczne (nawet tak małe, jak diady lub triady) bądź jednostki. W skali mikro można na przykład analizować relacje w klasie szkolnej, interakcje między studentami a wykładowcami czy choćby obrady ławy przysięgłych. Symboliczny interakcjonizm to paradygmat pozwalający zrozumieć naturę interakcji w życiu społecznym. Warto przy tej okazji wspomnieć o „sieci wewnątrzgrupowych powiązań”, o których pisał Georg Simmel, zainteresowany naturą interakcji na poziomie „mikro”, tym, jak jednostki nawiązują wzajemne interakcje i jak je podtrzymują. Z historycznego punktu widzenia to właśnie Simmel był tym, który jako pierwszy posługiwał się terminami bezpośrednio odnoszącymi się do sieci społecznej²⁰. Prace Simmela nie pozostały bez wpływu na działalność George’a Herberta Meada, który koncentrował się na roli komunikacji w relacjach człowieka z innymi, budowaniu i osiągnięciu porozumienia poprzez użycie języka i podobnych mu systemów opartych na symbolach, stąd nazwa symboliczny interakcjonizm. Mead eksponował też zdolność człowieka do przyjmowania perspektywy innego, wyobrażania sobie i rozumienia jego stanów mentalnych, przewidywania zachowań. Uważał on, że wtedy, kiedy człowiek dowiaduje się, jak

ludzie ogólnie postrzegają różne aspekty rzeczywistości, wówczas rozwija w sobie poczucie „uogólnionego innego”. Funkcjonalizm strukturalny natomiast, zwany też teorią systemów społecznych, zakotwiczony jest w pojęciu bytu społecznego (takim bytem jest na przykład organizacja bądź całe społeczeństwo), który postrzegany jest jako organizm. Każdy element jakiejś organizacji pełni określone funkcje w służbie całości. Postrzeganie społeczeństwa w kategoriach systemu społecznego zorientowane jest na poszukiwanie „funkcji”, jakie pełnią różne jego komponenty²¹. Patrząc na życie społeczne, patrzmy jednocześnie na sieci, przy czym wyróżnić można pewne typy wiązek sieci: istnieją sieci liniowe lub łańcuchowe, sieci gwiazdowe lub zorganizowane wokół centralnego ośrodka czy też sieci wielokanałowe lub rozproszone²². Sieć stanowią ludzie komunikujący się ze sobą, dzielący się poglądami, informacjami i zasobami, toteż często mówi się, że sieć jest raczej pewnym rodzajem działania zorganizowanego niż organizacją. Sieci mogą być „rozmyte”, mogą działać na podstawie niesformalizowanych ustaleń, a członkostwo w nich może być niedookreślone, swobodne. Bywa jednak i tak, że waga spraw uzasadnia nadanie bardziej sformalizowanej postaci przepływowi, wymianie informacji, zwłaszcza wtedy, kiedy ludzie spotykają się razem po to, by połączyć swoje zasoby i udzielać sobie wzajemnych upoważnień do działania, które nie zostałyby podjęte, gdyby poszczególne jednostki działały w pojedynkę²³.

²¹ E. Babbie (2007), op. cit.

²² J. Urry (2008), *Sieci społeczne, podróże i rozmowy* [in:] P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska (ed.), *Socjologia codzienności*, Kraków, p. 267.

²³ D. Elsner (2013), Sieć jako nowy typ organizacji [in:] idem, p. 46–68.

²⁰ C.f. L. Freeman (2006), *The Development of Social Network Analysis*, Vancouver.

Badanie sieci społecznej opiera się na trzech założeniach dotyczących uwikłania jednostek w strukturę społeczną: po pierwsze, przyjmuje się, że zasoby, takie jak informacje czy wiedza, są wymieniane w interakcjach nawiązywanych przez jednostki. Te zasoby przepływają przez sieć społeczną i są przekazywane poprzez społeczne interakcje. W szkołach, by odwołać się do takiego przykładu, nauczyciele mogą wymieniać takie zasoby, jak różnego typu materiały ułatwiające nauczanie czy skuteczne strategie dydaktyczne, za pomocą których możliwe staje się pokonywanie trudności związanych z kształceniem, doświadczanych przez nauczycieli w codziennej pracy dydaktycznej.

Po drugie, odrzuca się ideę, że jednostki są wzajemnie niezależne, wręcz przeciwnie – uznaje się ich współzależność wynikającą z ich uwikłania w strukturę społeczną, w wielopoziomą sieć różnych powiązań i oddziaływań. Tę strukturę można porównać do swego rodzaju żywej tkanki, materii czułej na zmiany dokonujące się na tym czy innym jej poziomie i na te zmiany reagującej. To, co zmienia się w poszczególnych częściach tej sieci, nie pozostaje bez wpływu na całość tej struktury. By lepiej zilustrować to, o czym mowa, a zarazem ponownie odwołać się do rzeczywistości edukacyjnej, wystarczy wyobrazić sobie nauczycieli, którzy w środowisku szkolnym są wyraźnie uwikłani choćby w relacje z innymi nauczycielami, a te relacje są złożone, o różnych poziomach organizacji: od układów diadycznych począwszy, poprzez większe grupy – zespoły czy oddziały, a skończywszy na takich układach społecznych, jak szkoły czy szkolne okręgi. Z uwagi na wspomniane współzależności zakłada się, że zmiany na niższych poziomach tej złożonej struktury

implikują zmiany na poziomach wyższych i *vice versa*.

Po trzecie wreszcie uważa się, że sieci społeczne mogą dostarczać okazji, choć mogą je też ograniczać, do działania zarówno jednostkom, jak i organizacjom. Nauczyciele w szkołach mogą, na przykład, czerpać korzyści z materialnych i niematerialnych zasobów, które płyną do i od poszczególnych jednostek w systemie społecznym, przepływają przez sieć społeczną w szkole. Przykładem zasobów materialnych mogą być na przykład metodyczne pomoce ułatwiające nauczanie, natomiast do zasobów niematerialnych zaliczyć możemy na przykład wiedzę czy umiejętności specjalistyczne nauczycieli, którymi mogą dzielić się z innymi. Jednakże nauczyciele mogą korzystać z tych zasobów tylko wtedy, kiedy mają do nich dostęp właśnie poprzez relacje społeczne. Jeśli natomiast w szkole wzór relacji społecznych jest taki, że wielu nauczycieli jest poza tą siecią, a tym samym są oni wyłączeni z przepływu zasobów materialnych i niematerialnych, wówczas zdolność tej szkoły jako organizacji do osiągnięcia swoich celów może zostać zablokowana. Co więcej, nauczyciele mogą partycypować tylko w tych zasobach i czerpać korzyści z tych, które są dostępne w ich szkole. Ilość i jakość tych zasobów także nie pozostaje bez wpływu na działanie szkoły jako organizacji – brak wartościowych zasobów bądź przewaga mniej pożądaných czy wręcz niepożądanych zasobów (czyli to, jakie te zasoby materialne i niematerialne są, jaka jest, poza ilością, także ich jakość) determinuje zdolność szkoły do poprawy swego funkcjonowania i wypełniania swojej misji²⁴.

²⁴ N.M. Moolenaar (2012), op. cit.

Poza tym brak wzajemnego zaufania członków sieci może utrudniać (jeśli nie wręcz blokować) uczenie się, a przede wszystkim dzielenie się rozwiązaniami stosowanymi w konkretnej szkole na przykład z obawy przed nieuczciwą konkurencją. Do ograniczeń sieci wypada także zaliczyć czasochłonność zespołowego uczenia się, dla którego typowe jest wspólne docieranie do rozwiązania problemu za pomocą refleksji i dialogu. Sieci wymagają współpracy, zastąpienia relacji asymetrycznych partnerskimi, co także może powodować pewne trudności, zwłaszcza wtedy, kiedy uczestnikami tej samej sieci są nauczyciele i dyrektor z danej szkoły. Model komunikacji obowiązujący w sieci także może utrudniać nauczycielom uczenie się, nie zawsze bowiem łatwo jest mówić wprost o popełnianych błędach, doświadczanych trudnościach czy własnych porażkach, choć ta wiedza może być szczególnie cenna dla tych, którzy chcą uczyć się także na błędach innych²⁵. Sieć może funkcjonować właściwie wtedy, kiedy pomiędzy jej uczestnikami zachowana zostaje swego rodzaju równowaga, to znaczy wtedy, kiedy każdy ma zarówno coś do zaoferowania, jak również do wzięcia. Zachwianie tej równowagi doprowadza do deprecjonowania pozycji tych uczestników, którym przypada do odegrania jedynie rola biorcy. Świadczy o tym chociażby niepowodzenie zainicjowanego w 2003 roku w Wielkiej Brytanii programu „Partnerstwo najlepszych dla rozwoju”, w ramach którego szkoły o najwyższej ocenie skuteczności edukacyjnych działań miały wspierać – poprzez dzielenie się doświadczeniami – placówki o słabszych wynikach. W tym procesie została jednak

zakłócona równowaga, o której była mowa wcześniej, zabrakło efektywnej współpracy i w konsekwencji nie doszło do rozwoju tych szkół, którym program miał służyć²⁶.

W ostatnim czasie obserwuje się wzrost zainteresowania badaczy procesów edukacyjnych zastosowaniem teorii sieci społecznej do badania owych procesów, jak i ich elementów. Dane empiryczne w badaniach sieci społecznych mogą pochodzić z różnych źródeł: wywiadów, grup fokusowych, dokumentów czy obserwacji. Teoria ta dostarcza opisu wzorca społecznych relacji i powiązań między jednostkami, organizacjami czy wręcz całymi systemami. „Społeczna sieć” implikuje odejście od koncentracji na indywidualnych cechach jednostki i jej funkcjonowaniu w świecie na rzecz wyjaśnienia wsparcia i ograniczania jednostek przez większe całości, infrastruktury społeczne, w których one się znajdują i z którymi są na różne sposoby powiązane.

Tego typu badania edukacyjne, podobnie zresztą jak to ma miejsce w przypadku innych obszarów badań społecznych, koncentrują się na sprawdzeniu tego, w jaki sposób pewien wzór relacji pomiędzy jednostkami może ułatwiać bądź blokować przepływ „relacyjnych” zasobów, a ponieważ konstrukt „zasoby relacyjne” brzmi dość niejasno, trzeba dodać, że chodzi chociażby o takie elementy obecne w życiu społecznym, w kontaktach z innymi, jak: postawy, wiedza ogólna, wiedza i umiejętności specjalistyczne, wsparcie społeczne, przyjaźń itp. Nie oznacza to jednak, że omawiana perspektywa podważa znaczenie indywidualnych cech kanalizujących takie czy inne rozumienie na przykład zmiany – jeśli interesuje nas na przykład reforma

²⁵ D. Elsner (2013), op. cit.

²⁶ P. Leenheer (2013), op. cit.

edukacji – jej dostrzeżenie, interpretację czy implementację, raczej perspektywa ta dostarcza solidnej bazy teoretycznej i metodologiczno-warsztatowej do badania dynamizmów procesów społecznych w edukacji²⁷.

Sieci społeczne w badaniach edukacyjnych

W badaniach edukacyjnych „sieć społeczna” może być wykorzystywana do badania takich, między innymi, zjawisk i obiektów jak: zarządzanie placówką edukacyjną, społeczności nauczycieli uczących się/rozwijających zawodowe umiejętności, współpraca nauczycieli, wdrożenie założeń reformy szkoły, czy choćby przywództwo wewnątrz organizacji, jaką jest szkoła.

W ostatnich latach badania edukacyjne projektowano z wykorzystaniem teorii sieci społecznej w celu zrozumienia złożonej roli relacji między nauczycielami w poprawie nauczania i uczenia się czy w ułatwianiu wprowadzania edukacyjnych przemian. W badaniach edukacyjnych wykorzystujących teoretyczno-metodologiczne ramy tworzone przez tę teorię wyraźnie zaznaczają się dwa nurty badań nauczycielskich kontaktów: pierwszy nurt mieści w sobie badania nad współpracą nauczycieli w wymiarze „horyzontalnym”, badania oparte na analizach sieci pomiędzy szkołami czy dystryktami. Teoria sieci społecznej pozwala badaczom ustalić powiązania między jednostkami, które mogą pojawić się niezależnie od ról formalnych czy instytucjonalnych granic. To zaowocowało takimi badaniami, w których niekoniecznie *a priori* definiowano sieci, takie jak relacje szkoła – uniwersytet w procesie kształcenia nauczycieli, wspieranie sieci nauczycieli zarówno w szkole, jak i poza ich szkołą, partnerstwo szkół, w którym dwie

lub więcej szkół, współdziałając, wypracowuje podzielany wspólnie cel i dąży do jego urzeczywistnienia. Tak określone sieci mogą składać się z wielu szkół, które wspólnie pracują nad wynegocjowanym celem, takim jak na przykład rozwijanie wprowadzonego właśnie programu, rekonstruowanie strategii nauczania i rozwiązań dydaktycznych lekcji, wprowadzenie lub ewaluacja nowej polityki edukacyjnej w szkole czy w okręgu szkolnym. W sprawozdaniach z badań mieszczących się w omawianym nurcie nie brakuje takich terminów jak „wzajemne uczenie się” (ang. *networked learning*) i „uczenie się organizacyjne”, dla podkreślenia korzyści płynących ze strategii uczenia się przez szkoły we współpracy z innymi szkołami czy dystryktami – strategii, która wypełnia odgórne zarządzenia nakładające na szkoły obowiązek poprawy własnego funkcjonowania²⁸.

Drugi nurt badań sieci społecznej w edukacji obejmuje studia zorientowane na zrozumienie mechanizmów współpracy nauczycieli, oparte na analizie sieci społecznych wewnątrz szkół. Pomimo znacznego potencjału teorii sieci społecznej w wyjaśnianiu współpracy nauczycieli ponad istniejącymi granicami, wiele badań dąży do wyjaśnienia tego zjawiska, ograniczając się do konkretnej grupy bądź zawężonej próby badawczej, o czym jeszcze będzie mowa w dalszej części tego artykułu. Sieci w tym znaczeniu mogą być uznane za wzory relacji/związków, które odzwierciedlają interakcje między nauczycielami w ograniczonej grupie. Badania tak profilowane często koncentrują się na tym, jak wzorce relacji między nauczycielami w szkole wpływają na praktykę nauczycielską związaną

²⁷ N.M. Moolenaar, A.J. Daly (2012), op. cit.

²⁸ N.M. Moolenaar (2012), op. cit.

z kształceniem, uczenie się uczniów czy wdrażanie założeń reformy edukacji²⁹.

Badania wewnątrzszkolnych sieci dostarczyły kluczowych przesłanek do ustalenia wzorca relacji nauczycieli w szkołach. Przegląd tych badań ujawnia pięć zasadniczych ustaleń na temat struktury szkolnych sieci:

- struktura sieci społecznej jest różna w różnych szkołach;
- ogólna struktura jest często rozczłonkowana, fragmentaryczna, rozpadająca się na subgrupy;
- struktura ta często odbiega od formalnej struktury hierarchicznej;
- struktura ta służy różnorodnym celom i jest kształtowana zgodnie z nimi;
- sieci społeczne są modelowane przez różne cechy charakterystyczne, zarówno indywidualne, jak i przynależne szkole.

Dokładniejsze analizy tych struktur mogą stać się przyczynkiem do ujawnienia podstawowych „zasad społecznego spotkania”, które wspierają bądź ograniczają współdziałanie nauczycieli. Ustalenia poczynione w ramach badań nad holenderskimi szkołami podstawowymi wskazują na istotne różnice między nauczycielami, jeśli chodzi o ich tendencje do nawiązywania między sobą interakcji. Do najważniejszych zmiennych w tym aspekcie należą płeć, wiek, stopień awansu zawodowego czy doświadczenie zawodowe. Na przykład nauczycielki z badanych szkół podstawowych przejawiały silniejszą potrzebę nawiązywania kontaktów z innymi i silniej dążyły do rozmów na temat swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej, niż miało to miejsce w przypadku

nauczycieli płci męskiej. Nauczyciele znajdujący się na wyższym poziomie rozwoju zawodowego chętniej – w porównaniu z ich koleżankami i kolegami o niższym stopniu awansu zawodowego – angażowali się w dyskusje na tematy dotyczące kształcenia. Natomiast starsi stażem, a przez to, siłą rzeczy, bardziej doświadczeni nauczyciele byli mniej otwarci na tego typu dyskusje i w mniejszym stopniu i zakresie skłonni do udziału w nich niż ci młodsi, a więc także mniej doświadczeni. Co więcej, sposób, w jaki szkoła jest formalnie zorganizowana i bagaż doświadczeń jej pracowników wpływają na wzorzec relacji społecznych między personelem szkolnym³⁰.

Tych pięć zasad to zaledwie wstępne opracowanie, a „społeczne spotkanie”, o którym była tu mowa, może przybrać kształt zarówno efektywnej, jak i nieskutecznej wymiany społecznej w szkole, toteż konieczne są dalsze nad nim badania. Niemniej zasady te odzwierciedlają obecny stan wiedzy na temat struktury i własności sieci społecznych w szkołach.

Sieci społeczne w badaniach edukacyjnych – ograniczenia i możliwości

Od lat 20. minionego stulecia uczeni debatowali nad tym, czy obszar badań sieci społecznej opiera się na właściwych dla swojej specyfiki teoretycznych podstawach i czy sieć jako taka jest czymś więcej niż tylko narzędziem badań. Penetrując obszar edukacyjnych badań uprawianych współcześnie, można zauważyć, że badania sieci społecznych wewnątrz szkół konstruowane są z wykorzystaniem wartościowych pojęć i opierają się na metodologicznych założeniach koniecznych do zrozumienia wzorców

²⁹ Ibidem.

³⁰ Ibidem.

społecznych relacji, które leżą u podstaw współpracy nauczycieli w szkołach. Jednak, mimo uprzytomnienia sobie znaczenia struktury sieci społecznej dla nauczania, uczenia się i edukacyjnych przemian, które zaowocowało staraniami, pogłębionymi analizami empirycznymi, wciąż wiedza na temat możliwych implikacji jej zastosowania w edukacyjnej praktyce jest niepełna, bo i wszystkie możliwości dalszych badań nie zostały jeszcze wyeksploatowane³¹.

Nienke M. Moolenaar, dokonując przeglądu współczesnych analiz dotyczących sieci społecznych, zauważa, że chociaż badania takie winny być ze swej natury niejako wielopoziomowe, w rzeczywistości rzadko obejmują jednocześnie kilka poziomów analiz. Badacze nieczęsto biorą jednocześnie pod uwagę na przykład indywidualną sieć każdego nauczyciela, diady charakterystyczne dla jego relacji, organizacyjną sieć charakterystyczną dla szkół, sieć powstającą celem przewidywania osiągnięć uczniów. Przeważnie badania takie koncentrują się na wybranym aspekcie bądź aspektach, a więc wybranych częściach, nie na całości, bez należytego uwzględnienia wielopoziomowej i złożonej struktury tych relacji. Oczywiście, takie holistyczne podejście niesie ze sobą spore wyzwanie z racji stopnia powiązania pomiarów sieci. Innymi słabościami współcześnie prowadzonych w Stanach Zjednoczonych badań sieci społecznych, na które wskazuje Moolenaar, jest niewielkie zainteresowanie badaczy opracowywaniem analiz bezpośrednio wiążących interakcje społeczne nauczycieli z osiągnięciami uczniów, a także ich koncentracja na elementarnym poziomie kształcenia. Należałoby zbadać te

³¹ Ibidem.

relacje w szerszym aspekcie, wychodząc także poza system amerykańskiego szkolnictwa. Posługiwanie się schematem studium przypadku także utrudnia wyprowadzenie wniosków na temat znaczenia sieci społecznej w procesie edukacyjnym. Co więcej, jak wynika z przeglądu badań sieci społecznych, relacje interpersonalne często są równocześnie interpretowane przez badaczy jako przyczyna i skutek. Dlatego w przyszłości, projektując i prowadząc tego typu badania, należy zwrócić większą uwagę na możliwość budowania uogólnień i wykazywania przyczynowości, na przykład poprzez badanie sieci za pomocą integralnych modeli i badania rozciągnięte w czasie. Stosowanie metodologii sieci ułatwi porównywanie większej liczby badań³².

Kolejnym niedostatkiem, na który warto zwrócić uwagę, pisząc o pracach badawczych zorientowanych na diagnozowanie funkcjonowania sieci społecznych w szkołach, jest fakt, iż nie dają one empirycznych dowodów stanowiących przesłanki do wyjaśnienia i zrozumienia zależności między istnieniem sieci a wynikami szkoły. Podczas gdy większość badań koncentruje się na naturze, genezie, skutkach istnienia sieci społecznych dla funkcjonowania szkół, odczuwalna jest potrzeba wypracowania integralnych modeli tych sieci, które umożliwią ogląd całego łańcucha zależności – korelacji pomiędzy społecznymi relacjami nauczycieli a osiągnięciami uczniów. Praktyka edukacyjna może czerpać znaczące korzyści z badań zorientowanych na ustalenie cech, które kształtują sieci poprzez mechanizmy takie jak homofilność/heterofilność sieci i strukturalna równowaga, na przykład:

³² Ibidem.

dane biograficzne konkretnego nauczyciela, jego wierzenia i przekonania czy intencje; właściwości sieci – indywidualne pozycje w sieci, przynależność do określonej podgrupy czy też gęstość sieci; efekty sieci dla wyników edukacyjnych – nauczania czy implementacji założeń reformy, z których to badań wyłania się konkretny, czytelny, zrozumiały model sieci. Takie badania mogą dostarczyć cennej możliwości wglądu w to, który/jaki typ społecznych interakcji tworzy nauczycielom optymalne możliwości uczenia się, jak to uczenie się przebiega w tych interakcjach i jak oraz kiedy skutki tego uczenia się będą widoczne w ich codziennej praktyce dydaktycznej, a także – ostatecznie – w uczniowskich osiągnięciach. Trzeba też pamiętać, że sieci społeczne nie są czymś stałym, raz na zawsze ustalonym i utrwalonym, lecz są dynamicznymi „bytami”, które zmieniają się wraz z czasem.

Sieci społeczne często badane są z intencją określenia pozytywnych skutków ich istnienia dla jednostek, organizacji czy społeczności. Warto jednak zauważyć, że struktury społeczne, poprzez które zasoby są rozprowadzane i wymieniane, mogą także przybierać niekorzystne, to znaczy niesprzyjające tej wymianie, formy. Te formy zaprzeczają normatywnemu punktowi widzenia, z którego sieci społeczne postrzegane są jako „samo dobro”. Poza korzyściami płynącymi z silnej więzi pomiędzy nauczycielami, potencjalne zagrożenia związane są z możliwością ekskluzji outsiderów, silnej kontroli społecznej skutkującej ograniczeniem indywidualnej wolności i swobody, czy też obniżeniem poziomu norm, które określają zachowania członków grupy, na rzecz zaakceptowania niższych standardów wyznaczających jakość funkcjonowania jednostek w grupie i grupy jako całości. O tym

także należy pamiętać w toczonym dyskursie, dotyczącym możliwości poprawy funkcjonowania szkoły i efektywności realizowanych przez nią zadań³³.

Tym, czego brakuje w owym dyskursie, jest kwestia ustaleń tego, jak wspierające silne sieci warunki mogą być wzmacnianie poprzez celowe interwencje, takie jak tworzenie społeczności nauczycieli nabywających umiejętności zawodowych, wspierająca dalszy rozwój jednostki koleżeńska krytyka (ang. *critical friends groups*) czy też chociażby coaching. Tego typu zamierzone ingerencje mogą być zorientowane na pomoc nauczycielom w ustaleniu, gdzie w ich szkole zlokalizowane są źródła wiedzy profesjonalnej i w jaki sposób można z nich czerpać specjalistyczne wiadomości dotyczące nauczania³⁴.

Klaus Schaefer w książce pt. *Nauczyciel w szkole*, która, co warto odnotować, w pierwszym wydaniu w języku polskim miała dość znaczący tytuł: *Jak przeżyć szkołę*, pisze, że „dobrze by było, gdyby nauczyciele czuli się bardziej członkami grupy niż samotnymi żeglarzami, ponieważ zyskałaby na tym ich wspólna praca”³⁵. Perspektywa sieci społecznych może dostarczyć odpowiedzi na wiele, wcale nie nowych przecież, pytań o szkołę i o to, jakie zjawiska w niej zachodzą. Chociaż jeśli uznamy, że relacje obecne w szkole, nawiązywane i podtrzymywane przez nauczycieli z innymi nauczycielami, są znaczące dla procesu uczenia się uczniów, nauczania, wpływają na zmianę w obszarze edukacji, to tej refleksji siłą rzeczy będzie towarzyszyć też inna – ta dotycząca pracy, jaka

³³ Ibidem.

³⁴ Ibidem.

³⁵ K. Schaefer (2008), *Nauczyciel w szkole*, Gdańsk, p. 77.

jest w tym zakresie do wykonania. Badania nauczycielskich sieci społecznych dostarczyły obiecujących wniosków, które mogą przyczynić się do poprawy funkcjonowania szkoły. Nic zatem dziwnego, że badacze i praktycy silnie zwrócili się w kierunku teorii sieci społecznej, próbując czerpać jak najwięcej z jej zasadniczych założeń, badać je w praktyce, stosować jej reguły metodologiczne, projektować i oceniać ingerencje służące identyfikacji i zlokalizowaniu niewykorzystanych źródeł wiedzy i umiejętności zawodowych oraz wyjaśniać współpracę nauczycieli w sposób, w jaki dotychczas tego nie czyniono³⁶. Ta perspektywa teoretyczna i metodologiczno-badawcza jest niewątpliwie godna przyjęcia w badaniach nad szkołą i jej kulturą organizacyjną, może bowiem pogłębić i poszerzyć, a w niektórych przypadkach nawet zmienić nasze myślenie o szkole, nauczaniu, uczeniu się i edukacyjnych zmianach. ■

³⁶ N.M. Moolenaar (2012), op. cit.

Urszula Dernowska

Warsaw, Poland

udernowska@aps.edu.pl

Keywords: social networks, social network theory, interaction, intersubjectivity, education, educational research

Social Network Theory in Educational Research – Theoretical and Methodological Perspectives

Abstract

“Interaction”, “interactionality” and “intersubjectivity” are terms exercised by psychologists, sociologists, philosophers and others humanists. A concept of social relations may be defined as an intermittent interaction between two people at least. It is characterized by interchanges over an extended period of time; “mutuality”; a continuity between successive interactions; and affective/cognitive as well as behavioral components. In this definition the cumulative and enduring qualities of the social interactions are emphasized. In this paper the social network theory and its implication to the educational researches are presented. This theory has been driven by the desire to explain a wide range of social-world phenomena. A social network perspective is based upon a main assumption that resources, such as knowledge and information, are exchanged in the relationships among individuals. These resources flow through a social network and are transferred through social interaction. The author attempts to recognize the potential of social networks in educational researches and practice.

Urszula Dernowska PhD, assistant professor, The Maria Grzegorzewska Academy of Special Education, Institute of Education, Department of Theory of School Instruction.

Młodzież wobec samotności w świetle badań porównawczych

Katarzyna Wasilewska-Ostrowska

Toruń, Polska

katwas@umk.pl

Słowa kluczowe: pedagogika społeczna, młodzież, samotność aksjonormatywna, samotność emocjonalna, samotność społeczna

Wstęp

We współczesnym świecie zmiany są obserwowane niemalże w każdej dziedzinie naszego życia. Przeobrażenia społeczne przynoszą ze sobą korzyści, ale też wiele niebezpieczeństw. Stanisław Kawula twierdzi, że żyjemy w społeczeństwie ryzyka, z czym wiąże się wiele zagrożeń: „ubożenie społeczeństwa, bezrobocie, rozłąki zagraniczne, liberalizacja poglądów w dziedzinie etycznej”¹. Także życie rodzinne napotyka dziś wiele trudności: wzrasta liczba rozwodów i separacji, samotnych matek i ojców, nieletnich rodziców, związków nieformalnych i urodzeń pozamałżeńskich. Pojawiające się problemy społeczne, emocjonalne, a także egzystencjalne są szczególnie niebezpieczne zwłaszcza dla dzieci i młodzieży, które nie mają jeszcze

¹ S. Kawula (1999), *Rodzina ryzyka* [in:] D. Lalak, T. Pilch (ed.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa, p. 245.

Katarzyna Wasilewska-Ostrowska, dr, Wydział Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół pedagogiki społecznej i pracy socjalnej.

wykształconych umiejętności radzenia sobie z trudnościami. Jednym z takich dotkliwych problemów jest samotność, której chciałabym poświęcić niniejszy tekst.

Samotność młodzieży – wyjaśnienie pojęcia

Samotność to zjawisko niezmiernie złożone. Autorzy rozumieją je na wiele sposobów. Dla jednych jest nieszczęściem, tragedią dotykającą człowieka. Maria Łopatkowa we wstępie do swojej książki *Samotność dziecka* definiuje to pojęcie na dwa sposoby. Samotny to człowiek, który jest: „pozbawiony bezpośredniego kontaktu z ludźmi («samotny żeglarz»)”² lub „nie ma żadnej bliskiej mu uczuciowo osoby”³.

Według ks. Henryka Seweryniaka samotność jest jak: „złe ziele, uwarunkowana m.in. przez zjawiska charakteryzujące czasy współczesne: indywidualizację życia, ucieczkę w prywatność, izolację uczuciową, niechęć wobec obowiązków rodzinnych, społecznych, politycznych”⁴.

Jednak dla autorów samotność może być też stanem pozytywnym. Zdaniem Karola Wojtyły sytuacja ta jest skutkiem: „odsunięcia od siebie trosk świata w celu uniknięcia jego ingerencji w ludzkie wnętrze”⁵. Musi być to jednak stan chwilowy, niebędący pełnym oderwaniem od

² M. Łopatkowa (1983), *Samotność dziecka*, Warszawa, p. 3.

³ Ibidem, p. 3.

⁴ E. Dubas (2000), *Edukacja dorosłych w sytuacji samotności i osamotnienia*, Łódź, p. 43.

⁵ A. Przybylska (2002), *Samotność możliwa w człowieku: mistyczny aspekt „Poezji i dramatów” Karola Wojtyły*, Kraków, p. 75.

rzeczywistości. Według Donalda Winnicotta za dużo pisze się dziś o negatywnej stronie samotności, a także o lęku przed tym stanem i jego unikaniu. Należy zacząć rozpatrywać tę sytuację jako element pozytywny w życiu⁶. Autor ten uważał, że źródeł potrzeby samotności należy upatrywać w niemowlęctwie, gdy małe dziecko samodzielnie odkrywa świat⁷. Ma ono wówczas poczucie bezpieczeństwa, a dzięki temu może odkrywać to, czego pragnie: „Zdolność do przebywania w samotności zostaje tym samym powiązana z odkrywaniem siebie i samorealizacją, ze stopniowym uświadamianiem sobie własnych najgłębszych potrzeb, uczuć i impulsów”⁸.

Samotność jest potrzebna do zmiany nastawienia wobec samego siebie, swej sytuacji i wobec innych ludzi. Przydaje się ona zwłaszcza w trudnych, przełomowych momentach życia, np. utraty bliskiej osoby, doświadczenia choroby: „Zdolność do przebywania w samotności może być czymś niezwykle cennym wtedy, gdy odczuwamy konieczność dokonania gruntownej zmiany naszej postawy mentalnej. Po znaczących przemianach warunków życia często nieodzowne jest dokonanie fundamentalnych przewartościowań znaczenia i sensu egzystencji”⁹.

Samotność chwilowa, świadoma przydaje się młodym ludziom będącym w okresie dorastania, gdyż pozwala ona odkryć własną tożsamość. Dzięki niej jednostka wie, że: „trzeba znaleźć swoje miejsce na Ziemi. Wie, że jego życie musi mieć sens. [...] Dąży do głębokiego przeżycia odpowiedzialności za rozwój świata, do szukania

drogowskazów i odnajdywania ich w każdym etapie swego życia”¹⁰.

Wynika z tego, że o samotności można mówić jako o stanie negatywnym lub pozytywnym. Autorzy podają też inne klasyfikacje. Janusz Gajda uznaje samotność za „stan złożony i trudny do jednoznacznej oceny, który charakteryzuje się występowaniem przynajmniej jednego z aspektów, jak: samotność fizyczna, psychiczna, moralna”¹¹. Piotr Czekanowski, analizując różne definicje, dokonał podziału samotności na trzy rodzaje. I tak rozróżnił:

- stan obiektywny, fizyczny brak innych ludzi;
- stan psychologiczno-filozoficzno-społeczny (subiektywny, wgląd w siebie);
- sytuację dychotomiczną (samotność tożsama z osamotnieniem)¹².

Porządkując zagadnienie samotności, proponuję wprowadzić typologię rozróżniającą trzy jej wymiary. Pierwszym jest samotność społeczna – czyli fizyczne przebywanie samemu, życie w „pojedynek”. Jest to stan obiektywny, a zatem możliwy do zaobserwowania przez otoczenie. W przypadku dzieci i młodzieży ma on negatywne skutki, gdyż dorastający potrzebują innych ludzi, by móc się właściwie rozwijać i uczyć „samodzielności”. Człowiek dorosły zaś, w pełni niezależny i „samodzielny”, ma prawo wyboru własnej ścieżki życiowej. Jeśli osoba chce żyć z dala od innych, chce pozostać „singlem”

⁶ A. Storr (2010), *Samotność. Powrót do jaźni*, Warszawa, p. 42.

⁷ Ibidem, p. 44–46.

⁸ Ibidem, p. 46.

⁹ Ibidem, p. 57.

¹⁰ K. Osińska (1988), *Pustelnicy dziś. Samotność z wyboru ludzi świeckich*, Warszawa, p. 36.

¹¹ J. Gajda (1987), *Samotność i kultura*, Warszawa, p. 11.

¹² P. Czekanowski (2012), *Społeczne aspekty starzenia się ludności w Polsce. Perspektywa socjologii starości*, Gdańsk, p. 127–128.

czy duchownym, społeczeństwo powinno jej to umożliwić i zaakceptować.

Drugim rodzajem jest samotność emocjonalna, a zatem subiektywna, której nie widać. Jest to poczucie opuszczenia, braku innych ludzi. Można mieć wielu znajomych, rodzinę, jednak w trudnych momentach nie mieć na kogo liczyć. To poczucie, niezależnie od wieku doświadczającej go osoby, ma wymiar negatywny, bo człowiek nie ma zaspokojonej potrzeby bliskości, a co się z tym wiąże, traci poczucie bezpieczeństwa, przynależności i miłości. Stan ten może prowadzić do wielu przykrych konsekwencji, takich jak pojawienie się lęku, niepewności, depresji, a nawet samobójstwa.

Trzeci typ to samotność aksjonormatywna, która może być zarówno stanem obiektywnym, jak i subiektywnym. Jest to niemoc „skonstruowania własnego systemu wartości opartego o aprobowane normy społeczne, skutkiem czego jest pustka moralna oraz zagubienie tożsamościowe i egzystencjalne jednostki”¹³. O ile jest to sytuacja chwilowa, może pełnić funkcję pozytywną. Pomaga bowiem przezwyciężyć kryzys życiowy lub rozwojowy. Duże znaczenie odgrywa zwłaszcza w życiu adolescentów, bo dzięki niej dorastający „zagłębia się” w swoje wnętrze i odpowiada na ważne pytania egzystencjalne. Jednak przedłużanie się takiego stanu może doprowadzić do wykształcenia patologicznej samotności (negatywnej), która niczemu nie służy, a może zatrzymać rozwój i spowodować problemy emocjonalne oraz zakłócić relacje społeczne.

Wielu autorów twierdzi, iż młodzież jest bardziej narażona na samotność niż osoby w innym

¹³ K. Wasilewska (2010), *Samotność młodzieży*, Bydgoszcz, p. 31.

wieku: „Okres dorastania charakteryzuje się bowiem dużą dynamiką rozwoju psychospołecznego cechującego się wzrostem zdolności do wieloaspektowego spostrzegania społecznego, pogłębioną percepcją siebie jako partnera relacji społecznych i skłonnością do nadawania osobistego znaczenia sytuacjom interpersonalnym”¹⁴.

W dalszej części pracy skoncentruję się na samotności widzianej oczami młodzieży.

Młodzież wobec samotności w świetle badań własnych

Badania ankietowe przeprowadziłam w 2006 roku¹⁵, a następnie powtórzyłam je w 2013 roku. Główny cel, jaki został postawiony, dotyczył zbadania postaw młodzieży wobec samotności. Młodzież była pytana o trzy wymiary samotności: społeczną, emocjonalną i aksjonormatywną, akceptację tego stanu, jego znaczenie, występowanie w relacjach z innymi, sposoby zapobiegania. Analizowałam także źródła i konsekwencje oraz uczucia, jakie mogą samotności towarzyszyć. W każdym z badań uczestniczyło 200 respondentów w wieku 14–17 lat, zamieszkujących województwo kujawsko-pomorskie, w tym w roku 2006: 98 dziewcząt i 102 chłopców, a w 2013 – 91 dziewcząt i 109 chłopców.

Niejako na wstępie spróbuję określić, jak badana młodzież definiuje pojęcie samotności. Najwięcej ankietowanych, bo 48% w 2006 r. i 41,5% w 2013 r., utożsamiało je ze stanem niezaspokojenia potrzeby bliskości z drugim

¹⁴ Z. Dołęga (2003), *Samotność młodzieży – analiza teoretyczna i studia empiryczne*, Katowice, p. 26.

¹⁵ Wyniki tych badań w pełnej wersji zamieściłam w pracy doktorskiej: *Postawy polskiej młodzieży wobec samotności*, napisanej pod kierunkiem prof. zw. dra hab. R. Borowicza w 2007 r., zob. K. Wasilewska (2007), *Postawy polskiej młodzieży wobec samotności*, praca doktorska, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń, kps, przechowywana w Bibliotece Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.

człowiekiem. Nieco mniej, bo 38% badanych w 2006 r. i tyle samo w 2013 r. zdefiniowało to zjawisko jako sytuację niemożności nawiązania właściwych relacji interpersonalnych; 12% badanych w 2006 r. i 13,5% w 2013 r. wskazało na sytuację niemożności stworzenia własnego systemu wartości w oparciu o aprobowane normy społeczne. Młodzież wskazuje więc w pierwszym rzędzie na samotność emocjonalną, w dalszej kolejności na społeczną i aksjonormatywną.

Badania pokazały, że respondenci najczęściej rozumieją samotność w aspekcie niezaspokojonych potrzeb psychicznych. Wynika z tego, że dla młodych osób ciągle najważniejsza jest potrzeba bliskości, potem dopiero relacje społeczne z drugim człowiekiem i wartości duchowe. Dla każdej osoby niezależnie od wieku uczucia są ważne. Ich brak w otoczeniu może przyczynić się do wielu problemów, a jednym z nich może stać się omawiana tu samotność.

Interesujące jest to, iż odpowiadając na pytanie: „Jak zdefiniowałbyś zjawisko samotności?”,

chłopcy w większości wskazywali na społeczne aspekty samotności, zaś dziewczęta na aspekty emocjonalne. Z wymiarem aksjonormatywnym samotność kojarzyła podobna liczba chłopców i dziewcząt. Wyniki te można zinterpretować w taki sposób, iż dziewczęta szybciej dojrzewają emocjonalnie i więcej rozmawiają o uczuciach w młodym wieku, stąd trudniejsza do zniesienia jest dla nich samotność emocjonalna, zaś dla chłopców ważny jest kontakt z kolegami i wspólne spędzanie z nimi czasu, więc dokuczliwsza może być dla nich samotność społeczna.

Kolejnym elementem badań było określenie, na podstawie uzyskanych odpowiedzi, poziomu akceptacji respondentów dla sytuacji samotności. Większość, bo 72,5% z nich w 2006 r. i 69,5% w 2013 r. przyznało, że nie akceptuje tego zjawiska, a tylko 18% w 2006 r. i 20,5% w 2013 r. odpowiedziało przeciwnie. Można zatem stwierdzić, że większość ankietowanej młodzieży nie przejawia osobistej akceptacji dla stanu samotności, choć warto dodać, że w tym

Tabela 1

Rozumienie pojęcia samotność – podział według płci

Jak zdefiniowałbyś/zdefiniowałabyś zjawisko samotności?	Rok 2006				Rok 2013			
	dziewczęta		chłopcy		dziewczęta		chłopcy	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Samotność to sytuacja niemożności nawiązania właściwych relacji interpersonalnych	20	10,0	56	28,0	17	8,5	59	29,5
Samotność to stan niezaspokojenia potrzeby bliskości z drugim człowiekiem	63	31,5	33	16,5	54	27,0	29	14,5
Samotność to sytuacja niemożności stworzenia własnego systemu wartości w oparciu o aprobowane normy społeczne	14	7,0	10	5,0	14	7,0	13	6,5
Trudno powiedzieć	1	0,5	3	1,5	6	3,0	8	4,0
Ogółem	98	49,0	102	51,0	91	45,5	109	54,5

$\chi^2 = 28,03$ (2006 r.), $30,61$ (2013 r.), $df=3$, $p<0,05$

Źródło: Badania własne.

względnie badania odnotowały tendencję wzrostu tej akceptacji.

Wyniki wskazują, że dziewczęta częściej akceptują samotność niż chłopcy. Stan ten był akceptowany przez 14% dziewcząt w 2006 r. i 13% w 2013 r. oraz tylko przez 4% chłopców w 2006 r. i 7,5% w 2013 r. Chłopcy w większości nie akceptowali tego stanu (41% – 2006 r., 41% – 2013 r.).

Samotność z założenia kojarzy nam się dość negatywne, należy jednak zastanowić się, skąd bierze się tolerancja dla tego stanu. Przyczyn tego można wskazać wiele. Pierwszą są oddziaływania mediów, które zaczynają podejmować dyskurs dotyczący tego zjawiska w programach telewizyjnych, ten sam problem eksponowany jest też w filmach czy nawet w muzyce. Kolejnym nośnikiem tego tematu jest literatura. Wskazać tu można chociażby książkę Janusza L. Wiśniewskiego *Samotność w sieci*, która doczekała się ekranizacji filmowej i stała się tematem wielu debat poświęconych zjawisku samotności, obecnemu w dzisiejszych czasach. Ważnym czynnikiem jest też sposób spędzania czasu wolnego przez młodzież. Kiedyś place zabaw były przepełnione – widzieliśmy na nich grupy bawiących się dzieci. Dominowały aktywne, wspólne działania, mające na celu współpracę, rywalizację, w których najważniejsze były relacje z kolegami. Dziś częstsze jest samotne przebywanie w domu, przed telewizorem czy komputerem, i nawet jeśli młody człowiek komunikuje się z otoczeniem, to jest to jednak kontakt zapośredniczony poprzez łącza internetowe, a nie osobisty. Rodzice też spędzają ze swoimi pociechami coraz mniej czasu. Sytuacja często zmusza ich do pracy przez wiele godzin w ciągu dnia lub do wyjazdów poza granice kraju. To powoduje wiele szkód we

wzajemnych relacjach rodzinnych, które mogą być później trudne do naprawienia, a utraconego czasu nic nie cofnie.

Analiza udzielonych przez respondentów odpowiedzi na następne pytanie pozwoliła określić, czy osoby samotne są akceptowane w społeczeństwie. Wyniki są dość ciekawe: 46% badanych w 2006 r. i 42% w 2013 r. odpowiedziało, iż sądzi, że osoby te są akceptowane, i niemalże tyle samo ankietowanych udzieliło przeciwnej odpowiedzi: 49% (2006) i 50,5% (2013). Znacznie więcej dziewcząt niż chłopców uważa, że osoby samotne lub za takie się uważające są akceptowane w społeczeństwie (odpowiednio – dziewczęta: 31% (2006), 26% (2013) i chłopcy: 15% (2006), 16% (2013)). Można dostrzec, iż na przestrzeni 7 lat zaszły pewne zmiany – zaczęła zmniejszać się akceptacja dla osób samotnych. I tu dochodzimy to pewnego paradoksu – z jednej strony zaczyna wzrastać akceptacja dla stanu samotności, a z drugiej maleje wobec tych osób, które takiego stanu doświadczają. Wytłumaczyć to można tak, iż dla młodzieży ważne są relacje z innymi ludźmi, a przynależność do grupy rówieśniczej staje się niemalże koniecznością. Niedopuszczalne jest nieposiadanie kolegi czy koleżanki, zwłaszcza w tym wieku. Samotność oznacza problemy, izolację, odrzucenie, wykluczenie. Outsider, samotnik, nawet z wyboru, nie jest rozumiany przez innych, może być przedmiotem kpin, przykrych żartów, a nawet ofiarą przemocy. Ta sytuacja powoduje reakcję w postaci różnych form ucieczki (niechęć do szkoły, kolegów, lęki, fobie, depresje czy samobójstwa), a także agresję wobec otoczenia. W każdym z tych przypadków samotność to sytuacja niekorzystna, której należy się wystrzegać.

Kolejnym problemem badawczym było ustalenie, jakie znaczenie ma dla badanych zjawisko samotności. Ponad połowa z nich (55% – 2006 r. i 53% – 2013 r.) była zdania, że samotność odgrywa negatywną rolę, odpowiedzi niemalże co trzeciego respondenta (33% – 2006 r. i 29,5% – 2013 r.) wskazywały na pewną ambiwalencję ocen, a tylko 9% – 2006 r. i 15,5% – 2013 r. przypisywała samotności znaczenie pozytywne. Zróżnicowanie odpowiedzi wg płci pozwoliło zauważyć, że chłopcy częściej dostrzegają negatywny wymiar stanu samotności, zaś wskazania dziewcząt świadczą raczej o ambiwalentnym stosunku względem tego zjawiska.

Dla młodzieży zatem samotność jest zjawiskiem negatywnym lub ma ona do niego stosunek ambiwalentny. Stan ten tłumaczony jest w większości jako sytuacja niekorzystna, która niczemu nie służy, jedynie może zaszkodzić w rozwoju człowieka. Co ciekawe, badania wykazały, że coraz powszechniejsze jest obecnie postrzeganie samotności jako zjawiska pozytywnego. Ten stan jest bowiem przydatny w okresie adolescencji, kiedy to młody człowiek kształtuje swoją

tożsamość i musi przez chwilę pozostać sam ze sobą, by pewne sprawy przemyśleć, zastanowić się, co chce w życiu robić, do czego dążyć. To można uczynić jedynie w ciszy i spokoju, w rozmowie z samym sobą.

Rozkład odpowiedzi na kolejne pytanie: „Czy według ciebie samotność jest dziś powszechna?” był następujący: dziewczęta w 2006 r. (34,5%) okazały się bardziej przekonane od chłopców (28%), że zjawisko samotności jest powszechne we współczesnym świecie. Z kolei w 2013 r. 26% chłopców twierdziło, że samotność zdecydowanie jest lub raczej jest stanem częstym, podobnie wypowiadało się 16% dziewcząt (zatem więcej chłopców niż dziewcząt było tego zdania, odwrotnie niż 7 lat wcześniej). Z tego można wnioskować, że zmienia się obecnie pogląd na temat rozmiaru zjawiska samotności. Podczas pierwszego badania dziewczęta częściej niż chłopcy wskazywały na jego powszechność, natomiast podczas drugiego rozkład odpowiedzi kształtował się w sposób przeciwny – częściej rozpowszechnienie tego zjawiska dostrzegali chłopcy. Według młodzieży zatem stan taki

Tabela 2

Znaczenie samotności – podział według płci

Jakie jest znaczenie samotności?	Rok 2006				Rok 2013			
	dziewczęta		chłopcy		dziewczęta		chłopcy	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Pozytywne	10	5	8	4	17	8,5	14	7,0
Negatywne	30	15	80	40	28	14,0	78	39,0
Czasem pozytywne, czasem negatywne	56	28	10	5	46	23,0	13	6,5
Trudno powiedzieć	2	1	4	2	0	0,0	4	2,0
Ogółem	98	49	102	51	91	45,5	109	54,5

$\chi^2 = 55,62$ (2006 r.), $43,90$ (2013 r.), $df=3$, $p<0,05$

Źródło: Badania własne.

występuje w dzisiejszym świecie, jednak dostrzegany jest w coraz mniejszym stopniu.

Celem następnego pytania było ustalenie, czy zdaniem badanych w dzisiejszych czasach samotność może dotyczyć młodzieży. Okazuje się, iż w 2006 roku 40,5% respondentów zgadzało się z tym stwierdzeniem, a niemalże tyle samo, bo 40% udzieliło odpowiedzi przeciwnej – wyniki są zatem bardzo wyrównane. Niektórzy badani dostrzegali, że stan ten dotyka rówieśników, a część respondentów nie zauważała tego zjawiska. Wyniki uzyskane w 2013 r. były już nieco inne: 28% ankietowanych było zdania, że samotność może występować wśród młodzieży, zaś 69% twierdziło, że to się nie zdarza. Odpowiedzi rozłożyły się więc zupełnie inaczej niż w 2006 roku – tym razem zdecydowana większość uważała, że zjawisko to nie występuje wśród młodych ludzi. Co warto podkreślić, chłopcy częściej dostrzegali problem samotności wśród młodzieży niż dziewczęta, jednak w przypadku ostatniego badania, kiedy weźmie się pod uwagę wyniki niezależne od płci, okaże się, że ankietowani w większości nie dostrzegali tego zjawiska.

Wielość opinii na ten temat wynikać może z trudności zdefiniowania osoby samotnej: czy jest nią kolega, który zawsze na przerwach jest sam, bo nikt go nie lubi, czy może taki, który nie ma rodziców i przebywa w placówce opiekuńczo-wychowawczej albo chwilowo jest pozostawiony pod opieką u babci, bo rodzice wyjechali za granicę do pracy. A może jest to ktoś, kto uważa, że nikt go nie kocha lub po prostu chce być sam i to jego świadomy wybór. Pojęcie samotności jest bardzo złożone i każdy ankietowany może je definiować na własny sposób.

„Która, twoim zdaniem, forma samotności występuje najczęściej u młodzieży?” – to pytanie postawione ankietowanym miało pomóc w określeniu, który z rodzajów samotności jest najbardziej powszechny. W 2006 roku za najczęstszą formę samotności badani uznali fizyczny brak innych osób, izolację społeczną. Tak twierdziło 64,5% ankietowanych, w tym 36,5% chłopców i 28% dziewcząt. Niezaspokojenie potrzeby bliskości z drugim człowiekiem, niedostatek wsparcia emocjonalnego to problem dla 10% chłopców i 19% dziewcząt. Na to samo pytanie zadane w 2013 roku 37,5% chłopców

Tabela 3

Obecność samotności wśród młodzieży – podział według płci

Czy samotność dotyczyć może młodzieży?	Rok 2006				Rok 2013			
	Dziewczęta		Chłopcy		Dziewczęta		Chłopcy	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Zdecydowanie tak, raczej tak	31	15,5	50	25,0	23	11,5	33	16,5
Raczej nie, zdecydowanie nie	29	14,5	51	25,5	66	33,0	72	36,0
Trudno powiedzieć	38	19,0	1	0,5	2	1,0	4	2,0
Ogółem	98	49,0	102	51,0	91	45,5	109	54,5

$\chi^2 = 45,55$ (2006 r.), $df=2$, $p<0,05$

$\chi^2 = 1,10$ (2013 r.), $df=2$, $p>0,05$

Źródło: Badania własne.

i 25% dziewcząt odpowiedziało, że formą tą jest samotność społeczna. Warto też zauważyć, że podobna jak siedem lat wcześniej liczba dziewcząt i chłopców wskazywała na występowanie samotności emocjonalnej (odpowiednio: 13% i 12%). W przypadku samotności aksjonormatywnej odpowiedzi rozłożyły się już zupełnie inaczej – więcej dziewcząt (4%) niż chłopców (0,5%) było zdania, że stan ten jest najbardziej rozpowszechniony. Wnioskując na tej podstawie, można powiedzieć, że zdaniem większości chłopców najczęściej można spotkać się ze społeczną formą samotności, zaś dziewczęta częściej dostrzegają jej formę emocjonalną (choć wzrasta liczba chłopców, którzy dostrzegają ten wymiar samotności). Na przestrzeni lat zmieniły się natomiast postawy wobec samotności aksjonormatywnej, przy czym wskazania różniły się zależnie od płci (w 2006 r. chłopcy częściej niż dziewczęta dostrzegali tę samotność, siedem lat później było odwrotnie).

Kolejnym zadaniem badawczym była analiza przekonań dotyczących skutków samotności. W pierwszym badaniu dziewczęta częściej niż

chłopcy wskazywały na społeczne i emocjonalne konsekwencje, zaś te aksjonormatywne dostrzegane były przez obie płci niemal jednakowo. Z kolei w drugim badaniu to chłopcy częściej niż dziewczęta mówili o skutkach społecznych i aksjonormatywnych, dziewczęta natomiast o emocjonalnych. Ponadto na występowanie tych ostatnich wskazywała prawie dwukrotnie większa liczba chłopców i 3% więcej dziewcząt niż 7 lat wcześniej.

Młodzież najczęściej dostrzega społeczne skutki samotności, bo są one łatwiej obserwowalne. Łatwiej zauważyć izolację człowieka niż to, że jego potrzeby emocjonalne czy duchowe są niezaspokojone. Badania pokazały jednak także zmianę w obszarze postrzegania samotności – coraz więcej osób wskazuje na jej skutki emocjonalne i aksjonormatywne.

Analiza odpowiedzi na pytanie: „Gdzie twoim zdaniem należy szukać przyczyn samotności młodzieży?” wykazała, że emocjonalne źródła samotności (niezaspokojenie potrzeby bliskości) były częściej wskazywane w 2006 r. przez dziewczęta (26%) niż przez chłopców (16%).

Tabela 4

Skutki samotności młodzieży – podział według płci

Jakie dostrzegasz skutki samotności młodzieży?	Rok 2006				Rok 2013			
	Dziewczęta		Chłopcy		Dziewczęta		Chłopcy	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Izolacja i zanik więzi społecznych	65	32,5	40	20,0	49	24,5	62	31,0
Niezaspokojenie potrzeb psychicznych	25	12,5	12	6,0	31	15,5	22	11,0
Pustka moralna oraz zagubienie tożsamościowe i egzystencjalne	6	3,0	8	4,0	7	3,5	20	10,0
Trudno powiedzieć	2	1,0	42	21,0	4	2,0	5	2,5
Ogółem	98	49	102	51,0	91	45,5	109	54,5

$\chi^2 = 47,10$ (2006 r.), $7,86$ (2013 r.), $df=3$, $p<0,05$

Źródło: Badania własne.

Podobnie rzecz miała się z przyczynami aksjonormatywnymi (wewnętrznymi rozterkami i brakiem spójności norm i wartości), które uznawane były za przyczynę samotności znacznie częściej przez dziewczęta niż chłopców (odpowiednio: 5,5% i 1,5%). Inaczej przedstawiała się kwestia braku właściwych relacji społecznych jako źródło omawianego stanu. Jest to przyczyna częściej wskazywana przez chłopców niż przez dziewczęta (odpowiednio: 17,5% chłopców i 16,5% dziewcząt). Również sytuacja społeczna częściej uznawana była za czynnik samotności przez chłopców (2,5%) niż dziewczęta (0,5%). W 2013 r. dziewczęta najczęściej zwracały uwagę na dwa rodzaje źródeł samotności: emocjonalne (29%) i aksjonormatywne (1,5%), zaś chłopcy częściej wskazywali przyczyny społeczne (brak właściwych relacji – 27,5%, sytuacja społeczna – 7,5%).

Można więc podsumować to tak, iż respondenci najczęściej dostrzegali emocjonalne i społeczne źródła samotności. Dla młodzieży ważne jest zaspokojenie potrzeby bliskości i innych potrzeb emocjonalnych, a także kontakt fizyczny z drugim człowiekiem. Rozwój psychospołeczny odgrywa więc w tym wieku dużą rolę, a co za tym idzie – wzrasta znaczenie dorosłych. Mam tu na

myśli przede wszystkim rodziców i nauczycieli, którzy spędzają z dziećmi najwięcej czasu, a zatem w największym stopniu powinni pomagać odkrywać potrzeby emocjonalne i społeczne oraz umożliwić ich zaspokajanie.

Na pytanie: „Czy według Ciebie często zdarza się samotność w relacjach z rodzicami?” w 2006 roku 53,5% badanych odpowiedziało twierdząco, a 39,5% przecząco. Także w 2013 r. opinie na ten temat były podzielone. Większość, bo 49% ankietowanych (trzeba podkreślić, że to mimo wszystko mniejszy odsetek niż siedem lat wcześniej) potwierdziło występowanie tego zjawiska, a 43% zanegowało je. Przeanalizowanie uzyskanych odpowiedzi pozwoliło zauważyć zmianę pewnej tendencji: po siedmiu latach od czasu pierwszego badania więcej chłopców, a mniej dziewcząt zauważa samotność w relacjach z rodzicami.

Rodzina to najważniejsze środowisko wychowujące młode pokolenie. W prawidłowej rodzinie młodzież ma szansę odkrycia swego potencjału i jego rozwoju, w patologicznej dzieci mają o wiele trudniej, z wieloma problemami muszą zmagać się samodzielnie, nie mogąc liczyć na pomoc opiekunów.

Tabela 5

Samotność młodzieży w relacjach z rodzicami – podział według płci

Czy zdarza się dziś samotność młodzieży w relacjach z rodzicami?	Rok 2006				Rok 2013			
	Dziewczęta		Chłopcy		Dziewczęta		Chłopcy	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Zdecydowanie tak, raczej tak	72	36	35	17,5	47	23,5	51	25,5
Raczej nie, zdecydowanie nie	20	10	59	29,5	41	20,5	45	22,5
Trudno powiedzieć	6	3	8	4	3	1,5	13	6,5
Ogółem	98	49	102	51	91	45,5	109	54,5

$\chi^2 = 32,26$ (2006 r.), $df=2$, $p<0,05$

$\chi^2 = 5,02$ (2013 r.), $df=2$, $p>0,05$

Źródło: Badania własne.

Uważam, że dużą korzyścią jest dziś medialna promocja zdrowo wychowującej rodziny, dającej dobre wzorce. Pokazywane w telewizji programy wskazują na błędy popełniane przez rodziców i sposoby ich eliminacji. Opracowywanych jest coraz więcej metod pracy z rodzinami niewydolnymi wychowawczo. Przykładem może być wykorzystywanie wsparcia asystentów rodziny, którzy przychodzą do domu i pomagają uporać się z kłopotami dnia codziennego. Na uwagę zasługuje też to, iż ludzie zaczynają coraz częściej reagować na krzywdę dziejącą się wokół nich, np. na przemoc w rodzinach ich sąsiadów, na przystankach czy w środkach transportu publicznego. Zmniejsza się obojętność, a podejmowanych jest coraz więcej działań interwencyjnych wobec takich rodzin.

Rozkład odpowiedzi na kolejne pytanie pozwolił zauważyć, iż dziewczęta w porównaniu z chłopcami częściej zauważają samotność w relacjach: uczeń – nauczyciel. O występowaniu takiej formy samotności w 2006 roku mówi 52,5% badanych, w tym: 31,5% dziewcząt i 21% chłopców. Podobnie było w roku 2013 – także dziewczęta (27%) częściej niż chłopcy (25%) wskazywały na istnienie tego rodzaju samotności. Należy jednak zwrócić uwagę, że badania ujawniły pewną

tendencję w tym obszarze: wzrosła liczba chłopców dostrzegających występowanie samotności w relacjach z nauczycielami.

Dziś tak wiele mówi się o programie szkolnym, dąży się do tego, by uczniowie osiągalni wysokie wyniki na sprawdzianach, egzaminach zewnętrznych, na maturze, by dostali się do dobrych uczelni, że zapomina się o dziecku, które przecież jest najważniejszym podmiotem w placówce szkolnej. Szkoła to miejsce, w którym dzieci spędzają wiele godzin w ciągu dnia, i muszą się w niej czuć bezpiecznie. To właśnie nauczyciele powinni zadbać o dobro dziecka w szkole, o jego samopoczucie, by z satysfakcją mogło kiedyś opuścić mury tej instytucji.

Jak pokazały odpowiedzi na kolejne pytanie, dotyczące samotności w relacjach z rówieśnikami, w 2006 r. dziewczęta częściej niż chłopcy były skłonne uznać, iż może ona wystąpić w grupie rówieśniczej. Blisko ¼ dziewcząt (24%) zakładała, że samotność może pojawić się w takiej sytuacji. Podobnie myślało tylko 15,5% chłopców. Przeciwne zdania było natomiast 29,5% chłopców i 21% dziewcząt. W 2013 r. rozkład odpowiedzi ukształtował się w sposób przeciwny – więcej chłopców (16,5%) niż dziewcząt (12,5%) zauważało ten

Tabela 6

Relacje, w których samotność występuje najczęściej – podział według płci

W której z wymienionych relacji samotność występuje najczęściej?	Rok 2006				Rok 2013			
	Dziewczęta		Chłopcy		Dziewczęta		Chłopcy	
	N	%	N	%	N	%	N	%
W relacjach z rówieśnikami	43	21,5	19	9,5	15	7,5	33	16,5
W relacjach z nauczycielami	46	23,0	73	36,5	63	31,5	73	36,5
W relacjach z rodzicami	8	4,0	8	4,0	11	5,5	3	1,5
Trudno powiedzieć	1	0,5	2	1,0	2	1,0	0	0,0
Ogółem	98	49,0	102	51,0	91	45,5	109	54,5

$\chi^2 = 15,68$ (2006 r.), $12,54$ (2013 r.), $df=3$, $p<0,05$

Źródło: Badania własne.

rodzaj samotności. Mimo iż większość młodzieży nie dostrzega występowania zjawiska samotności w relacjach z kolegami, to jednak w tym wypadku bardziej interesujące są odpowiedzi tych, którzy w badaniach zadeklarowali, że jej doświadczają. To właśnie im należy poświęcić najwięcej uwagi. Ucieczka tych młodych ludzi od problemów w gry komputerowe, chodzenie po galeriach handlowych, siedzenie samemu w domu nie przyczynia się do ich rozwoju. Trzeba pomóc im zaistnieć w grupie. I tu znów niemałą rolę mają do odegrania mądrzy dorośli, którzy w takiej sytuacji powinni dostrzec problem samotnego dziecka i spowodować, by ono mogło zdobyć zainteresowanie kolegów, a to z kolei może spowodować wzrost jego samooceny.

Pytanie o typ relacji, w których najczęściej występuje samotność, przyniosło odpowiedzi wskazujące, iż w 2006 roku dziewczęta częściej dostrzegały samotność w relacjach z nauczycielami i rówieśnikami, zaś chłopcy w relacjach z nauczycielami. Natomiast siedem lat później sytuacja przedstawiała się odwrotnie: dziewczęta częściej zauważały samotność w kontakcie z nauczycielami, a chłopcy z nauczycielami i rówieśnikami.

Niezależnie więc od płci ankietowani wskazywali na problem samotności w relacjach z nauczycielami. Z czego może to wynikać? Czy polski nauczyciel nie jest przygotowany do pracy wychowawczej w szkole? Odpowiedź znalazłam na stronie internetowej „Polityki”, w jednej z rozmów z Agnieszką Milczarek: „[...] typowo polskim nauczycielskim doświadczeniem jest samotność. Słyszałam od kogoś, że przez te lata w szkole nawet nie było czasu się z kimś zaprzyjaźnić. Na przerwach biegnie się z dziennikiem albo uzupełnia papiery, albo dyżuruje się na korytarzu, bo trzeba pilnować uczniów. Tych papierów przybywa w zastraszającym tempie: sprawozdania,

kwestionariusze, diagnozy sytuacji ucznia, oceny opisowe, ankiety, bo w szkole trwa kolejna ewaluacja kolejnego programu [...]”¹⁶.

Wynika więc z tego, że najpierw trzeba zacząć od osób dorosłych, dać im wsparcie, pomóc, dokształcać. Kurs pedagogiczny na studiach nie wystarcza, by sprostać wymogom współczesnej edukacji. W szkołach powinien funkcjonować system udzielający wsparcia każdemu nowo przyjętemu nauczycielowi mającemu problemy wychowawcze z grupą uczniów (a takie zdarzają się nawet najbardziej doświadczonym pedagogom), którego działanie opierałoby się na wartościowych zaleceniach, w tym wskazówkach mówiących o tym, jak towarzyszyć wychowankom w trudnych momentach. Najgorsze, co można zrobić, to uznać, że każdy nauczyciel musi sobie radzić, bo przez takie założenie rośnie liczba problemów w szkołach.

Z kolejnych odpowiedzi na pytania ankiety wynika, iż młodzież, niezależnie od płci, kojarzy samotność głównie z uczuciami negatywnymi (2006 r. – 36,5% chłopców i 35,5% dziewcząt, 2013 r. – 34,5% chłopców i 33,5% dziewcząt).

Badani w większości zakładali możliwość pokonania samotności (takie odpowiedzi uzyskano niezależnie od płci badanych). Takiego zdania jest w 2006 roku 43% chłopców i 39,5% dziewcząt, zaś w roku 2013 – 45,5% chłopców i 40,5% dziewcząt. Widać więc, że młodzież jest co to tego zgodna i znaczna jej większość uznaje, że stan ten można pokonać. Jest bowiem wiele sposobów, by radzić sobie z samotnością. Można wykorzystywać programy, zajęcia z młodzieżą w szkole

¹⁶ M. Bunda (2010), *Samotność pedagoga. Poszukiwany Bill Rogers* [w:] „Polityka.pl” [serwis internetowy [online] [dostęp: 10.09.2013]. Dostępny w internecie: <http://www.polityka.pl/psychologia/poradnikpsychologiczny/1506718,1,samotnosc-pedagoga.read>.

czy poza nią. Myślę jednak, że najważniejszy jest bliski kontakt z drugim człowiekiem, którego nie jesteśmy w stanie zastąpić niczym innym. Wspólna rozmowa, wsparcie, zainteresowanie troskami osoby przebywającej obok to wystarczające narzędzia do walki z samotnością. Żaden przedmiot, nawet najdroższy komputer, markowe ubranie czy wyjazd zagranicę, nie zrekompensuje braku czasu bliskich nam osób, nie pomoże rozwiązać dylematów egzystencjalnych. Pozwoli jedynie na chwilę o wszystkim zapomnieć.

Gdy chodzi o osoby, które mogą pomóc pokonać samotność młodzieży, to w pierwszym badaniu dziewczęta częściej niż chłopcy wskazywały, że źródłem wsparcia może być całe społeczeństwo (odpowiednio: 9% i 1%). Chłopcy (26,5%) natomiast częściej niż dziewczęta (16%) mówili o roli kolegów w pokonaniu tego stanu. Zdanie na temat roli rodziny i nauczycieli w przezwyciężeniu samotności podobne jest natomiast w przypadku dziewcząt i chłopców (odpowiednio: 21% i 17,5% oraz 2% i 1%). W drugim badaniu – z 2013 roku – zarówno chłopcy, jak i dziewczęta najczęściej wyrażali przekonanie, że źródłem wsparcia mogą być nauczyciele (odpowiednio: 22,5% i 19,5%), rodziny (16,5% i 11,5%), całego społeczeństwa (7,5% i 9,5%) i koledzy (5,5% i 4,5%). Wynika więc z tego, iż w 2006 roku dziewczęta najczęściej upatrywały możliwości otrzymania wsparcia ze strony rodziny, zaś chłopcy liczyli na kolegów i przyjaciół, z kolei w 2013 r. zarówno chłopcy, jak i dziewczęta podkreślali w tym względzie rolę nauczycieli i rodziny.

Można zatem powiedzieć, iż respondenci mają różny ogląd sytuacji, jeśli chodzi o możliwość uzyskania wsparcia od konkretnych osób. Ciekawe jest jednak to, że zaczynają dostrzegać rolę nauczycieli w zwalczaniu samotności. To oznacza,

że winny wzrosnąć wymagania względem tej grupy zawodowej – praca ta wymaga dużego zaangażowania, przygotowania się do wykonywania tego zadania i woli działań profilaktycznych oraz interwencyjnych. Po raz kolejny zatem okazuje się, że pracownicy placówek oświatowych, poza przygotowaniem merytorycznym i metodycznym do zawodu, muszą posiadać pewne umiejętności, a także cechy, zwłaszcza zmysł obserwacji, by dostrzec problem, a później znaleźć sposób, by sobie z nim poradzić. Do tego jednak potrzeba wielu działań z zakresu szeroko pojętej oświaty.

Zakończenie

Wyniki badań pokazały, iż młodzież najczęściej definiuje samotność poprzez jej aspekt emocjonalny i społeczny, rzadziej aksjonormatywny. Z odpowiedzi ankietowanych wynika, że większość z nich nie akceptuje tego zjawiska. Młodzież najczęściej wskazywała, że samotność ma dla niej negatywne konotacje, mniej osób mówiło o stosunku ambiwalentnym czy pozytywnym. Badani dawali ponadto wyraz przekonaniu, iż najczęściej spotykają się z samotnością społeczną, rzadziej z emocjonalną i aksjonormatywną, podkreślali też emocjonalne i społeczne przyczyny samotności oraz jej skutki dla sfery społecznej. Według respondentów samotność łączy się z negatywnymi uczuciami, najczęściej występuje w relacjach z rówieśnikami oraz nauczycielami i można jej zapobiec. Zdania na temat występowania samotności wśród młodzieży w 2006 r. były podzielone. Niemalże tyle samo ankietowanych potwierdzało, że jest ona elementem ich doświadczeń, co przeczyło temu twierdzeniu. Z kolei w 2013 r. większość badanych nie uważała, aby ich rówieśnicy byli samotni.

Porównując wyniki badań przeprowadzonych dwukrotnie na przestrzeni siedmiu lat, można

zauważyć tendencję zwiększenia się akceptacji dla stanu samotności, a jednocześnie okazuje się, że zmniejsza się akceptacja dla samych osób samotnych. Coraz więcej młodzieży zaczyna też podkreślać pozytywny aspekt tego stanu. Zmniejszyła się także liczba badanych, którzy twierdzą, że młodzież jest dziś samotna. Młodzi ludzie częściej zaczynają dostrzegać skutki aksjonormatywne i emocjonalne samotności oraz źródła emocjonalne i społeczne. Zmienia się też postrzeganie samotności w relacjach społecznych – więcej badanych uważa, że zjawisko to dotyczy relacji z nauczycielami, mniej doświadcza go w kontaktach z rodzicami i rówieśnikami. Zmieniło się też wyobrażenie na temat tego, kto może pomóc w przezwyciężaniu samotności: najczęściej za osoby takie uznawani są koledzy i rodzina (2006) oraz nauczyciele (2013).

Próba znalezienia odpowiedzi na pytanie, jakie znaczenie dla postaw wobec samotności ma płeć badanych, zakończyła się powodzeniem – analiza wyników obu badań pozwoliła zauważyć pewne prawidłowości:

- dziewczęta częściej niż chłopcy akceptują samotność, osoby samotne, a także dostrzegają samotność w relacjach z nauczycielami w szkole;
- chłopcy częściej niż dziewczęta dostrzegają występowanie samotności wśród młodzieży;
- chłopcy najczęściej definiują samotność poprzez jej aspekt społeczny, zaś dziewczęta – emocjonalny;
- chłopcy nadają samotności znaczenie negatywne, dziewczęta zaś ujawniają swój ambiwalentny stosunek wobec tego zjawiska;

- dziewczęta częściej mówią o przyczynach emocjonalnych samotności, chłopcy – wskazują źródła społeczne.

Niezależnie od płci respondenci najczęściej wskazywali na występowanie samotności w relacjach z nauczycielami, a także wiąźali ten stan z emocjami negatywnymi.

Można też dostrzec pewne różnice w wynikach obu badań. Po pierwsze, w 2006 roku dziewczęta częściej niż chłopcy wskazywały na społeczne skutki samotności, dostrzegały samotność w rodzinie i mówiły o powszechności tego zjawiska we współczesnym świecie, zaś w 2013 roku jest odwrotnie, to chłopcy częściej niż dziewczęta zauważają te aspekty. Po wtóre, dziewczęta w 2006 r. postrzegały rodzinę jako potencjalne źródło pomocy w zapobieganiu samotności, chłopcy zaś upatrywali tych źródeł w osobach kolegów. Siedem lat później badani w większości podkreślali znaczenie nauczycieli i rodziny w tym względzie.

Podsumowując, należy podkreślić, że samotność wynika przede wszystkim z braku porozumienia pomiędzy człowiekiem a ludźmi dookoła niego. Najgorsze jest to, gdy dotyka ona osób najbliższych, rodziny. Zdaniem Marii Łopatkowej tylko prawdziwa odwzajemniona miłość może umożliwić wszystkim członkom rodziny, a zwłaszcza tym najmłodszym, cieszenie się życiem i bycie ze sobą¹⁷.

Pojawia się jednak pytanie, czy samotność była zawsze, czy przyszła wraz ze zmianami społecznymi. Skłaniam się raczej ku tej pierwszej odpowiedzi. W dawnych wiekach ludzie opuszczali swoje miejsce zamieszkania i szli na pustynię, by w samotności poznać siebie i swoje możliwości. Tacy pustelnicy „w zupełnej, własnej ciszy

¹⁷ M. Łopatkowa (1983), op. cit., p. 233 i nn.

i samotności z głębi istoty ludzkiej wydobywają to, co zazwyczaj jest ukryte. Człowiek musi stanąć twarzą w twarz z samym sobą i wtedy pryskają sztuczne formy. To jest ciężka próba – próba prawdy¹⁸. Obecnie samotnik potrafi wszędzie stworzyć „przestrzeń pustynną i oderwać się w każdej sytuacji od spraw nieważnych i drobnych. Potrafi zdobyć się na dystans, zwłaszcza wobec rzeczy ważnych po to, aby spojrzeć z refleksją na to, co się dzieje i wymaga zastanowienia, ciszy, co służy innym¹⁹. Pustynia natomiast „nie jest miejscem, lecz stanem mobilizacji jego wewnętrznego środowiska duchowego²⁰”.

Niestety dziś problemem staje się niechęć do osiągnięcia stanu chwilowej samotności aksjonormatywnej („pustyni moralnej”), pozwalającej na przemyślenie pewnych kwestii i osiągnięcie wyższego poziomu rozwojowego. Współczesny człowiek – a zwłaszcza człowiek młody – albo nie ma czasu na autorefleksję, bo ciągle gdzieś się śpieszy, bo hałas „ucisza” jego myśli, albo pogrąża się w pełnej samotności trwającej tygodniami, latami, co może skutkować nawet ciężką chorobą.

Samotność jest zatem zjawiskiem wieloaspektowym, coraz częściej dostrzeganym w naszym społeczeństwie. Mimo iż nie jest jeszcze obecna jako jednostka w międzynarodowej klasyfikacji chorób, można oczekiwać, że za jakiś czas uzna się ją za chorobę XXI wieku. ■

¹⁸ K. Osińska (1988), op. cit., p. 10.

¹⁹ Ibidem, p. 14.

²⁰ Ibidem, p. 14.

Katarzyna Wasilewska-Ostrowska

Toruń, Polska

katwas@umk.pl

Keywords: social pedagogy, young people, axionormative solitude, emotional solitude, social solitude

Young People in the Face of Loneliness in the Light of Comparative Studies

Abstract

In this work a subject of loneliness was brought up, which is a complex phenomenon and variously defined by the authors. To order content introduced its three dimensions: social, emotional, and axionormative. Presents the results of the survey, which was conducted in 2006 and then repeated in 2013. The respondents were students aged 14–17 years and their main goal was to determine the attitudes of young people considering this phenomenon. The results showed, how often loneliness is defined, what relations is appearing in, what meaning plays in the lives of young people and what are the sources and consequences.

Katarzyna Wasilewska-Ostrowska, PhD, Faculty of Educational Sciences, Nicolaus Copernicus University in Toruń. For her scientific interests are concentrating around the social pedagogy and the social work.

„Wykształcić w sobie słuch podczas lektury”, czyli kilka słów o sztuce czytania

Adriana Barska

Gdynia, Polska

a_barska@o2.pl

Słowa kluczowe: czytanie, hermeneutyka ponowoczesna, intertekstualność

Do tego, co zwie się myśleniem, docieramy, jeśli sami myślimy. Aby taka próba się powiodła, musimy być gotowi uczyć się myśleć [...]. Uczymy się myśleć, zwracając uwagę na to, co daje do myślenia.

M. HEIDEGGER, *Co zwie się myśleniem?*¹

„Praca nad umysłem, pisze Lech Ostasz, była uważana za sztukę – w pierwszym rzędzie sztukę myślenia, w drugim sztukę życia”². Badacz wypowiada się na temat sposobów oddziaływania na umysł, wymieniając m.in. rygoryzację, uelastycznianie, przewyciężanie jakiejś myśli czy przekonania, zaskakiwanie umysłu, dalsze uaktywnianie umysłu, kontekstualizację, reorientację myślenia i wypracowanie swojej orientacji czy harmonizację umysłu³. Ten ostatni element ściśle koresponduje

¹ M. Heidegger (2000), *Co zwie się myśleniem?*, przeł. J. Mizera, Warszawa – Wrocław, p. 11.

² L. Ostasz (2011), *Psychoterapia filozoficzna. O usprawnianiu rozumu i leczeniu psychiki*, Warszawa, p. 62.

³ Cf. ibidem, p. 196–199.

Adriana Barska, dr, wykładowca w Instytucie Pedagogiki AMW w Gdyni, członkini Towarzystwa Pedagogiki Filozoficznej oraz Central European Philosophy of Education Society.

z myślą przewodnią niniejszego artykułu, którą jest kategoria p r z y j e m n o ś c i o d b i o r u⁴, odbierania („czytania”⁵) „sobą”, „poprzez siebie”, na planie ogólniejszym – sztuka czytania w ogóle.

Lech Witkowski mówi o czytaniu jako wołaniu i czekaniu na odpowiedź, na echo, które może zabrzmieć w odpowiedniej przestrzeni⁶ – intelektualnej, naszej erudycji i kreatywności. Dlatego pisze m.in. o tekście jako pretekście, podtekście, nadtekście, kontekście, intertekście⁷. Różnorodne są więc formuły czytania. Jedni tylko książkę przeglądają i po lekturze szybko o niej zapominają, inni potrafią z książki zapamiętać sporo, ale pozostaje to w ich świadomości zbiorem myśli cudzych, jeszcze inni adaptują te myśli dla siebie, zaczynają myśleć myślami książki (Vanini)⁸.

Krótki przegląd sztuki czytania rozpocząć mógłby Hans-Georg Gadamer, który zastanawia się nad kwestią właściwego odczytania dzieła. Jakich nabiera znaczeń w kontekście uprzedzeń, przesądów czytelnika/słuchacza/widza? Jego zakorzenienia w nich? Ogólniej rzecz ujmując: jakie zadania stawiamy dziś hermeneutyce? Oto,

⁴ Cf. R. Barthes (1997), *Przyjemność tekstu*, tłum. A. Lewańska, Warszawa.

⁵ Choć często piszę tu o „czytaniu” i „tekście”, mam na myśli kategorie ogólniejsze: czytanie jako odbiór, natomiast tekst jako wszelkie dzieła artystyczne (teksty kultury). Aby zachować ogląd interdyscyplinarny, będę odnosić się do przykładów m.in. z obszaru pedagogiki, filozofii i literatury.

⁶ L. Witkowski (2007), *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, vol. 1, Warszawa, p. 31.

⁷ Cf. ibidem, p. 40–44.

⁸ A. Nowicki, *Księga moich spotkań z filozofią* [nieopublikowany rękopis].

co pisze autor w eseju *Hermeneutyka klasyczna i filozoficzna*:

[...] w hermeneutyce zawarty jest element, który wykracza poza czystą retorykę: obejmuje on spotkanie z poglądami innego, które dochodzą do głosu w języku. Dotyczy to zarówno tekstów, które wymagają zrozumienia, jak i wszelkich innych kulturowych tworców każdego typu. Muszą one rozwinąć swoją własną siłę przekonywania, by zostać zrozumianymi. Hermeneutyka dlatego jest filozofią, że nie pozwala się ograniczyć do nauki o sztuce, która tylko „rozumie” zdanie innego. Refleksja hermeneutyczna mieści w sobie raczej to, że we wszelkim rozumieniu czegoś innego albo kogoś innego zachodzi samokrytyka. Kto rozumie, nie rości sobie żadnych praw do pozycji dominującej, lecz przyznaje, że własna domniemana prawda jest wystawiana na próbę. Jest to zawarte w każdym rozumieniu i dlatego każde rozumienie przyczynia się do dalszego rozwoju świadomości dziejowych oddziaływań (*das wirkungsgeschichtliche Bewußtsein*)⁹.

Nie chodzi tu zatem o odtwarzanie, lecz o wnoszenie jakości nowych, ukazanie perspektywy własnego myślenia, mówienia, postrzegania, rozumienia. Z refleksją Gadamera znakomicie koresponduje *Problem dzieła otwartego* Umberto Eco. Włoski filozof postuluje tu otwartość dzieła na możliwości proponowane przez interpretatora – również w zakresie wykraczającym poza znaczenia przewidziane przez autora. To myśl, która pojawia się tu nie pierwszy raz: jak interpretować, by korzystać z przywileju swobody i jednocześnie nie używać dzieła, nadinterpretując je w celu potwierdzenia własnych tez? W jakich ramach dzieło ukierunkowuje interpretację, komunikując to, co nieokreślone, wieloznaczne, poliwalentne? Rozważania Eco koncentrują się wokół Joyce’owskiego *Finnegans Wake*, a więc krańcowej realizacji awangardowej. Ale nie trzeba uciekać od dzieł bardziej, powiedzmy, „tradycyjnych”, one

⁹ Fragmenty w tłum. A. Mergler podają za: H-G. Gadamer (2008), *Teoria, etyka, edukacja. Eseje wybrane*, wybór R. Godoń, wstęp i red. P. Dybel, tłum. A. Przytyński i in., Warszawa, p. 99–100. Zachowuję pisownię oryginalną wszystkich cytatów.

również za pomocą zmian naszych interpretacyjnych perspektyw i ukazywania ich w różnym świetle podlegają bowiem metamorfozom, ewoluują, dojrzewają, żyją – co Eco akcentuje wielokrotnie – własnym życiem. Warto pamiętać, że tezy, z którymi mamy tu do czynienia, są refleksjami nie tylko teoretyka-badacza, ale i praktyka-pisarza, autora popularnego *Imienia róży*. To ważne, na ile odbiera on sobie jako autorowi głos, przekazując go krytykom, którzy pochylają się nad jego dziełem. Wydaje się, że sposób „dookreślenia” dzieła pokazuje szczególny sposób postrzegania go przez odbiorcę. Czy za pomocą podobnych narzędzi można uczynić sztukę formą komunikacji? Eco dodaje do tego dwa inne niezwykle istotne pytania: w jaki sposób wspomniane wyżej zjawiska mają szansę stać się bodźcem do kształtowania gustu, odnowy wrażliwości percepcyjnej? Wreszcie: w jaki sposób dzieło otwarte może wnieść wkład do estetycznej edukacji szerszej publiczności?

W pojęciu „dzieło sztuki” zawarte są *implicite* dwa aspekty: 1) autor tworzy rzecz skończoną i określoną, według jakiegoś precyzyjnego zamysłu, nastawiając się na odbiór, który będzie reinterpretacją owej rzeczy zgodnie z tym, co autor zamierzał i chciał; 2) jednak owa rzecz zostaje odbierana przez wielu odbiorców, z których każdy wnosi do aktu odbioru własne cechy psychologiczne i fizjologiczne, swoje ukształtowanie środowiskowe i kulturowe, tę charakterystykę wrażliwości, jaką narzucają bezpośrednio okoliczności i sytuacja historyczna; a zatem każdy odbiór – niezależnie od uczciwego i bezwarunkowego wysiłku, aby dochować dziełu wierności – jest nieuchronnie osobisty i oddaje dzieło w jednym z jego możliwych aspektów. Autor zazwyczaj zdaje sobie sprawę z sytuacyjnego uwarunkowania każdego odbioru i wytwarza dzieło jako „otwarcie” na te możliwości, otwarcie, które te możliwości zarazem porządkuje, w tym sensie, że wywołuje je jako różne, ale współbrzmiające odpowiedzi na jeden, sam w sobie określony bodziec. Zachowanie tej dialektyki „określoności” i „otwartości” wydaje

nam się sprawą zasadniczą dla pojęcia sztuki jako komunikacji i dialogu interpersonalnego¹⁰.

Tak więc i tu zarówno rozumienie, jak i interpretacja są procesami ciągłymi, dokonującymi się wciąż na nowo, przy uwzględnieniu własnej perspektywy, czasu i miejsca. Gadamer porusza problem hermeneutycznej tożsamości dzieła również w innym miejscu, pisząc: „jest w nim [w dziele – przyp. A.B.] coś do zrozumienia”¹¹. Budowanie dzieła badacz postrzega jako nasze – odbiorców – zadanie, „puentę doświadczenia artystycznego”¹². Utwór pozostawia przestrzeń dla gry, którą czytelnik (czy szerzej – odbiorca) musi wypełnić. Właściwa struktura dzieła w ujęciu Gadamera nie jest rozdzielna względem tego, czego się w związku z nią doświadcza. Filozof w refleksji nad grą postuluje, by uczyć się czytania na nowo również tych znanych i obciążonych tradycją znaczeń dzieł sztuki klasycznej. Gadamer temu rozszyfrowywaniu tekstu jako obrazu nadaje również inne funkcje estetyczne: „świat stał się lżejszy” – pisze. Ta „współ-aktywna” postawa, „przebywanie w sztuce” to również trop ingardenowski. Reguły gry nie są dowolne: interpretacja ma wynikać z inspiracji i przynależeć do pewnego schematu. Co oznacza ów „schemat”? Gdzie wytyczyć granice, jak daleko można posunąć się w wypełnianiu swoistych miejsc niedookreślenia w kierunku naszych oczekiwań względem sensu całości? Oto fragment artykułu *Aktualność piękna: sztuka jako gra, symbol i święto*:

Czym jest to, dzięki czemu dziełu jako dziełu przysługuje tożsamość? Co sprawia, że jego tożsamość staje się, jak moglibyśmy również powiedzieć,

¹⁰ U. Eco (2007), *Sztuka*, tłum. P. Salwa, M. Salwa, Kraków, p. 167–168.

¹¹ H.G. Gadamer (1993), *Aktualność piękna. Sztuka jako gra, symbol i święto*, przeł. K. Krzemieniowa, Warszawa, p. 34.

¹² Ibidem, p. 37.

tożsamością hermeneutyczną? To drugie sformułowanie wskazuje wyraźnie na związek tożsamości dzieła z tym, że „jest w nim coś do zrozumienia”, że chce ono być rozumiane zgodnie z tym, co „ma na myśli” lub „mówi”. Jest to wychodzące od „dzieła” wyzwanie, które czeka na to, by mu ktoś sprostał. Domaga się odpowiedzi, udzielić jej zaś może tylko ten, kto to wyzwanie przyjął. Ta odpowiedź musi więc być jego własną odpowiedzią, której sam czynnie udziela. Gra wymaga współgrającego. [...] Określenie dzieła jako punktu tożsamości ponownego rozpoznania i zrozumienia oznacza także to, że tego rodzaju tożsamość wiąże się z wariacjami i różnicami. Każde dzieło pozostawia każdemu, kto zaczyna z nim obcować, pewną przestrzeń gry, którą on sam musi wypełnić. [...] Weźmy na przykład literaturę. Zasługą wielkiego polskiego fenomenologa, Romana Ingardena, było, że pierwszy się tych wyników dopracował¹³. Jak wygląda np. ewokatywna funkcja opowiadania? Siegnę po słynny przykład: *Bracia Karamazow*. Są tam schody, z których spada Smierdiakow. Dostojewski jakoś to opisał. Wiem dzięki temu dokładnie, jak te schody wyglądają. Wiem, jak się zaczynają, potem robi się ciemno, następnie trzeba skrócić w lewo. Jest to dla mnie namacalnie jasne, a przecież wiem, że nikt inny nie „widzi” tych schodów tak samo jak ja. A jednak każdy, kto podda się urokowi tej mistrzowskiej narracji, będzie te schody po swojemu „widzieć” całkiem dokładnie i będzie przekonany, że widzi je takimi, jakimi one są. To jest ta wolna przestrzeń, jaką w tym przypadku zostawia słowo poetyckie, przestrzeń, którą my wypełniamy, idąc za językową ewokacją narratora¹⁴.

Zatem komunikacja i kod są kategoriami kluczowymi w tej przestrzeni. David Lodge, teoretyk literatury i pisarz, w dość przekorny sposób posługuje się zręczną metaforą gry w tenisa piłą z rozmiękłej plasteliny. Pierwsza osoba wypowiada komunikat, nie mając pewności, że została zrozumiana zgodnie ze swoimi intencjami przez osobę drugą. Proste zdanie: „O, jak tu ciepło!” może zarówno implikować prośbę: „Czy mógłbyś otworzyć na moment okno?”, jak i stwierdzenie: „Znakomicie, bo strasznie zmarzłem”. Jeśli na poziomie dialogu dwóch osób możemy napotkać

¹³ R. Ingarden (1960), *O dziele literackim*, Warszawa.

¹⁴ H.-G. Gadamer, *Aktualność piękna...*, op. cit., p. 34–36.

podobne przeszkody, na poziomie relacji dzieło – interpretator komplikuje się to w dwójnasób, ponieważ dzieło nie może wykrzyknąć: „Ależ nie, nie otwieraj okna, źle mnie zrozumiałeś!”. Samo rozumienie Lodge utożsamia z rozszyfrowaniem pewnego kodu. A skoro język jest szyfrem, owo rozszyfrowanie staje się w procesie rozumienia (interpretacji) kolejnym zaszyfrowaniem. Nie ma też interakcji odbiorcy z dziełem w takim znaczeniu, że nie wpływamy na dalszy kształt utworu w procesie jego odbioru¹⁵, a autor nie hamuje naszego rozumienia dzieła. Jak sygnalizowałam wcześniej, przy okazji cytacji z Gadamera i Eco, mimo utrwalenia słów na kartce papieru sens ich nie został ostatecznie ustalony.

Zrozumieć jakąś wypowiedź to znaczy ją rozszyfrować. Język jest szyfrem. Każde rozszyfrowanie jest jednak kolejnym zaszyfrowaniem. Jeśli wy coś do mnie powiecie, sprawdzam, czy zrozumiałem waszą wypowiedź, powtarzając ją własnymi słowami, czyli różnymi od tych, których wy użyliście, bo jeśli powtórzę ją dokładnie waszymi słowami, będziecie mieć wątpliwości, czy istotnie waszą wypowiedź zrozumiałem. Lecz jeśli powtórzę ją własnymi słowami, to tym samym okaże się, że zmienię, chociażby minimalnie, sens waszych słów; i jeśli bym z uporem maniaka chciał nawet dowieść, że je rozumiem, powtarzając wam co do joty wasze własne słowa, to i tak nie ma gwarancji, czy nie rozszerzyłem we własnej głowie waszej wypowiedzi, wnosząc do niej niewerbalne, a odmienne od waszych doświadczenia w dziedzinie języka, literatury, rzeczywistości, i dlatego wasze słowa znaczą dla mnie co innego. [...]. Rozmowa jest jakby grą w tenisa piłką z rozmiękłej plasteliny, wracającą zza siatki w coraz to innym kształcie¹⁶.

Kolejnym punktem rozważań Lodge'a jest właśnie kategoria przyjemności czytania, samego aktu interpretacji, nie zaś ostatecznego dotarcia

¹⁵ Ze względu na spójność wyводу pomijam tu przypadki wyjątkowe, na przykład przedstawienia teatralne, w których to widzowie decydują, jaki aktor zagra określoną rolę albo też, poprzez głośne komentarze, wpływają na rozwój fabuły.

¹⁶ D. Lodge (1991), *Mały świątek. Romans akademicki*, przeł. N. Billi, Poznań, p. 36–37.

do „sedna”, odczytania. Warto pamiętać, że *Mały świątek*, z którego pochodzi powyższy cytat, powstał w latach osiemdziesiątych dwudziestego stulecia, a więc w momencie, gdy wstępna faza amerykańskiego poststrukturalizmu zmierzała już do największego w historii kryzysu w naukach humanistycznych. Błyskotliwa metafora striptizu, którą posługuje się w dalszej części bohater powieści, celuje w blednącą już hermeneutykę i jej docieranie do właściwego sensu dzieła. Lodge porusza dodatkowo istotną kwestię: czytania/ odbierania dzieła przez pryzmat własnych doświadczeń. Czy można nie czytać „sobą” i „poprzez siebie”? Jaka sytuacja musiałaby zaistnieć, by dyskusja zakładająca zrozumienie mogła się zrealizować? Oto dalsza część wykładu profesora Zappa, bohatera *Małego świątka*:

Czytanie jest oczywiście czymś innym niż rozmowa. Jest bierne jako czynność w tym sensie, że nie ma między nami a tekstem żadnej interakcji, a więc nie możemy przy pomocy słów wpływać na dalsze kształtowanie tekstu, ponieważ słowa są już w nim na trwałe ustalone. Być może to właśnie zachęca do poszukiwań interpretacyjnych. Jeśli słowa są już raz na zawsze ustalone na stronie, to czyż ich sens nie jest także ustalony? Otóż nie, bo ów aksjomat: „każde rozszyfrowanie jest kolejnym zaszyfrowaniem” odnosi się do krytyki literackiej znacznie wyraźniej nawet niż do zwykłego żywego dyskursu. [...].

Tak jak tancerka podnieca widzów, tak i tekst podnieca czytelników obietnicą rewelacji, które się kiedyś objawią, ale wciąż w nieskończoność odsuwają się w czasie. Zastłona za zastłoną, jedna część stroju za drugą opadają z wolna, ale nie samo zdejmowanie stroju, lecz owo przedłużanie rozbierania czyni ją tak podniecającą. Ledwie bowiem odsłoni się jakaś tajemnica, już nas ona przestaje interesować i pożądamy gorąco następnej. [...] Podobnie rzecz ma się z czytaniem. Staramy się przeniknąć tekst do samej głębi, żeby raz na zawsze osiąść jego sens, ale wszystko na próżno, o d n a j d z i e m y t a m b o w i e m n i e d z i e ł o , l e c z t y l k o s a m y c h s i e b i e . [...] Czytać to znaczy dać się samemu wciągnąć w nieustanne przenoszenie ciekawości i pożądania z jednego zdania na drugie, z jednej akcji na drugą, z jednego tekstu na inny.

Tekst odsłania się przed nami, ale nie dozwoli nigdy, byśmy go posiadli, toteż zamiast dążyć do wzięcia go w posiadanie, powinniśmy czerpać rozkosz z tego, że nas podnieca¹⁷.

O przesunięciu akcentu czy też samego punktu wyjścia z tekstu na rozmowę przypominają w rozmowie *Humanista w ponowoczesnym świecie* Zygmunt Bauman, Roman Kubicki i Anna Zeidler-Janiszewska. To już ponowoczesna postać hermeneutyki: nie tyle docieranie do kolejnych warstw znaczeń – jak w Lodge’owskiej metaforze zasłon Salome – ile sam proces osiągnięcia wzajemnego (rozmówców) porozumienia (w znaczeniu zgody, kompromisu). To ciekawa glosa do *Małego światka*, a raczej jego kontynuacja. Bauman, Kubicki i Zeidler-Janiszewska zaczynają bowiem dyskusję w miejscu, gdzie wykład profesora Zappa się kończy. „Moment, gdy istnieć będzie jedna tylko interpretacja pocztówki, będzie końcem historii” – przypomina Bauman. W takim ujęciu, co dzieje się z argumentem prawdy? W jakiej relacji pozostaje względem rozmowy prowadzącej do zrozumienia (Habermas) praktyka akademicka? Czy dyskutujemy za pomocą merytorycznych argumentów? czy jednym z nich jest własny autorytet? Oto, co badacze sądzą w tym temacie:

A. Z.-J.: A jak widzisz kwestię roli i szans filozoficznej hermeneutyki w ponowoczesności? I Ricoeur, i Gadamer jakoś starają się radykalnemu pluralizmowi sprostać w taki sposób, by nie rezygnować z własnej tradycji...

Z. B.: Myślę, że wyraźnie ponowoczesna wersja hermeneutyki poczyna się od przesunięcia punktu wyjścia z tekstu na rozmowę. Centralną kwestią hermeneutyki jest nie tyle przedzieranie się do coraz głębszych pokładów znaczeń w tekście ukrytych, ile proces osiągnięcia wzajemnego rozumienia i porozumienia przez rozmówców; „zlewania się horyzontów”, jak powiedziałby Gadamer. Gubi się założenie tradycyjnej hermeneutyki, że jedynym punktem spotkania odmiennych stanowisk jest wykładnia p r a w d z i w a, że jest zatem ten punkt z góry określony, nawet jeśli rozmówcy nie wiedzą jeszcze, gdzie się on znajduje. W perspektywie

hermeneutyki ponowoczesnej punkt spotkania wykładni jest funkcją, wytworem rozmowy samej. Porozumiewanie się jest nie kończąca się drogą, i drogą bynajmniej nie prostoliniwną. Każde spotkanie zapoczątkowuje nowe różnice; drogi schodzą się i rozchodzą – nie jest tak, by „wszystkie drogi wiodły do Rzymu”, nie ma historycznej tendencji do konwergencji¹⁸.

Czy w tej perspektywie hermeneutyki ponowoczesnej mieści się intertekstualność rozumiana jako analiza struktury tekstu, którą sytuuje się w taki czy inny sposób wobec innych tekstów¹⁹. Zapewne tak, bo „odwołanie intertekstualne – pisze M. Głowiński – jest zawsze odwołaniem zamierzonym, wprowadzonym świadomie [...], adresowanym do czytelnika, który winien zdać sobie sprawę, że z takich czy innych powodów autor mówi w danym fragmencie swojego dzieła cudzymi słowami”²⁰. Zatem element przejęty z jakiegoś tekstu wcześniejszego należy do sfery tego, co „już zostało powiedziane”, ale właśnie to „już powiedziane” staje się elementem czegoś nowego („dopiero mówionego”) i przybierać może rozmaite postacie, wyznaczać inną perspektywę²¹.

Czy relacje intertekstualne zawsze są rozpoznawalne? Czy rozpoznawanie ich jest warunkiem koniecznym zrozumienia tekstu, w którym występują? Co się dzieje wówczas, gdy pozostaną niezauważone, gdy czytelnik potraktuje je tak, jakby niczym nie różniły się od pozostałych

¹⁸ Z. Bauman, R. Kubicki, A. Zeidler-Janiszewska (1997), *Humanista w ponowoczesnym świecie. Rozmowy o sztuce życia, nauce, życiu sztuki i innych sprawach*, Poznań, p. 68–69.

¹⁹ Termin ten utworzyła J. Kristeva w swej pierwszej książce, wydanej w 1969 roku; podaję za: M. Głowiński (2000), *Intertekstualność, groteska, parabola. Szkice ogólne i interpretacja*, Kraków, p. 5.

²⁰ Ibidem, p. 16.

²¹ Np. typologia Genette’a zawiera pięć podstawowych typów relacji transtekstualnych: intertekstualność, paratekstualność, metatekstualność, hipertekstualność, architekstualność; por. np. M. Głowiński, op. cit., p. 10–19.

¹⁷ Ibidem, p. 37–39.

segmentów tekstu? – pyta Michał Głowiński²². Wszystko zależy od kompetencji odbiorcy i jego znajomości konkretnych utworów, ale to już temat na osobny artykuł.

„Wykształcić w sobie słuch podczas lektury – pisze Jean-François Lyotard – to wykształcić w sobie gotowość do powrotu, utracić dobre samopoczucie. To poddawać powtórnej analizie, w tekście i podczas lektury tekstu, jego przesłanki i ukryte założenia”²³. To przepracowywanie, oczyszczanie i zmienianie jej kryteriów, to wreszcie ustawiczne bycie-współ-aktywnym. Te kilka przytoczonych sądów na temat sztuki czytania ukazało niewątpliwie pewną ich wspólną płaszczyznę: swoistą interioryzację twórczą, oznaczającą aktywne oddziaływanie dzieł na czytelnika, poszukiwanie w nich przez odbiorcę przestrzeni dla siebie, co tworzy odpowiedź na zaproszenie do spotkania. Zaproszenie nader interesujące. Zakończmy cytatem z M.P. Markowskiego, odnoszącym się do literatury, ale równie trafnie określającym inne przestrzenie interpretacyjne: „Gdybyśmy nie potrafili czytać jakiejś książki inaczej, niż zostało zamierzone, jakże byłoby to ubogie”²⁴.

²² C.f. ibidem, p. 25.

²³ J.-F. Lyotard (1998), *Postmodernizm dla dzieci, korespondencja 1982–1985*, przeł. J. Migasiński, Warszawa, p. 134.

²⁴ M.P. Markowski (1997), *Nietzsche. Filozofia interpretacji*, Kraków, p. 236.

Adriana Barska

Gdynia, Poland

a_barska@o2.pl

Key words: reading, postmodern hermeneutics, intertextuality

A Few Words about the Art of Reading

Abstract

This article focuses on active reading. Philosophical reflection emphasises the importance of learning to reread works of art, including those already known and those that bear classic interpretations. Such rereading may contribute to changes in the reader's schemata, reading habits and interpretive inclinations. What then is an appropriate interpretation? What meaning do the reader's prejudices and superstitions have in a particular context? How does a work of art direct the reader's interpretation, communicating what is indefinite, ambiguous or polyvalent? And, on the other hand, how to interpret a work of art to enjoy independence and, at the same time, to avoid using it to match one's own hypotheses. In what way is it possible for an interpretation to become a stimulus to shape taste and perceptual sensitivity? All these issues will be illustrated with examples from the fields of pedagogy, philosophy and literature. The purpose of such a broad perspective is to underscore the interdisciplinary context of reading for pleasure – reading through one's own experiences.

Adriana Barska, PhD, employed by the Institute of Pedagogy at Gdynia Naval Academy; a member of the Philosophical Pedagogy Association and the Central European Philosophy of Education Society.

Muzyka ludowa w edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej

Rafał Majzner

Bielsko-Biała, Polska

maisner@op.pl

Słowa kluczowe: muzyka ludowa, edukacja muzyczna, podstawa programowa, edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna, zabawa, kultura

Wprowadzenie

Wartość kulturowego dziedzictwa materialnego i niematerialnego jest oczywista dla wszystkich, którzy zetknęli się z tą tematyką. Liczba i różnorodność kierunków kształcenia, ilość wiedzy dostępna współczesnemu człowiekowi, szybkie tempo życia powodują jednak, że – oprócz specjalistów – nieliczni z nas posiadają dogłębną wiedzę związaną z szeroko rozumianą kulturą własnego narodu. Zmianę tego stanu rzeczy może spowodować włączenie w programy nauczania treści zaznajamiających dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym z zagadnieniami związanymi z naszym dziedzictwem. Przykładem takiego działania może być muzyka ludowa, za pomocą której realizować możemy część podstawy programowej na pierwszych etapach edukacji muzycznej.

Rafał Majzner, dr, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej; pedagog i muzyk: jest tenorem – solistą Opery Wrocławskiej.

Muzyka ludowa w podstawie programowej kształcenia ogólnego

Obecnie obowiązująca postawa programowa edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej daje nie tylko możliwości wykorzystywania muzyki ludowej w edukacji muzycznej, ale wręcz możemy w niej przeczytać, iż dziecko kończące przedszkole powinno umieć między innymi śpiewać łatwe piosenki ludowe oraz chętnie uczestniczyć w zbiorowym śpiewie, w tańcach i muzykowaniu¹. Z treści nauczania zawartych w podstawie programowej wynika, że edukacja muzyczna dziecka na tym etapie kształcenia koncentruje się na wychowaniu do odbioru i tworzeniu muzyki: śpiewaniu i muzykowaniu, słuchaniu i rozumieniu. Uczeń klasy pierwszej szkoły podstawowej powinien umieć między innymi:

- powtarzać proste melodie;
- wykonywać śpiewanki i rymowanki;
- odtwarzać proste rytmy głosem i na instrumentach perkusyjnych;
- wyrażać nastrój i charakter muzyki płaśając i tańcząc;
- realizować proste schematy rytmiczne;
- wiedzieć, że muzykę można zapisać i odczytać;
- świadomie i aktywnie słuchać muzyki, potem wyrażać swe doznania werbalnie i niewerbalnie².

¹ Vide: Ministerstwo Edukacji Narodowej (2013), *Podstawa programowa z komentarzami*, vol. 1, *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, p. 20.

² Vide: ibidem, p. 41.

Kończąc etap edukacji wczesnoszkolnej, dziecko w zakresie odbioru muzyki powinno znać i umieć stosować różne aktywności muzyczne, na przykład:

- śpiewać w zespole piosenki ze słuchu;
- grać proste rytmy, wzory rytmiczne i akompaniamenty na instrumentach perkusyjnych oraz melodycznych;
- tańczyć podstawowe kroki i figury krakowiaka, polki oraz innego prostego tańca ludowego;
- rozróżniać podstawowe elementy muzyki;
- aktywnie słuchać muzyki i określać jej cechy;
- rozpoznawać utwory wykonane: solo i zespołowo, na chór i orkiestrę; orientować się w rodzajach głosów ludzkich oraz w instrumentach muzycznych.

W zakresie tworzenia muzyki dziecko powinno:

- stworzyć proste ilustracje dźwiękowe do tekstów i obrazów oraz improwizacje ruchowe do muzyki;
- improwizować głosem i na instrumentach według ustalonych zasad;
- wykonywać proste utwory, interpretując je zgodnie z ich rodzajem i funkcją³.

Komentarz do *Podstawy programowej wychowania przedszkolnego* podkreśla, że ten wiek to „ważny okres kształtowania wrażliwości estetycznej dzieci. Dlatego w podstawie programowej wychowania przedszkolnego określono, że wychowanie przez sztukę ma być realizowane poprzez muzykę i śpiew, płąsy i taniec, udział dzieci w małych formach teatralnych”⁴. W załączniku

³ Vide: ibidem, p. 48.

⁴ Ibidem, p. 31.

nr 2 do *Podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych* czytamy, iż na tym etapie edukacji szkoła kształtuje u uczniów postawy sprzyjające ich dalszemu rozwojowi indywidualnemu i społecznemu, w tym gotowość do uczestnictwa w kulturze. W tym samym dokumencie podkreślono również, że w rozwoju społecznym dziecka bardzo ważne jest kształtowanie postawy obywatelskiej, postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także postawy poszanowania dla innych kultur i tradycji⁵.

Pojęcie „muzyka ludowa”

Większość powyższych założeń można zrealizować, wykorzystując w nauczaniu muzykę ludową. Czerpanie z kultury ludowej w edukacji muzycznej nie jest pomysłem nowym. Sytuacja polityczna i społeczna Polski lat 20. XX wieku wymagała wzmocnienia i odrodzenia więzi narodowej, integracji społeczeństwa, a szkoła stała się jedną z głównych przestrzeni kształtowania postaw narodotwórczych. Za jej pośrednictwem budowano i utrwalano poczucie jedności narodu. Kultura narodowa miała wówczas stanowić grunt, służący wprowadzeniu nowych pokoleń w europejskie i światowe dziedzictwo kulturowe. W pierwszych latach niepodległości programy nauczania wiązano z potrzebami odradzającego się państwa. Dotyczyło to również nauczania muzyki i śpiewu, realizowanych w edukacji powszechnej⁶. W ówczesnej szkole ogólnokształcącej ważne miejsce zajmowała muzyka ludowa traktowana jako wyznacznik odmienności etnicznej, źródło odnowy i integralny składnik kultury muzycznej

⁵ Ibidem.

⁶ Vide: V. Przerembska (2013), *Muzyka w szkole Polski międzywojennej – implikacje kultury ludowej, narodowej i uniwersalnej*, „Ars Inter Culturas”, no. 2, p. 11–12.

narodu⁷. Również w ówczesnej publicystyce muzycznej popierano szerzenie zamiłowania do rodzimej muzyki ludowej, nawoływano do pracy nad stworzeniem śpiewników ludowych przeznaczonych do celów pedagogicznych⁸.

Od tego czasu polska szkoła przeszła wiele przeobrażeń. Zmieniły się cele i metody nauczania, jednak muzyka ludowa nadal posiada niezaprzeczną wartość jako część niematerialnego dziedzictwa kulturowego narodu. Należy jednak dookreślić, co rozumiemy pod pojęciem „muzyka ludowa”. Autorem jednej z definicji zagadnienia jest Jan Kolasiński, który określał muzykę ludową jako „wiejską typową dla ludu osiadłego na roli [...]”. Jest to sztuka człowieka niewykształconego, który przekazuje swą samorodną twórczość drogą jedynie tradycji ustnej – z pokolenia na pokolenie (w oparciu o pamięć muzyczną, a nie pismo). Spod miana zatem muzyki ludowej wyłączamy tę twórczość, która istnieje jako wytwór ludzi kształconych muzycznie, wytwór przekazywany pokoleniom w zapisie nutowym [...], muzykę stylizowaną lub tworzoną w duchu ludowym, będącą wytworem kompozytora kształconego muzycznie. Muzyka prawdziwie ludowa jest bowiem w swej twórczości całkowicie bezimienna. Kompozytorów ludowych nikt nie zna [...], wielu, bardzo wielu ludzi wiejskich muzykalnych z natury czuje potrzebę wypowiedziania się muzyką. [...] W twórczości wiejskiej nie ma twórcy konkretnego, człowieka jednego, gdyż każda piosenka czy melodia, wyzwalająca się śpiewem czy grą z serca wieśniaczki lub pastuszka, jest podchwytywana w lot przez ogół – ulega przeróbce – przekształceniu, upiększeniu lub uproszczeniu – stając się własnością

całej wioski czy regionu, który jest współtwórcą, ściślej mówiąc, faktycznym twórcą zbiorowym⁹.

Z końcem XX wieku Piotr Dahlig pisał: „To, co lud wiejski śpiewał lub grał, mogło być od początku własne, swoje lub przejęte, przyswojone i przystosowane do zaistniałych potrzeb. W Polsce pieśni, np. żniwne, śpiewane przy pracy w polu, czy obrzędowe, weselne, są rdzennie wiejskie. Piosenki sentymentalne zaś czy liczne pieśni historyczne, patriotyczne przywędrowały z miasta i zadomowiły się na wsi, zwłaszcza w XIX wieku. Od szeregu stuleci częścią muzycznej kultury ludowej w Polsce są też śpiewy religijne¹⁰”.

Powyższe określenia muzyki ludowej odwołują nas do polskiej wsi, jej mieszkańców jako twórców, przekazicieli i wykonawców. Należy jednak zauważyć, że już z końcem XX wieku wieś polska uległa daleko idącym przeobrażeniom. Dziś wszak jesteśmy świadkami zatarcia się dawnych (ekonomicznych, edukacyjnych i innych) granic między obszarami miejskimi i wiejskimi. Ciągłe jednak pojęcie muzyki ludowej kojarzone jest powszechnie z tą, która przekazywana z pokolenia na pokolenie zapisywana zaczęła być w wieku XIX.

Miejsce i rola muzyki ludowej w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej

W edukacji muzycznej dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym często stosowana jest piosenka ludowa. Jej popularność i skuteczność może wynikać z funkcji samej piosenki, która powinna być dostępna dzięki prostocie warstwy słowno-muzycznej przy równoczesnym bogactwie poznawczym, emocjonalnym i estetycznym¹¹.

⁷ Vide: I. Szypułowa (1994), *Pieśń szkolna – jej teoria, historia oraz miejsce w repertuarze edukacyjnym szkolnictwa polskiego XIX i XX wieku*, Kielce, passim.

⁸ Vide: M. Toepfer (1920), *Pieśń ludowa*, „Muzyka i Śpiew”, no. 12, p. 2.

⁹ J. Kolasiński (1960), *Polska muzyka ludowa*, Gdańsk, p. 5.

¹⁰ P. Dahlig (1987), *Muzyka ludowa we współczesnym społeczeństwie* [in:] M. Stokowska (ed.), Warszawa, p. 5–6.

¹¹ E. Lipska, M. Przychodzińska (1991), *Muzyka w nauczaniu początkowym*, Warszawa, p. 16.

Ogromną liczbę pieśni, piosenek i przyśpiewek ludowych dostrzegł już w XIX wieku Oskar Kolberg, który jako pierwszy dokonał ich systematyzacji i opracowania. Jednak nie wszystkie piosenki ludowe możemy wykorzystać podczas lekcji z najmłodszymi uczniami. Jak zauważa Helena Danel-Bohrzyk, dobierając utwory do celów dydaktycznych, należy wziąć pod uwagę: możliwości wykonawcze dzieci, wartości artystyczne muzyki i tekstu, tematykę pieśni¹². W przypadku nauczania dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym kryteria te znacznie zawężają możliwości doboru repertuaru. Należy pamiętać, że pieśni ludowe były zwykle tworzone przez i dla osób dorosłych, a co za tym idzie – nie zawsze są dostosowane do możliwości wykonawczych dziecka, a i tematyka również nie zawsze jest odpowiednia dla najmłodszych uczniów. Wiele piosenek czy przyśpiewek to utwory frywolne, często dotykające sfery erotyzmu czy seksualności, ich tematyką są używki, na przykład alkohol. Natomiast walory artystyczne odnaleźć możemy w bardzo wielu piosenkach ludowych. Znane są pieśni, które „wykształciły w ciągu wieków specyficzne struktury melodyczno-tonalne, metryczno-rytmiczne i budowę, nadające im autentyczną wartość muzyczną”¹³.

Po rozważeniu tematyki pieśni i przyśpiewek ludowych, możliwości wykonawczych uczniów i wartości estetycznej muzyki ludowej, którą chcemy zaproponować uczniom, pod uwagę musimy wziąć jeszcze metodykę nauczania wykorzystywaną podczas zajęć muzycznych z dziećmi. Podpowiedzią powinny być zalecenia zawarte w podstawie programowej, w której określono

warunki i sposoby realizacji zajęć. Czytamy zatem, że: „Edukacja najmłodszych uczniów powinna umiejętnie splecać naukę z zabawą, by w łagodny sposób wprowadzić ich w świat szkoły. Ten cel przyświecał twórcom nowej podstawy programowej dla pierwszego etapu edukacyjnego oraz podstawy programowej wychowania przedszkolnego, opisującej jak przedszkole przygotowuje dziecko do podjęcia nauki szkolnej”¹⁴. Zwrócono również uwagę na to, iż oprócz zajęć typowo muzycznych uczący powinni włączać muzykę do codziennych zajęć szkolnych w charakterze swego rodzaju tła towarzyszącego organizacji aktywności ruchowej¹⁵.

Edukacja muzyczna w przedszkolu ma fundamentalne znaczenie dla przyszłej postawy wobec muzyki, zainteresowań, rozwoju muzycznego człowieka. Dzieci uczą się przez zabawę, doświadczają rzeczywistości w różnych jej wymiarach i wszystkimi zmysłami, także słuchem. Świat otaczający najmłodszych uczniów jest akustyczny, co powinno podsuwać nauczycielom pomysły na wykorzystywanie w nauczaniu zabaw zintegrowanych z muzyką, piosenką, ruchem i gestem. Tematy omawiane w przedszkolu lub szkole powinny być inspiracją do ekspresji słowno-ruchowej, tanecznej, wokalne, instrumentalnej, werbalnej czy twórczości teatralno-dramatycznej¹⁶. Gabriela Kapica stwierdza: „Rozrywki umysłowe, różnego rodzaju zagadki są niezwykle lubiane przez dzieci i przyjmowane przez nie wręcz entuzjastycznie. I choć ich walory kształcące i wychowawcze są

¹² H. Danel-Bohrzyk (2003), *Folklor w edukacji muzycznej dzieci i młodzieży* [in:] idem, J. Uchyła-Zroski (ed.), *Folklor i folkloryzm w edukacji i wychowaniu*, Katowice, p. 13.

¹³ E. Lipska, M. Przychodzińska (1999), *Drogi do muzyki*, p. 60.

¹⁴ Vide: Ministerstwo Edukacji Narodowej, op. cit., p. 12.

¹⁵ Ibidem, p. 58.

¹⁶ R. Ławrowska (2012), *Edukacja muzyczna dziecka jako nowa specjalność pedagogiczno-muzyczna* [in:] A. Białkowski (ed.), *Nauczyciele muzyki. Nowe powinności i kompetencje. Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce*, Warszawa, p. 154.

znane od dawna, jednak w praktyce szkolnej nie zawsze bywają doceniane. [...] Zauważa się raczej ich zabawowe walory. Nie docenia się natomiast rozwiązywania zagadek jako czynnika stymulującego, czyli pobudzającego rozwój zdolności poznawczych dziecka, wyzwającego jego twórczą aktywność, wdrażającego do samodzielnego myślenia, do samokontroli, samooceny czy też samokształcenia¹⁷.

Wszystkie gry i zabawy traktowane jako metoda nauczania uatrakcyjniają i ułatwiają proces poznawania muzyki, chociaż ich stosowanie jest uzasadnione zrealizowaniem określonych celów poznawczych i wychowawczych. Elżbieta Goźlińska uzasadnia to w taki sposób: „Grając w grę dydaktyczną, uczniowie przyswajają sobie umiejętności i informacje przede wszystkim po to, aby osiągnąć lub zrealizować cel gry – czyli wygrać, a nie po to, aby się tego nauczyć. Uczenie się w ten sposób jest uczestniczeniem w zabawie, która jest grą. Nauce towarzyszą wówczas emocje, napięcie, działanie, które wynika z zabawy, rywalizacji i chęci wygranej¹⁸”.

Zabawy, które stosowane są w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, służą nie tylko wprowadzaniu nowych wiadomości, ale również ich utrwalaniu, jak i sprawdzaniu. Wykorzystując muzykę ludową, warto podczas zabawy z uczniami rozszerzać ich wiedzę z zakresu szeroko rozumianego folkloru. Przykładem takich połączeń może być zastosowanie – jako pomocy dydaktycznej – dawnych przedmiotów użytkowych lub ich imitacji. Podczas przygotowań do zajęć, w czasie których nauczyciel chce poruszyć

zagadnienia związane z rytmem, może on sam lub we współpracy z uczniami wykonać papierowe rekwizyty w postaci obrazowych przedstawień par przedmiotów, które nie są już stosowane, np. ilustracje przedstawiające drewnianą łyżkę i glinianą misę. Chcąc wprowadzić dzieci w świat wartości rytmicznych, możemy zaproponować im zabawę z wykorzystaniem tych obrazków. Jedne z przedstawień (np. łyżki) oznaczać będą ćwierćnuty, inne (np. miski) – ósemki. Na stole układamy kilka obrazków z misami, obok nich kilka przedstawiających łyżki. Nauczyciel podnosi lub wskazuje kolejno obrazek, a równocześnie z tym wymawia sylabę „ta” (misa) lub „ti” (łyżka) – dzieci towarzyszą w tej artykulacji. Gdy uczniowie zapamiętają przyporządkowanie sylab, można ułożyć z obrazków rozmaite rytmy. Uczniowie odczytują je taitacją, przyporządkowując im nazwy zgodnie z przedstawionym symbolem. Następnym etapem będzie szybka zmiana ustawienia obrazków lub zamiana przykładowo jednego przedstawiającego misę na dwa inne, na których widnieje rysunek łyżki. Równocześnie zachęcamy dzieci do głośnego reagowania na zmiany, pomagając początkowo w prawidłowym odczycie. Innym przykładem gry edukacyjnej nawiązującej do treści zaczerpniętych z folkloru może być zabawa z tekstem, której celem jest np. wyjaśnienie zagadnienia akcentu metrycznego. W tym przypadku elementem folklorystycznym będzie wykorzystanie przysłowia ludowego lub fragmentu przyśpiewki. Odczytywanie treści najpierw z naturalnym akcentem, potem z akcentowaniem dowolnie wybranych sylab, aż wreszcie z akcentem pojawiającym się regularnie powinno uczulić uczniów na problematykę akcentu metrycznego.

¹⁷ G. Kapica (1990), *Rozrywki umysłowe w nauczaniu początkowym*, Warszawa, p. 10.

¹⁸ E. Goźlińska (2004), *Jak skonstruować grę dydaktyczną*, Warszawa, p. 5.

Duże możliwości przekazywania uczniom wiedzy na temat muzyki ludowej dają zabawy ruchowe. Dzieci klaszcząc, tupiąc, podskakując, mogą wyrażać własną interpretację muzyki, którą słyszą. Taka aktywność może być wstępem do kształcenia podstaw wiedzy o tańcach ludowych/narodowych. Nauczyciel powinien omawiać ich cechy, ale także łączyć naukę teoretyczną z praktyką – nauką piosenek nawiązujących do stylistyki tych tańców. Przykładowo, mówiąc o polonezie, może podkreślić jego ludowe pochodzenie od tańca korowodowego chodzonego oraz zapoznać dzieci z utworami *Kole naszych okien* czy *U nas wedle młyna*. Krakowiak to okazja do zaśpiewania *Bartoszu, Bartoszu, Przybyli ułani pod okienko* lub *Laboga, dziewczyny*. Piosenka *Czerwone jabłuszko* daje możliwość zapoznania uczniów z kujawiakiem. Kolejno przedmiotem lekcji może być temat mazura i nauka polskiego hymnu państwowego oraz *Witaj, majowa jutrzenko*. Melodyka i rytmika mazurków stanowić zaś mogą wstęp do przekazania dzieciom wiadomości o Fryderyku Chopinie. Wykorzystując na lekcjach fragmenty wykonania pieśni i tańców ludowych, warto również zwrócić uwagę uczniów na wpływ, jaki folklor muzyczny wywarł na wielkich polskich kompozytorów. Oprócz wspomnianego już Fryderyka Chopina nauczyciel może omówić twórczość przykładowo Stanisława Moniuszki, Henryka Wieniawskiego czy Karola Szymanowskiego. Podczas zajęć uczniowie są także często przygotowywani do różnego rodzaju występów. Przy takich okazjach można zaznajomić dzieci z pojęciami związanymi z folklorem, regionem, zwyczajem, dorocznym cyklem obrzędowym. Uwaga nauczyciela powinna zwrócić się również w stronę dawnych instrumentów ludowych. Dużą atrakcją dla tak młodych miłośników muzyki

będzie możliwość samodzielnego wykonania prostego instrumentu.

Zabawa jako metoda nauczania muzyki przynosi bardzo dobre efekty, bowiem pozwala uczniom nie tylko szybciej zrozumieć omawiane zagadnienia, ale daje też dużą radość ze wspólnych działań i powoduje, że dzieci chętnie współtworzą lekcje. Należy jednak pamiętać, że – jak podkreśla Zofia Konaszekiewicz – „stosowane metody nie są nigdy celem samym w sobie, ale środkiem do celu, którym jest rozbudzenie zainteresowań ucznia, inspirowanie jego kreatywności, wydobywanie jego wewnętrznego potencjału, co w każdym kształceniu, a chyba szczególnie w kształceniu artystycznym, jest tak bardzo istotne”¹⁹. Z kolei Andrzej Janowski przytacza słowa Aleksandra Kamińskiego, który zwrócił uwagę na różnice w zastosowaniu metody jako narzędzia w rękach specjalisty oraz przez osobę nieprzygotowaną. Stwierdza przy tym, iż „dobry system i dobra metoda to oczywiście doniosłe narzędzie wychowawcze, ale utrudnia je żywy człowiek, wychowawca, instruktor. Wychowawcy nieprzejmującemu się swoim zadaniem niewiele dopomoże dobry system, natomiast wychowawca z zapałem będzie miał dobre osiągnięcia, nawet operując kiepską metodą”²⁰.

Konkluzja

Muzyka ludowa powinna być obecna w nauczaniu na etapie przedszkolnym i wczesnoszkolnym w możliwie najszerszym wymiarze. Oryginalne, piękne melodie, żywiołowy taniec, naturalny

¹⁹ Z. Konaszekiewicz (2012), *Konieczne obszary refleksji współczesnego pedagoga muzyka* [in:] A. Białkowski, (ed.) *Nauczyciele muzyki, Nowe powinności i kompetencje. Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce*, Warszawa, p. 123.

²⁰ A. Janowski, (2010), *Być dzielnym i umieć się różnić. Szkice o Aleksandrze Kamińskim*, Warszawa, p. 216–217.

głos ludzki, proste instrumenty – to wszystko może zainteresować uczniów i sprawić, że już od najmłodszych lat będą chętnie poznawali część naszego wspólnego niematerialnego dziedzictwa kulturowego. Dzięki metodom nauczania wykorzystującym zabawę, rzetelnej i kreatywnej pracy pedagogów edukacja muzyczna może wciąż korzystać z repertuaru muzyki ludowej, może czerpać z niej inspirację. Młodzi ludzie, którzy na najwcześniejszych etapach swojej edukacji zapoznawali się z muzyką ludową, będą gotowi do odbioru i tworzenia własnej muzyki, będą również posiadali przynajmniej część wiedzy o kulturze, w jakiej przyszło im wzrastać. Zachęcanie i przygotowywanie dzieci do udziału w kulturze jest obecnie szeroko popieranym działaniem, odwołując się do niego między innymi autorzy *Mapy drogowej UNESCO dla edukacji artystycznej*, wskazując, iż stymulowanie „procesów twórczych w oparciu o kulturę [...] [a w tym o muzykę – przyp. R.M.] wyzwala [...] potrzebę tworzenia, zmysł inicjatywy, bogactwo wyobraźni i inteligencję emocjonalną, a także daje [...] «busole» moralną i poczucie niezależności, powalając jednocześnie na rozwijanie zdolności krytycznej refleksji, swobodę myśli i działania, pobudza również rozwój poznawczy oraz umożliwia naukę odpowiadającą w większym stopniu potrzebom uczniów i wymogom nowoczesnych społeczeństw”²¹.

²¹ *Mapa drogowa UNESCO dla edukacji artystycznej* (2011) [in:] D. Ilczuk, S. Ratajski (ed.), *Edukacja przez kulturę. Kreatywność i innowacyjność*, Warszawa, p. 310.

Rafał Majzner

Bielsko-Biała, Polska

maisner@op.pl

Keywords: folk music, music education, core curriculum, preschool and early-school education, play, culture

Folk Music in Music Education at the Preschool and Early-School Stages of Education

Abstract

Paying attention to the necessity of being familiar with the nonmaterial cultural heritage, the author proposes introducing contents connected with folk music into teaching schedules at the preschool and early-school stages of education. He analyses the current core curriculum and gives arguments for and examples of teaching widely understood folk music. Moreover, emphasizing the importance of teaching through play, the author discusses the possibilities of transferring selected knowledge in the scope of national culture during music education.

Rafał Majzner is a PhD and an assistant professor at the Department of Pedagogy of the Technical-Humanistic Academy in Bielsko-Biała. He is a doctor of musical arts with specialization in vocal, a musician, a tenor and a pedagogue. He is also a soloist of The Wrocław Opera.

The Right-left and Negative Connotations for Modern Education in the Context of the Work of Czesław Banach

Tomasz Kopczyński

Cieszyn, Poland

formless@poczta.fm

Keywords: Right, left, bringing up to the future, bringing up to the past, e-culture, americanization, euroscepticism, dehumanisation, democracy, dictatorship, quantification.

Introduction

The concept of left-right politics evokes controversy, as everybody has their own individual interpretation of the meaning it conveys. The difference between the right and the left is presented in a „good” essay by the Saxon justice minister Steffen Heitmann¹. When I say „good”, I do not mean objective. There we read: “for the past 50 years I have been dealing with this topic. «The right» is a personality, verticality, transcendentality, freedom, subsidiarity, federalism and diversity; «the left» – collectivism, horizontalism, materialism, equality-identity, centralism and simplicity. Here it should be noted that freedom and equality are opposites, because equality is «unnatural» and can only be artificially created in tyranny. Only slaves are «equal»”². This is what

¹ “Deutschland-Magazin”, no. 7/97, pp. 20–25.

² Ibidem, p. 21.

Tomasz Kopczyński, PhD assistant professor at the University of Silesia, Institute of Education Sciences. His publications they focus on contemporary problems of education.

Heitmann had to say about the right and the left. The above description makes clear that right and left-wingism is the assigning of epithets by opponents of the political groupings concerned.

Let us try now to cite the definition of the left as proposed by Arend Lijphart, a writer of political and social texts. His definition of the left is based on empirical studies in 36 countries over a period of 50 years, that is until 1996. He noticed that the left can be identified with actions of importance to the public sector in the economy, a higher state budget, the limitation of social differences and higher expenditure in the sphere of education and social services. Generally speaking in Lijphart’s studies, the left is associated with good ideals of equality and social progress, a high sensitivity to social harm, orientation towards human rights with a particular focus on the weaker part of society and the elderly. The left is also associated with the acceptance of trade unions, with a country free from religious influence and one which recognises the family as the highest good of any healthy community. The left means hostility towards the political, social and cultural establishment, as well as attention to life and nature³. The empirical context of Lijphart’s studies represents a truly pejorative meaning, which will assist in further explanations.

We find, therefore, that the theoretical division designates much sharper between these two

³ A. Lijphart (1999), *Patterns of Democracy, Government Forms and Performance in Thirty-Six Countries*, New Haven, p. 15–20.

assumptions. Do these concepts currently have now in the colloquial sense, more or less a clear meaning, or are they concepts which are marginally empty, based on stereotypes and on a strong subjective „we-they” divide⁴. Are they, in that case, designators which do not define anything in political reality, which renders them outdated and useless? Therefore, is such a distinction from the point of view of education justified and is it at all necessary? It seems that the debate between educators, sociologists, political scientists in the context of the two antagonisms will be a debate similar to one between two mechanics on whether a given car model will meet its function to a better extent with a given body color. However, it is not about the color, but its engine, i.e. social mentality which is of importance.

The author of this article in the introduction deliberately used a theoretical description for both concepts, which was harmful for the left, and then went on to provide an empirical definition. In view of the fact that we can easily provide an equal number of good and bad examples of social and political activists representing one of the political currents, likewise will be the case with religion, color of skin or the organisation to which we belong. Political affiliation does not in any way invalidate the positive effort of an individual performed for the sake of the public, a fact which has been proven by the aforementioned studies carried out by Lijpharta. Some political theorists such as Norberto Bobbio, consider the fall of the Berlin wall to be the final date when this dichotomy became invalid⁵. In an increasingly dynamic

and complex society, where specific problems cannot be solved based on affiliation to one party involved, makes the comparison between these two concepts all that more difficult and often leads to oversimplification, which can lead to unnecessary conflicts.

The right and the left in the context of contemporary education

Education in Poland has been under constant change and reform over the last 20 years. One could make an interesting review to see which political party is the closest to the needs of education, but in the global sense this would not really matter. Why? This is because the socio-cultural and technological development has established new and, in the opinion of the author, much more significant divisions for education. Some of them are much older, some of them still make reference to the dichotomy between the right and left, but at the present time these differences have gained another new meaning. One of the new issues involved can include, among others, the issue of the qualitative and quantitative approach in education, the clash of the classic pre-figurative and post-figurative culture⁶, traditional culture with e-culture, humanities and the digitisation of society, democracy and the problem of arbitrary decision making i.e. centralisation and decentralisation of higher education, the problem of probability with regard to relativism and ethical absolutism. There are many more dichotomies to mention, but the author of the text decided to focus only on the most significant ones from the point of education.

⁴ The author has in mind here a strong survival associated with unpleasant experiences, current policy.

⁵ N. Bobbio (1996), *Prawica i lewica*, Kraków, p. 6.

⁶ M. Mead (2000), *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, tł. Jacek Hołówka, Warszawa, PWN, ed. 2, p. 5–7.

Qualitative and quantitative approach

Dualism has a rich tradition and finds application in almost all areas of human activity. Its most developed form can be found in the ethics of utilitarians, i.e. of Jeremy Bentham and John Mill. The first of these saw the state as a complex organism, whose smooth functioning depends on its individual constituents. The right functioning of the whole would be of benefit to the public, meant as the one bringing happiness to as many citizens as possible⁷. Therefore, the importance of the activities of all social institutions in the state would be aimed at bringing happiness to the largest possible number of citizens—this is a very leftist approach. However John Mill posited that the key category of ethics is freedom, both in the negative and positive sense. The role of the state should be limited to the minimum necessary intervention in the public domain. In his ethics, he introduces qualitative categories in one of his famous statements: „*It's better to be an unhappy man than a happy pig; It's better to be an unhappy Socrates than a satisfied fool*”⁸. He tried to emphasize the role of personal development, higher aspirations and the capacity of the individual to noble deeds. He emphasized the sublime nature of man. These observations allowed him to solve issues of selfishness and altruism and the relationship of personal happiness to general happiness. His foundations gave rise to the argumentation of rightist principles.

⁷ W. Werner (2009), *Homo laborans – wolna jednostka czy wytwór historii? Jeden z metodologicznych problemów badania zachowań „człowieka pracującego”* [in:] M. Piorunek (ed.) *Człowiek w kontekście pracy. Teoria – empiria – praktyka*, Poznań, p. 10–30.

⁸ F. Copleston (2006), *Historia filozofii. Od Benthama do Russella*, t. 8, Warszawa, p. 1124.

A quantitative and qualitative approach is closely associated with the process of quantification, which was unleashed upon all levels of education including the habilitation proceedings. The amount of documentation filed, the fictitious card hours in tabular form related to the quantitative approach. Indeed, it shows a significant increase based on reports and tables, which unfortunately appears only in numbers, and is not translated in any way into quality. This widens the gap between the student and teacher as a result of the involvement of the teacher in bureaucratic activity, rather than focussing on the development of young people. In the past the teacher would stay after class because he wanted to, now, he stays because he has to.

A lot of distressing symptoms are brought about by the forceful digitization of education, often being introduced in a medieval fashion, which leads to various paradoxes. The current curriculum, following review, allows carrying for the teaching of specialist classes in computer science in rooms which do not have any computers. The new core curriculum no longer contains the a program called “structural and object-oriented programming”, which included the most important information for the future IT specialist concerning the development of his skills and creativity. It is as if one removed history from the core curriculum.

But not only high schools are in regression. Higher education is also affected, as is visible in a new regulation concerning the criteria for granting postdoctoral degrees, which requires applicant to provide a total *impact factor* of

the scientific publications depending on its year of issue⁹. This generates many problems and misunderstandings which its developers themselves are unable to solve, such as crediting additional points for an article, which contributed to increased readership of a magazine. The most contentious issue in this is that such an approach is harmful to the less 'popular' areas of science, and often leads to the highlighting of not so much the value of scientific journals and publications, but rather of the currently prevailing fashion and trends in science. In addition, the *impact factor* is created by an institution, which is profit-oriented in itself and has in some sense of the „power” to create trends – even in science – through its e.g. arbitrary decisions to add or remove magazines from its list. From this perspective, it pays to publish things that fit into the current trends and not publish things that take on currently unpopular or completely new issues, as this is very risky in that it they will not be spotted and cited in the nearest future. At the same time, it should be noted that the *impact factor* prefers research which is fashionable in the USA, and not in Europe or in Poland. Indeed, more than 50% of the magazines listed by the Philadelphia Institute is published in the USA, and more than 80% of the magazines on this list are magazines written in English¹⁰. This argument is, according to the author, particularly relevant for social and humanistic publications, the greater part of which is published in other geographical and linguistic

areas. Its imperfections affect above all the less developed countries, such as e.g. Poland, which on the one hand, is a party in the exchange of scientific information and, on the other hand, a country where the development of science is muted by the specific interests of the American scientific lobby.

The reform does not take into account also what it ventures to achieve itself: i.e. interdisciplinarity. On the one hand, a young scientist is expected to perform great projects (which must be interdisciplinary in nature), while on the other hand, he must have a body of work done in one specific discipline, preferably in line with the generally accepted American scientific trends.

Decentralization and a Quantitative Approach in Education

Therefore, the proposed left-right division is, according to the author's work, of historic interest. The division also has no specific importance for education in the form it has existed over the last 20 years. By observing the recent actions of the different ministers of higher education, regardless of their affiliation to a political party, we can see that the development of this particular ministry is being increasingly neglected with each consecutive term, and the ideas for its stability are more and more absurd¹¹. However, the author of the text is not going to focus on errors resulting from the incompetence of those governing the nation, but and only on drawing consistent conclusions resulting from such a state of affairs. Professor Czesław Banach sees the reasons behind such a state of affairs is the fact that – unfortunately – “scientific and educational research results are

⁹ *Principles for the evaluation of scientific* [in:] Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego [portal internetowy] [online] [dostęp: 15.10.2014]. Dostępny w internecie: <http://www.nauka.gov.pl/ministerstwo/komunikaty/komunikaty/artykul/zasady-oceny-parametrycznej-jednostek-naukowych>.

¹⁰ R. Monastersky (2005), *The Number That's Devouring Science*, "The Chronicle of Higher Education", Washington, vol. 52, issue 8, p. A12.

¹¹ Cz. Banach (2005), *Szkoła naszych oczekiwań i marzeń, potrzeb, projekcji i działań od A do Ż*, Poznań, p. 8–10.

not widely spread and used¹² by the persons responsible for the condition of education, and also that „Changes in the legislation and in education and school development programmes are too frequent and poorly consulted, that is why they constantly oscillate between centralisation and decentralisation, as well as measuring quantitatively and qualitatively the results of didactics and scientific research¹³.”

In the work by professor Banach, there is interest in the quantitative approach and decentralisation with regard to higher education resulting from the positive observations of our richer neighbours from across the ocean. Poland should not imitate the rich Western countries, as it is not a rich country. It should rather take over solutions that Western countries used when they were at a similar stage in development as Poland. The transfer of financial responsibility on local governments is a completely failed move copied directly from the American education system, which was prepared for adopting such a solution.

It needs to be remembered that a quantitative approach is derived from experimental psychology and involves the test person participating in an experiment to be carried out in accordance with a theoretical framework, where the researcher observes and measures the subjects' behaviour and reactions. The process of long-term education development is so complex and chaotic, that it's difficult to predict most of the elements comprising it. As mentioned before, the popularization of quantitative methods is linked with a huge lobby and with its orientation on the objectification of the results, which do not exactly find reflection

¹² Cz. Banach (2011), *Polska szkoła – wyzwania – oczekiwania – działania*, „Forum Myśli Wolnej”, no. 50, p. 29–33

¹³ Ibidem, p. 29–33.

in the cultural microclimate of Europe. Despite its advantages, a quantitative approach does not explain why a given situation happened, why a given individual behaved in a particular way and whether the observed errors have a significant relationship with the system of values, which can prove to be quite different from the one already established. This does not of course mean that it will not be true¹⁴. In other words, Polish education does not need to perform research on the most widely read science subjects such as quantum physics, biotechnology, mechatronics. Unfortunately these areas and their standards that scientists are evaluated by and are the basis for external material support.

Probabilism of Ethics as a Challenge for Education

Let us now proceed to another duality of cultural imperialism, more gently referred to as Americanisation as opposed to the traditional cultural values. The encounter between these different influences, raises the issue of ethical probabilism, which covers such matters as the problem of the legitimacy of abortion, euthanasia, legalization and also what should be generally known regardless of whether we can find it on the Internet or not.

The old continent's approach to ethical issues is maintained in the spirit of Christianity and is based on an absolutistic approach in which the concepts of good and evil are absolute and clear, moral standards are applied universally and unconditionally, while absolute good is the highest of all good. The approach of the new continent, on the other hand, is relativistic and partly stems from

¹⁴ K. Denek (1999), *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń.

the constitutional first amendment, which reads: „No act of Congress may introduce religion or prohibit the freedom of practicing it”¹⁵. The United States have the largest number of legally registered churches and religious sects in the world including the Church of Satan. Relativism assumes that the concept of good and evil is relative depending on the situation and context, good is something with regard to someone or something, moral standards do not apply everywhere, but only in strictly defined situations¹⁶. But the absolutism-relativism duality is not only about significant issues relating to religion and values, it is also to do with the sense behind general knowledge, customs, traditions and even kindergarten. In discussions about all levels of education, it is constantly emphasised that there is no need to force students to memorize facts, dates, authors, texts, because after all, everything can be found on the Internet and if someone needs something, it can be easily found. The scholarly educational approach has become the object of ridicule, as skills are what is most important. However, general knowledge is required to express opinions, it gives the individual the ability to think independently made the right choice among the sheer volume of information coming from the media. The lack of General knowledge means a lack of context and background, without which everything becomes amorphous and any information becomes real and probable.

The role of education is to prepare young people and adults to a dialogue about cultures

¹⁵ *Konstytucja Stanów Zjednoczonych Ameryki* (2002) [in:] Biblioteka Sejmowa, Warszawa [online] [dostęp: 15.10.2014]. Dostępny w internecie: <http://libr.sejm.gov.pl/tek01/txt/konst/usa.html>.

¹⁶ R. Wiśniewski (1993), *Probabilizm etyczny wobec sporu relatywizmu z absolutyzmem* [in:] „Acta Universitatis Nicolai Copernici Nauki Humanistyczno-Społeczne. Filozofia”, vol. 14 (250), p. 81.

and values, which are often very contrary to each other, to defend the values of humanistic civilization and to resist the relativisation of values and the dissemination of minimalist options. Therefore, humanistic, philosophical, ethical and cultural education should provide one not only with modern and appealing knowledge, but should also teach life experiences by means of being active. That is why general knowledge is essential to understanding the world in its various manifestations and areas.

Conclusion

There is no doubt as to the fact that education is an important social, economic and political investment, particularly in the face of modern civilization and knowledge-based information society. Reforming education is surely a task which is difficult, long-term, expensive and risky. However, not much can be done in our own backyard just by copying our neighbour, not to mention how little effect arguing about political issues has. Recent amendments to laws relating to higher education are a good example of how much politics are becoming involved in the process. All the reforms are based on facts with are only half-truths, or which are not true at all. Since last year, academic staff is required to state which of their full-time-equivalents they consider to be the main one. Thanks to this, it turned out that these 100 FTEs are occupied by just 58 thousand People, which is 10% less than 20 years ago. This led to an artificial distribution of employment, where private colleges are forced to employ staff from poorer countries of the former Eastern Bloc, and most academic teachers look around for post-graduate schools where they could earn some extra money teaching

part-time, because the salary of an assistant doctor is equal to, and sometimes lower than the average salary of a cashier in a supermarket. One has the impression that all education ministers want to change the taste of bitter tea by mixing it with a spoon, whereas nobody has come up with the idea to add a little sugar. It is true that much progress has been made with regard to the financing of modern research and academic infrastructure, but is it possible to honestly and reliably teach being a scientist, a traveller, a teacher and editor all at the same time?

The author has attempted to present the current problems in higher education, which should be taken up in discussions, regardless of the economical satiation and or the political coalition in power. It is true that the political system and the ruling party do have an impact on the education system, but the "democratic" choice of the citizens does not result in anything concrete, therefore making any dispute about politics redundant. ■

Tomasz Kopczyński

Cieszyn, Poland

formless@poczta.fm

Keywords: Right, left, bringing up to the future, bringing up to the past, e-culture, americanization, euroscepticism, dehumanisation, democracy, dictatorship, quantification

The Right-left and Negative Connotations for Modern Education in the Context of the Work of Czesław Banach

Abstract

The article presents selected issues of contemporary parenting theory with respect to the developing politico-social context and in particular to the media mentality, which plays a significant role in creating public awareness. Particular attention has been paid to those elements of the theory of parenting and to elements of culture, which directly affect the shaping of attitudes and personality traits of the 1990 generation, which is trying to keep up with the challenges of the modern world.

The author tries to justify the thesis based on the empirical work of Czesław Banach which that recourse to political dichotomy in the context of upbringing, is inferior in the face of contemporary challenges and threats to the education of the 21st century. Overriding elements include decentralisation of education, dehumanizing language, digitalisation, quantitative standardization and quantification, the lack of emphasis on self-learning, i.e. emotional intelligence, financial intelligence, teleology. A lack of these elements leads to a failure in filling the gap between academic or school knowledge, and the expectations resulting from labour market challenges posed by the contemporary economic and social situation.

Tomasz Kopczyński, PhD assistant professor at the University of Silesia, Institute of Education Sciences. His publications they focus on contemporary problems of education

INSPIR@CJE 2014

Jak uczynić polską szkołę jeszcze lepszą? (sprawozdanie)

Krzysztof Ciemcioch

Lodz, Poland

krzysztof.ciemcioch@gmail.com

Słowa kluczowe: polska szkoła, edukacja, inspiracje, nowe media, innowacje w edukacji, edunews, superbelfrzy,

W dniach 3–4 lipca 2014 roku w Bibliotece Narodowej w Warszawie uczestniczyłem w konferencji INSPIR@CJE 2014¹, która była spotkaniem edukacyjnych innowatorów, eduzmieniaczy i superbelfrów². Organizatorami były: Edunews.pl, Think Global sp. z o.o., Fundacja Think! oraz grupa Superbelfrzy RP jako partner merytoryczny. Partnerzy wydarzenia to Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń oraz firmy RCS, VULCAN, Young Digital Planet, Learnetic. Patronat nad wydarzeniem objęły „Gazeta Wyborcza”, Radio TOK FM i „Głos Nauczycielski”.

Tegoroczna edycja konferencji INSPIR@CJE 2014 odbyła się pod hasłem: „Jak uczynić polską szkołę jeszcze lepszą?”. Wystąpienia podczas obu

¹ *Inspir@cje 2014 – Konferencja* [in:] Edunews.pl, [portal internetowy] [online] [dostęp: 18.09.2014]. Dostępny w Internecie: <http://www.edunews.pl/konferencja-inspiracje-2014>.

² Tamże.

Krzysztof Ciemcioch, mgr inż. informatyk, nauczyciel akademicki. Zainteresowania naukowe: wykorzystanie nowych mediów przez nauczycieli, cyfrowe zasoby edukacyjne, nowoczesne metody kształcenia na odległość, cyfrowy skład publikacji naukowych.

konferencyjnych dni przyporządkowane były do określonych sesji tematycznych, przy czym interesującym pomysłem organizatorów było takie opracowanie programu, by prelekcje z danego tematu (przypisane do danej sesji) nie następowały po sobie. Program uwzględniał trzy typy sesji:

- „Sesja quo vadis – dokąd zmierzasz nauczycielu, dyrektorze – jak chcesz zmieniać swoją szkołę i praktykę wobec tego, co się dzieje wokół (trendy, wyzwania, dobre praktyki). INSPIR@CJE są organizowane w konkretnym celu – mają ułatwić zmierzanie w stronę nowoczesnej i przyjaznej szkoły;
- *Moje narzędzia* – prezentacja warsztatu nauczycieli i edukatorów – czyli to, czym się posługujemy, aby lepiej uczyć (aplikacje, metody);
- *Polecamy!* – prezentacja konkretnych wartościowych rozwiązań dla szkół, nauczycieli, uczniów, rodziców, na które warto zwrócić uwagę w działalności dydaktycznej”³.

Debatę edukacyjną otworzył organizator konferencji Marcin Polak, redaktor naczelny Edunews.pl, wystąpieniem zatytułowanym *Inspir@cje 2014, czyli rzecz o potrzebie nowoczesnej edukacji, dzieleniu się nowinkami, wiedzą i dobrym słowem*. Mówił między innymi o tym, że wyróżnikiem INSPIR@CJI jest praktyczne podejście do problemów edukacji,

³ *Inspiracje 2014 – Program Konferencji* (2014) [in:] Edunews.pl [portal internetowy] [online] [dostęp: 20.09.2014]. Dostępny w Internecie: <http://www.edunews.pl/konferencja-inspiracje-2014/program-2014>.

i N S p i R @ c j E

2014

proponowanie nowych i nowatorskich rozwiązań. Kolejna konferencja z tego cyklu jest kontynuacją debaty, jaka toczy się na portalu edunews.pl. „Od początku chciałem tworzyć internetowe medium poświęcone szeroko rozumianej edukacji, w którym toczyć się będzie debata o sprawach ważnych i bardzo ważnych, bo dotyczących rozwoju dzieci, młodzieży i osób dorosłych (uczymy się przez całe życie)” – pisze Marcin Polak na łamach „Głosu Nauczycielskiego”⁴.

Polak zwrócił uwagę na to, że coraz więcej nauczycieli widzi potrzebę nowej edukacji, czego dowodem jest m.in. działalność grupy Superbelfrzy RP (większość prelegentów konferencji do niej należy). Podkreślił, że takie spotkania jak omawiane wydarzenie są bardzo ważne, ponieważ pedagodzy mogą podczas nich podyskutować o innowacjach, jakie należałoby wprowadzić do procesów edukacyjnych, jak i wzajemnie się zainspirować. W swoim wystąpieniu Polak przywołał słowa profesora Macieja Sysły, który twierdzi, iż szkole współczesnej potrzebny jest nie tylko Internet, ale i nauczyciel, który jest lepiej przygotowany do nowej rzeczywistości. Dlatego tak ważne są takie spotkania,

⁴ M. Polak (b.r.), *Nasz patronat. Inspiracje 2013 – porozmawiajmy o edukacji* [in:] Głos Nauczycielski [online] [portal internetowy] [online] [dostęp: 18.09.2014]. Dostępny w Internecie: <http://www.glos.pl/node/9073>.

warsztaty i szkolenia. Prelegent wskazał również na potrzebę lepszego wykorzystania funduszy unijnych, aby rozwijać polską szkołę.

Kolejne wystąpienie nosiło tytuł *Polska szkoła po PISA 2012, czyli jaka jest tak naprawdę nasza szkoła i skąd to wiemy? Stare i nowe wyzwania dla szkół*, które przedstawili Sabina Furgoł z METiS w Katowicach⁵ i Lechosław Hojnacki z RODN „WOM” w Bielsku-Białej⁶ oraz eNauczanie.com. Prelegenci komentowali wyniki badania PISA 2012⁷, na temat którego rozpisywała się prasa. Postawili też kilka kluczowych pytań dotyczących stanu polskiej edukacji: Czy mamy wreszcie szkołę na miarę naszych oczekiwań? Czy naprawdę jest tak dobrze, jak się wydaje? Czy takiej szkoły chcą rodzice? W dalszej części podjęli temat nadzoru pedagogicznego wynikającego z rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej.

W kolejnym wystąpieniu pt. *Trendy we współczesnej edukacji – co będzie istotne dla szkół za rok, za dwa, za pięć?* Jolanta Gałęcka z Young Digital

⁵ Regionalny Ośrodek Metodyczno-Edukacyjny Metis w Katowicach.

⁶ Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Bielsku-Białej.

⁷ PISA 2012 (b.r.) [in:] Instytut Badań Edukacyjnych [portal internetowy] [online] [dostęp: 17.09.2014]. Dostępny w Internecie: <http://www.ibe.edu.pl/pl/o-institutcie/aktualnosci/293-pisa-2012-wyniki>.

Planet przedstawiła krótko materiał przygotowany przez firmę YDP, będący prognozą trendów edukacyjnych⁸. Ponadto prelegentka zaprezentowała własną wizję edukacyjnej przyszłości: zaproponowała, aby procesowi edukacyjnemu, a dokładniej zajęciom szkolnym, towarzyszyło trochę więcej radości, zabawy czy wręcz rozgardiaszu, ponieważ – jak sądzi – dzięki temu można będzie uzyskać lepsze wyniki nauczania, większe zaangażowanie w pracy grupowej, a także ulepszyć współpracę i pobudzić kreatywność uczniów. Porównywała pracę nauczycieli z Brazylii, Australii i Stanów Zjednoczonych, prezentując przy tym własne zdjęcia dokumentujące sposób prowadzenia zajęć lekcyjnych w tych krajach. Nauka nie odbywa się tam w ławkach, lecz np. na pufach, w większej przestrzeni, przez co uczniowie czują się bardziej swobodnie. Zaprezentowane doświadczenia innych krajów okazały się z pewnością dobrą inspiracją dla naszych nauczycieli, uczniów i rodziców.

Autor kolejnego referatu, zatytułowanego *O potrzebie kształtowania nowej kultury uczenia się w szkole i poza nią*, prof. Janusz Morbitzer z Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, mottem swojego wystąpienia uczynił myśl Nelsona Mandeli: „Edukacja jest najpotężniejszą bronią, jakiej można użyć do zmiany świata”, dalej wskazując trzy drogi poprawy polskiej edukacji. W wystąpieniu przywołał także słowa papieża Franciszka o tym, że nie żyjemy już obecnie w epoce przemian, ale w dobie przełomu epok. Stąd konieczna jest zmiana modelu szkoły na taki, który wyróżniać będzie przemiana mentalnościowa w podejściu do uczenia się. Profesor Morbitzer mówił, że szkoła, która była od wieków i do dzisiaj jest instytucją nauczającą,

powinna zmienić się w środowisko uczenia się. Wskazał tu przede wszystkim na trend poszukiwań nowej kultury uczenia się i wszelkich zmian, do których powinno dojść, by polska szkolna rzeczywistość uległa głębokim transformacjom. „W nowej kulturze uczenia się proces uczenia się jest stylem życia, pasją i koniecznością” – powiedział⁹. Apelowwał także do uczestników konferencji, by nie bali się wprowadzania zmian w tym obszarze, by zachęcali uczniów do efektywniejszej i bardziej kreatywnej pracy. Mówił także, iż działalność nauczycieli powinna stać się zaczynem zmian w polskiej szkole, by nowa kultura uczenia się kiełkowała i rosła wraz z nowymi pokoleniami uczniów i nauczycieli. Na koniec życzył wszystkim nauczycielom, by otrzymywali takie podziękowania od uczniów, jakich sam doświadczył (na zakończenie semestru otrzymał od studentów tabliczkę czekolady z napisem „bo dobry nauczyciel zaraża. DZIĘKUJEMY!”).

Następny prelegent Grzegorz Piechota z „Gazety Wyborczej” w wystąpieniu pt. *Po co nam media? O potrzebie edukacji medialnej* zrelacjonował swoje wrażenia i spostrzeżenia z wyprawy do Doliny Krzemowej. Przedstawił także wyniki badań nad zastosowaniem nowych mediów w obszarze edukacji dzieci i młodzieży. Osia jego wystąpienia była próbą odpowiedzi na pytanie: Jaka powinna być edukacja dotycząca szeroko rozumianych mediów? Przedstawił koncepcję nowej odsłony akcji „Szkoła z Klasą 2.0” pod hasłem: „Czytamy i odkrywamy”, której organizatorem jest „Gazeta Wyborcza” i Centrum Edukacji Obywatelskiej. Akcja ma stanowić wsparcie dla edukacji medialnej w szkołach. Wszystkie materiały i przykłady tego, co już zostało zrobione, są dostępne na stronach: www.ceo.org.pl, wyborcza.pl oraz na Pinterest.

⁸ *Księga Trendów w Edukacji 2013/2014* (b.r.) [in:] Young Digital Planet [portal internetowy] [online] [dostęp: 17.09.2014]. Dostępny w Internecie: <http://www.ydp.pl/ksiega-trendow>.

⁹ Wypowiedź profesora Janusza Morbitzera podczas konferencji INSPIR@CJE 2014 w Warszawie.

Kolejny blok wystąpień w ramach sesji „Moje narzędzia” zatytułowany był: *Praca z tabletami w klasie: praktyczne podpowiedzi i wyzwania dla szkół. Czym są, a czym nie są tablety i jak ich używać?* Jako pierwsza wystąpiła Jolanta Okuniewska ze Szkoły Podstawowej nr 13 im. KEN w Olsztynie, przybliżając uczestnikom swoje pierwsze doświadczenia w pracy z tabletami w klasie. Przyznała, że uczyła się pracować na tablecie równocześnie z dziećmi, niekiedy również podpytując je o szczegóły dotyczące obsługi technicznej. Prelegentka omówiła zalety pracy dydaktycznej z tymi narzędziami, przedstawiła zasady, jakie zostały ustalone podczas zajęć lekcyjnych, oraz pokazała fragmenty filmów, dzięki którym można było zobaczyć, jak uczniowie pracują, wykorzystując tablety.

Dariusz Stachecki z Gimnazjum im. Feliksa Szołdrskiego w Nowym Tomyślu mówił o własnych doświadczeniach z nowymi technologiami. Przedstawił koncepcję cyfrowej szkoły opartej na czterech filarach: infrastrukturze, usługach, edukacji i zarządzaniu. Omówił etapy wprowadzania do szkoły iPadów: od pomysłu do pełnej realizacji, wraz z praktycznym wykorzystaniem tych urządzeń na zajęciach, m.in. w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Podkreślił, że dla takiej decyzji najważniejsze jest pozyskanie jednomyślności i poparcia całej rady pedagogicznej. W przypadku jego placówki wszyscy nauczyciele podjęli się szkoleń, co umożliwiło później lepszą współpracę.

Bożena Nowak z Zespołu Szkół nr 4 w Pruszczu Gdańskim przedstawiła wystąpienie „*Rozszerzona rzeczywistość – co to jest? Jak ją wykorzystać w szkole?*”, w którym omówiła kilka praktycznych zastosowań tego systemu w kształceniu różnych przedmiotów szkolnych, ale również zaprezentowała możliwe jego zastosowania m.in. w muzeach

interaktywnych. Przedstawiła także przeprowadzone już praktyczne projekty szkolne wykorzystujące rozproszoną rzeczywistość. Ostatnim elementem wystąpienia było stworzenie na oczach publiczności opracowania dotyczącego twierdzenia Pitagorasa. Wykorzystana aplikacja pozwala wywoływać i nakładać na siebie obraz rzeczywistości widziany okiem kamery i dwuwymiarową grafikę, stanowiącą jego objaśnienie – w tym wypadku narzędzie to posłużyło do wytłumaczenia twierdzenia matematycznego. Prostota tego mechanizmu pozwala w szybki i łatwy sposób wykorzystać tę aplikację podczas zajęć, by wzbudzić kreatywność uczniów i zwiększyć ich zaangażowanie.

W kolejnej sesji z cyklu: „Polecamy!” Jakub Mastalerz i Rafał Winiśław z firmy Morris Cooke z Wrocławia przedstawili wystąpienie pt. *Wytłumaczysz wszystko – czyli jak technologie wpływają na proces uczenia i pozwalają tłumaczyć zjawiska*, w którym zaprezentowali aplikacje użytkowe oraz edukacyjne wykorzystywane w pracy na tabletach, stworzone przez polskich programistów.

Kolejne wystąpienie zatytułowane *Nadchodzą e-podręczniki – w jaki sposób e-podręczniki mogą zmienić sposób nauczania w szkołach (i czy powinny)?* odbyło się w ramach „Sesji quo vadis”. Dariusz Stachecki z Gimnazjum w Nowym Tomyślu i Jacek Ścibor z Zespołu Szkół w Chrzastawie Wielkiej mówili o ezasobach enauczyciela opracowywanych dla e-ucznia, jak również pokazali te ezasoby, które już zostały stworzone przez członków grupy Superbelfrzy RP. Poważne tematy przedstawione były w przystępny, a nawet dowcipny sposób: prelegenci skonstruowali swoisty alfabet nowoczesnego nauczyciela (e-nauczyciela), którego poszczególne litery odwoływały się do zjawisk z obszaru nowych mediów i technologii, np. B jak Blogger, F jak Facebook. Omówili także

temat praktycznego wykorzystania ezasobów w procesie edukacyjnym.

Kolejne wystąpienie z cyklu „Polecamy!”, pt. *Minecraft i nie tylko – czyli jak uczyć z wykorzystaniem gier*, przedstawiła Agnieszka Bilaska z Zespołu Szkół Ogólnokształcących nr 10 w Gliwicach. Po krótkim wstępie poprosiła uczestników, by używając własnych urządzeń mobilnych, tabletów czy smartfonów, weszli na stronę zondle.com/play i zagrali w prostą grę przygotowaną specjalnie na tę konferencję. Prelegentka zwróciła uwagę, że nauczyciele często chcą wykorzystywać gry w trakcie zajęć, ale nie wiedzą, jak się do tego zabrać. Jej zdaniem najważniejsze w tym zakresie jest odpowiednie przygotowanie zajęć. Nie mniej istotne jest prowadzenie rozmów z dziećmi i obserwowanie, co je interesuje. Dała także kilka wskazówek, które pomogą w przygotowaniu się do zajęć z wykorzystaniem gier, prezentujące je w formie zestawu dyrektyw: pytaj, oglądaj, graj, obserwuj, słuchaj, patrz, jak inni grają. W podsumowaniu Agnieszka Bilaska zwróciła uwagę, że dzięki grom uczniowie lepiej rozwijają kreatywność, kształcą umiejętność wizualizowania przestrzennego, doskonałą umiejętności językowe. Omówiła także i przedstawiła projekty oraz zadania, jakie uczniowie wykonali w wirtualnym LEGO – Minecraft.

Podczas kolejnej „Sesji quo vadis” Alicja Pacewicz z Centrum Edukacji Obywatelskiej oraz Marcin Paks z Zespołu Szkół Ogólnokształcących nr 5 w Sosnowcu przedstawili temat: *Współpraca czy rywalizacja w klasie? Jakich osób potrzebuje współczesny świat i co powinniśmy zmienić w praktyce szkolnej?* Drugi z prelegentów pokazał dużo wartościowych przykładów wykorzystywania multimediiów w procesie edukacji, m.in. opracowaną przez siebie metodę symulacji w sieci – DRAMA ONLINE, odwołującą się do zwykłej klasycznej metody drama, ale

oddziałyującą poprzez Internet. Wraz z młodzieżą stworzył kanał edukacyjny, gdzie zamieszczane są stworzone w zespole tzw. screen casty. Oprócz projektów tworzonych i dostępnych w sieci, przedstawił również dużo przykładów i zdjęć ilustrujących współpracę uczniów nad przygotowywaniem różnych materiałów i projektów w klasie i poza nią. Wystąpienie podsumował jednym krótkim zdaniem: „Współpraca się opłaca”.

Z kolei głównym przedmiotem wystąpienia Alicji Pacewicz było problematyczne zjawisko rywalizacji w edukacji. Prelegentka podjęła próbę wywołania polemiki, zadając publiczności pytanie: „Czy Państwa zdaniem rywalizacja sprzyja edukacji, czy nie sprzyja?”. Uczestnicy aktywnie włączyli się w dyskusję, chętnie udzielając odpowiedzi również na kolejne postawione przez prelegentkę pytania. Dzielili się własnymi opiniami i spostrzeżeniami dotyczącymi rywalizacji.

W kolejnej odsłonie z cyklu „Moje narzędzia” Marta Florckiewicz-Borkowska z Gimnazjum nr 3 w Pielgrzymowicach oraz Monika Walkowiak ze Szkoły Podstawowej w Kamieńcu Wrocławskim przedstawiły wystąpienie *Urozmaicamy dydaktykę – tworzenie edukacyjnych gier i zabaw*, w którym przybliżyły własne doświadczenia związane z korzystaniem z aplikacji Learning Apps i Zondle. Omówiły różne rodzaje dostępnych interaktywnych aplikacji, które można wykorzystać podczas lekcji lub do przygotowania zajęć. Pierwsza z prelegentek wspomniała również o projekcie GUMISIE¹⁰, którego była koordynatorką, a który wśród uczniów klas szóstych szkół podstawowych prowadziły dwie uczennice gimnazjum.

Z kolei Monika Walkowiak zaprezentowała film *Zondle oczami dzieci*, w którym uczniowie

¹⁰ GUMISIE – akronim odsyłający do hasła projektu: Gimnazjalistki Uczą Młodszych i się Interaktywnie Edukują.

z dużym entuzjazmem wypowiedzieli się na temat korzystania z tej interaktywnej aplikacji. Prelegentka przybliżyła uczestnikom możliwości, jakie daje Zondle, oraz przedstawiła przykłady różnych materiałów stworzonych przy jego pomocy przez dzieci. Uczniowie korzystają z Zondle głównie w domu, aplikacja służy im jako narzędzie aktywizujące. Na koniec obie prelegentki pokazały publiczności, jak można wykorzystać podczas zajęć platformę Kahoot – w tym celu prosiły uczestników o dołączenie się do gry online, którą wcześniej przygotowały, i odpowiedzenie w przestrzeni wirtualnej na pięć prostych przykładowych pytań. Był to dobry sposób na zilustrowanie możliwości wykorzystania interaktywnej aplikacji, np. do krótkiego sprawdzianu wiadomości.

Kolejna odsłona z cyklu „Sesja quo vadis” miała tytuł: *Technologia i nauczanie – ile i jakiego sprzętu potrzebujemy w szkole? Planowanie nauczania a mądre zakupy*. W jej ramach Lechosław Hojnacki przedstawił temat warunków technologicznych, jakie trzeba spełnić, aby szkoła stała się bardziej cyfrową, a także zwrócił uwagę na to, o czym trzeba pamiętać, planując zakupy narzędzi multimedialnych dla szkoły. W dalszej części swojego wystąpienia argumentował raczej za zakupem dla tych celów tabletów niż komputerów stacjonarnych lub laptopów, ze względu na mobilność tych pierwszych.

Bartek Janicki z Gimnazjum TAK im. Ireny Sandlerowej w Opolu w następnej odsłonie z cyklu „Polecamy!” zaprezentował wystąpienie *Komiks jako narzędzie edukacyjne w nauczaniu (nie tylko) historii*. Prelegent zwrócił uwagę, jak ważne w życiu człowieka są przedstawienia obrazowe. Wystąpieniu towarzyszyła prezentacja zdjęć dokumentujących scenę stacji metra w Meksyku, gdzie piktoqramy służą za wygodne narzędzie komunikacji

z pasażerami – ponieważ są zrozumiałe dla wszystkich, nawet mimo braku umiejętności czytania bądź znajomości określonego języka. Janicki zaprezentował także przykłady różnego rodzaju wykorzystania komiksu w edukacji. Wskazał interesujące strony internetowe i narzędzia przydatne do stworzenia edukacyjnych materiałów, np. kart pracy, zadań czy własnych komiksów, komponowanych ze zdjęć, czyli tzw. fotokomiksów.

W kolejnym bloku tematycznym z cyklu „Sesja quo vadis” Jacek Ścibor z Zespołu Szkół w Chrzęstawie Wielkiej przedstawił prezentację pod tytułem: *Jak zrobić cyfrową szkołę z niczego, czyli rzecz o oddolnym wspieraniu szkolnych innowatorów i eduzmieniaczy. Program dla każdej szkoły krok po kroku*. W ramach swojego wystąpienia omówił po kolei wszystkie fazy, przez jakie przechodzi szkoła, by stać się cyfrową. W jego przekonaniu szkoła staje się cyfrową nie dzięki używanemu w niej sprzętowi, ale wówczas, gdy cyfrowi są wszyscy nauczyciele w niej uczący. Ponieważ uczniowie żyją w świecie cyfrowym od urodzenia, nauczyciele muszą zrozumieć, że nie ma już od tego odwrotu – powinni więc w praktyce wcielić zasadę Life Long Learning, czyli uczenia się przez całe życie. Przy tej okazji Ścibor przywołał słowa prof. Morbitzera: „Analfabetami XXI wieku są Ci, którzy nie potrafią się uczyć, oduczać i na nowo uczyć”. Znamienne są też słowa, jakimi prelegent zakończył wystąpienie: „Albo używasz nowoczesnych technologii, albo nie możesz być nauczycielem. Niestety”.

Zwieńczeniem owocnych wystąpień pierwszego dnia był niezapomniany wieczór na barce Atlanta zacumowanej na Wiśle przy Wybrzeżu Kościuszkowskim, gdzie uczestnicy konferencji mogli swobodnie rozmawiać i wymieniać się doświadczeniami, mile spędzając czas.

Kolejny dzień również przyniósł interesujące wystąpienia dotyczące sfery doświadczeń dydaktycznych. Jako pierwsza zaprezentowała się Katarzyna Gorzędowska z Anglojęzycznej Szkoły Podstawowej przy Szkole Europejskiej w Łodzi w sesji z cyklu „Polecamy!”, przedstawiając referat pt. *Khan Academy po polsku, czyli zrób to sam!* Jako że prelegentka sama uczestniczy w projekcie Khan Academy, gdzie tworzy polskojęzyczne materiały dydaktyczne z zakresu matematyki, mogła przybliżyć uczestnikom, czym jest ów projekt, oraz pokazać, w jaki sposób można przygotować własne materiały i udostępnić je swoim uczniom.

W sesji z cyklu „Moje narzędzia” Zdzisława Hojnacka i Katarzyna Krywult z Akademickiego Liceum Ogólnokształcącego w Bielsku-Białej przedstawiły prezentacje z tematu: *WebQuesty na nowo odkryte. Podnoszenie kompetencji cyfrowych uczniów i nauczycieli – doświadczenia z polskich szkół*. Prelegentki przedstawiły praktyczne aspekty wykorzystania WebQuestu w codziennej rzeczywistości szkolnej. WebQuest to projektowa metoda pracy, która zakłada wyszukiwanie przez uczniów materiałów na zadany temat w zasobach internetowych. Pierwsza z prelegentek pokazała, jak połączyć elementy metody WebQuestu z wykorzystaniem bloga, w przestrzeni którego zamieszczane są instrukcje, dokumentacja zadań oraz wszelkie wyniki dotyczące przeprowadzonego projektu. Z kolei Katarzyna Krywult zaproponowała wykorzystanie portalu społecznościowego Facebook do przeprowadzenia projektu metodą WebQuest oraz zaprojektowania mapy myśli. Jednym z najważniejszych założeń WebQuestu jest to, by w trakcie przeprowadzania projektu wykorzystywać jak najwięcej narzędzi, jak najwięcej metod badawczych, które będą pomocne uczniom w realizacji i przedstawieniu wyników. Wszystkie zadania przewidziane w założeniach

metody WebQuestu służą uczeniu się i odwołują się do wiedzy i umiejętności uczniów z różnych przedmiotów i dziedzin. Trzeba też podkreślić, że metoda ta jest narzędziem interdyscyplinarnym.

Kolejne wystąpienia w ramach sesji z cyklu „Moje narzędzia” prezentowane były pod wspólnym tytułem *Kształtowanie kompetencji językowych, społecznych i cyfrowych z wykorzystaniem bloga*. Trzech prelegentów przedstawiło własne doświadczenia dotyczące pracy z wykorzystaniem blogów. Arkadiusz Żmij¹¹ z Zespołu Szkół nr 6 im. Króla Jana III Sobieskiego w Jastrzębiu-Zdroju wskazał na psychospołeczne konsekwencje zastosowania blogów w edukacji. Blogi, jako skuteczna forma komunikacji, konstruktywnie wpływają na osobowość blogerów. Uczniowie, którzy prowadzili blogi, mieli lepszą samoocenę, nauczyli się też brać odpowiedzialność za swoje wypowiedzi. Dzięki prowadzeniu blogów więzi między uczniami stały się trwalsze, bo wspierali się oni w grupie. Blogi stały się również pretekstem do nawiązywania rozmów na korytarzach szkolnych. Arkadiusz Żmij zakończył wystąpienie trafnym spostrzeżeniem: „Blogi zbliżają – uczniów i nauczycieli”.

Z kolei Joanna Waszkowska z Zespołu Szkół Prywatnych „Twoja Przyszłość” w Sosnowcu przedstawiła temat: *Sposób na BLOGA na lekcji języka polskiego*, odwołując się do własnych doświadczeń dydaktycznych. Zauważyła ona, że jej uczniowie posiadają kompetencje językowe, społeczne, cyfrowe, ale nie do końca wiedzą, jak z nich korzystać. Stąd pomysł na blog, dzięki któremu można drobnymi krokami ćwiczyć ich umiejętności poprzez dostarczanie coraz to nowych zadań. Waszkowska nie tylko skoncentrowała się na przedstawieniu swojego własnego projektu, ale też omówiła zalety

¹¹ Autor strony język-polski.pl [online] [dostęp: 15.10.2014]. Dostępny w internecie: <http://język-polski.pl>.

pracy z blogiem w ogóle oraz korzyści płynące stąd dla ucznia oraz trudności, jakie na początku może napotkać nauczyciel. Pod adresem www.uczcielnicablogspot.com zarówno uczniowie, jak i rodzice znajdą wiele przydatnych informacji (mogą tam zajrzeć także inni zainteresowani). Warto też dodać, że blog jest ciągle rozwijany i dodawane są nowe zadania.

Kolejna z prelegentek, polonistka Katarzyna Krywult ze Szkoły Podstawowej w Bestwinie, przedstawiła własny projekt „Instrukcja obsługi języka polskiego”¹², czyli wideoblog uczniowski. Zwróciła uwagę, że ponieważ uczniowie są członkami społeczeństwa informacyjnego, i mają tego świadomość, umieszcza dla nich na blogu krótkie instrukcje w formie wideo, związane z prowadzonym przez siebie przedmiotem, czyli językiem polskim. Prelegentka pokazała zróżnicowane efekty pracy dzieci, począwszy od przygotowanych przez nie filmów po animacje poklatkowe, a przy tym podkreśliła, że wszystko to, co zrobili, przynosi im dużo satysfakcji i zadowolenia, czego dowodem jest zdobycie pierwszego miejsca w Polsce i Europie w konkursie BEST CONTENT FOR KIDS European Award.

W kolejnym wystąpieniu z cyklu „Sesja quo vadis” pt. *Rozwój kompetencji zawodowych nauczycieli. Jak (kształcić i) doskonalić? – postulaty dla potrzeby systemu z punktu widzenia praktyków* Ewa Kędrycka z Ośrodka Edukacji Informatycznej i Zastosowań Komputerowych w Warszawie, odwołując się do własnych wieloletnich doświadczeń, mówiła o systemie doskonalenia nauczycieli oraz o postulatach i pomysłach przebudowy systemu z punktu widzenia praktyków. Rozpoczęła wystąpienie od przybliżenia tego, czym jest TQM (*Total Quality*

Management)¹³. Wystąpienie podsumowała, cytując istotny fragment ze standardu przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej i informatyki: „oczekuje się, iż nauczyciele stawać się będą nauczycielami technologii informacyjnej i komunikacyjnej w takim samym sensie, w jakim są nauczycielami czytania, pisania i rachowania”¹⁴.

W ramach tej samej sesji Sabina Furgoł i Lechosław Hojnacki przedstawili uczestnikom swoje doświadczenia z doskonalenia i wspomaganie szkół w roli Szkolnych Opiekunów Rozwoju Edukacji (SORE). Na wstępie powrócili do tematu przedstawionego przez nich poprzedniego dnia: kwestii nowego modelu nadzoru pedagogicznego. Wskazali, iż szkoły potrzebują wspomaganie we wdrożeniu nowych metod i rozwiązań szkoleń dla rad pedagogicznych, co skutkować będzie lepszym ich funkcjonowaniem. System jest dobrze zaprojektowany, ale realizacja do tej pory nie była do końca przemyślana. Dobrze, że jest to na razie faza projektu i wiele można jeszcze zmienić – podsumowali prelegenci.

W kolejnej sesji z cyklu „Polecamy!” Jolanta Okuniewska przedstawiła prezentację *Morze możliwości – czyli współpraca szkół europejskich w programie eTwinning*, w której przedstawiła zrealizowane przez siebie i nagrodzone projekty europejskie oraz własne plany na przyszły rok. Sugerowała, że dobrym posunięciem byłoby nawiązanie przez polskie szkoły współpracy z placówkami europejskimi.

¹³ Zarządzanie przez jakość (ang. *Total Quality Management*, inne określenia: kompleksowe zarządzanie jakością, totalne zarządzanie jakością). Zob. Zarządzanie przez jakość [hasło encyklopedyczne] [in:] Wikipedia. Wolna encyklopedia [portal internetowy] [online] [dostęp: 17.09.2014]. Dostępny w Internecie: http://pl.wikipedia.org/wiki/Zarz%C4%85dzanie_przez_jako%C5%9B%C4%87.

¹⁴ M. M. Sysło (2003), *Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej i informatyki*, [online] [dostęp: 19.09.2014]. Dostępny w Internecie: <http://syslo.nq.pl/Edukacja/Dokumenty/Standardy-przygotowania-nauczycieli>.

¹² Treści wideobloga można przeglądać pod adresem: <http://instrukcjaobslugijezykapolskiego.blogspot.com>.

Tłumaczyła także, jak od podstaw zaangażować się w pracę projektową, jak również pokazała, jak i gdzie zapisać się na kursy doszkolające dla nauczycieli dotyczące projektów oraz podpowiadała, skąd czerpać inspiracje dla swoich pomysłów. Wszelkie informacje na ten temat znajdują się na portalu www.etwinning.net – są dostępne również w języku polskim.

Gościem specjalnym INSPIR@CJI 2014 była Minister Edukacji Narodowej Joanna Kluzik-Rostowska, która – nawiązując do wcześniejszych wystąpień – powiedziała, iż cieszy ją, że polska szkoła jest widoczna poza granicami, że przedstawiciele sektora oświaty coraz częściej biorą udział w międzynarodowych projektach. Wyraziła też przekonanie, że wnioski z końcowej debaty odbywającej się w czasie konferencji pod hasłem „Polska szkoła 2020” będą owocne. Kończąc krótkie wystąpienie, Pani minister wyraziła wielką wdzięczność za pracę nauczycieli, którzy tak aktywnie propagują wykorzystywanie nowych narzędzi i technologii. „Chętnie bym was sklonowała i rozesała po całej Polsce...” – powiedziała na zakończenie.

Podczas kolejnego wystąpienia w sesji z cyklu „Polecamy!” Artur Dyro z firmy Learnetic & mInstructor przedstawił prezentację zatytułowaną *Nauczyciel twórcą e-zasobów edukacyjnych, czyli zostań wydawcą własnej e-publikacji*. Pokazał uczestnikom funkcjonalności darmowej platformy edukacyjnej dedykowanej dla uczniów. Aby z niej korzystać, zarówno uczeń, jak i nauczyciel muszą się zarejestrować, ale dzięki temu daje ona możliwość pracy w zamkniętej grupie. Aplikacja posiada własne repozytoria oparte na licencji Creative Commons, a także pozwala korzystać z zasobów innych użytkowników.

Kolejna sesja z cyklu „Moje narzędzia” przyniosła wystąpienie Rafała Brzychcego i Adama Jurkiewicza pt. *Bezpłatne i profesjonalne, wolne i otwarte: oprogramowanie dla szkół, z którego grzechem byłoby nie korzystać*, w którym przedstawili oni projekt Strategii Wolnych i Otwartych Implementacji (e-SWOI). Uczestnicy konferencji otrzymali opis projektu w wersji drukowanej (tomy: *Strategia* i *Program*) oraz dołączoną do materiałów płytę. Tom drugi zawiera program do nauki infotechniki, a wszelkie zamieszczone na dołączonej płycie materiały są darmowe; można je swobodnie implementować na komputerze lub w wersji portable.

Ostatnie wystąpienia w sesji z cyklu „Polecamy!” przedstawione zostały pod wspólnym tytułem: *Kompetencje przyszłości: programowanie. Jak rozwijać w szkołach już od szkoły podstawowej?* Pierwsza z prelegentek tego tematu – Iwona Brzózka-Złotnicka z Centrum Edukacji Obywatelskiej – zaprezentowała ogólnopolski projekt „Mistrzowie kodowania”. Przedstawione w ramach prezentacji filmy oraz zdjęcia wsparte autorskim komentarzem nakreśliły ramy tego interesującego podejścia do programowania. Pomysłodawcy projektu wykorzystali fakt, że dzieci (w zasadzie niezależnie od wieku) bardzo szybko pojmują zasady programowania, do tego stopnia, że uczą innych, nawet dorosłych. Dziś przedsięwzięcie to skupia wokół siebie wielu zainteresowanych – uczestnikami projektu są szkoły z całego kraju, można więc powiedzieć, że dzięki tej akcji koduje cała Polska.

Praktyczne aspekty kodowania i towarzyszący jego nauce kontekst przedstawił Krzysztof Jaworski ze Szkoły Podstawowej nr 41 w Szczecinie. Prelegent pokazał film dokumentalny, opisujący sytuację ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, który w ramach zajęć rewalidacyjnych zaczął – z własnej woli – uczyć się kodowania. Ta nowa

umiejętność sprawiła, że chłopiec otworzył się, robi większe postępy w nauce, uczy też młodszych (także siostrę mieszkającą za oceanem) oraz założył własny blog. Nauka kodowania nie przypomina tradycyjnej nauki. „To nie szkoła, to strefa kodowania! Błędy są OK!”¹⁵ – mówił prelegent. Takie podejście sprawiło, że uczniowie są bardziej otwarci, a samo kodowanie idzie im znacznie lepiej. Krzysztof Jaworski zaznaczył także, że inspiracją do przyjęcia takiej metody było to, co usłyszał podczas warsztatów prowadzonych przez dra Wakasa Nagakura z Teachers College University Columbia w Nowym Jorku: „Najważniejsze jest to, jak myśli uczeń”.

Z kolei Kamil Sijko z Fundacji CoderDojo Polska przedstawił temat programowania przez dzieci za pomocą darmowej aplikacji. Powołał się przy tym na myśl prof. Sugaty Mitry¹⁶, który wyraził przekonanie, że dzieci do pewnego momentu posiadają zmysł samokształcenia i potrafią uczyć się bez pomocy nauczyciela, ponieważ do nauki motywują się same. Prelegent zaprezentował także zdjęcia i adresy blogów prowadzonych przez dzieci, udowadniając w ten sposób, że są one zdolne i chętne do pracy. Wystarczy tylko impuls, zachęta, a efekty będą znakomite.

Ostatnie wystąpienie w sesji z cyklu „Moje narzędzia” przedstawił Napoleon Bryl z Wydziału Intermediów Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie. Jego prezentacja *Technologie mobilne w nauczaniu dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* dotyczyła doświadczeń łączenia sztuki i technologii. Prelegent mówił o wykorzystaniu tabletu jako narzędzia niwelującego wykluczenie. Pokazał

możliwości, jakie daje to urządzenie osobom niepełnosprawnym, w tym także zwrócił uwagę na jego potencjał jako narzędzia edukacyjnego, dającego dostęp do materiałów i aplikacji. Wskazał również na aspekt wykorzystania tabletu jako interfejsu pośredniczącego między człowiekiem a kulturą, pozwalającego dotrzeć do elektronicznego kontentu muzeów wirtualnych czy umożliwiającego obejrzenie transmisji z wydarzeń kulturalnych za pośrednictwem odpowiednich aplikacji.

Ostatnie wystąpienie w ramach „Sesji quo vadis” pt. *Szkoła życia? Społeczna odpowiedzialność szkoły – czyli uczymy się / wychowujemy także przez pomaganie* wygłosił Marcin Zaród¹⁷ z V Liceum Ogólnokształcącego im. Janusza Korczaka w Tarnowie. Prelegent przedstawił akcję Polska Cyfrowa Równych Szans¹⁸, w myśl założenia której młodzi ludzie jako wolontariusze uczą osoby w wieku 50+, jak posługiwać się Internetem. Zaprezentował przy tym całą drogę swojej pracy jako uczestnika i organizatora: od początku działalności przy projekcie „Latarnicy”, w którą zaangażował się wraz ze swoimi uczniami. Przedstawiona publiczności prezentacja zawierała zdjęcia i filmy wykonane podczas zajęć z grupami „starszaków” (tak członkowie grupy nazwali osoby w wieku 50+, z którymi pracowali). Prelegent mówił również o różnych formach wsparcia dedykowanego samym „latarnikom” – o zapoznawaniu ich nie tylko z zagadnieniami związanymi ze sferą Internetu, po to by oni z kolei w przyszłości mogli dzielić się zdobytą wiedzą i doświadczeniem podczas spotkań ze „starszakami”.

¹⁵ Wypowiedź Krzysztofa Jaworskiego podczas konferencji INSPIR@CJE 2014 w Warszawie.

¹⁶ *Sugata Mitra i jego nowy eksperyment z samodzielnym uczeniem się* [w:] Ted.com [portal internetowy] [online] [dostęp: 18.09.2014]. Dostępny w internecie: http://www.ted.com/talks/sugata_mitra_the_child_driven_education?language=pl.

¹⁷ W zeszłym roku Marcin Zaród wybrany został Nauczycielem Roku 2013.

¹⁸ Latarnicy.pl Polska Cyfrowa Równych Szans. [portal internetowy] [online] [dostęp: 19.09.2014]. Dostępny w Internecie: <https://latarnicy.pl>.

Zakończeniem dwudniowej konferencji była debata w panelu: „Polska szkoła 2020 – dokąd zmierzamy? Wielogłos podsumowujący dyskusję – proponowane kierunki zmian”. W dyskusji udział wzięli: Dariusz Danilewicz z Fundacji Think!, Anna Dziama z Centrum Nauki Kopernik, Marek Konieczniak z firmy Vulcan, Mirosław Marczewski z Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, Andrzej Molski z firmy Young Digital Planet, Alicja Pacewicz z Centrum Edukacji Obywatelskiej, Mirosław Sielatycki z Biura Edukacji Miasta Stołecznego Warszawy, Arkadiusz Walczak z Warszawskiego Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń Instytucji Edukacyjnej Miasta Stołecznego Warszawy.

Program konferencji był bardzo napięty, ale dzięki temu urozmaicony, a każde wystąpienie przyniosło wiele nowych i przydatnych informacji. Z pewnością każdy z obecnych: czy to nauczyciel, wykładowca, czy też trener – skorzysta z zebranych podczas konferencji informacji i zyska na tej wymianie doświadczeń dotyczących sfery wykorzystania nowych technologii. Zaprezentowane spektrum dobrych praktyk to wartościowy punkt wyjścia do dalszych własnych poszukiwań, których trud – miejmy nadzieję – pedagogzy podejmować będą w swojej codziennej pracy. Wprowadzenie nowych technologii jako wsparcie procesu nauczania daje przecież nauczycielowi możliwość wejścia w naturalne środowisko współczesnych cyfrowych tubylców. Pełna współpraca na linii nauczyciel – uczeń z pewnością zaowocuje w przyszłości różnego rodzaju projektami podnoszącymi jakość polskiego systemu nauczania i nowego sposobu uczenia się.

Nie sposób opisać wszystkich prezentowanych podczas konferencji treści w tak ograniczonym ramami objętościowymi tekście. Warto jednak podkreślić, że organizatorzy zadbali również o to, by

osoby, które nie uczestniczyły w konferencji, miały możliwość obejrzenia wystąpień wszystkich prelegentów i zapoznania się z ich prezentacjami. Dlatego też wszystkie one sukcesywnie zamieszczane są na stronie Edunews.pl w postaci wideorelacji¹⁹. Jest to również wartościowa baza dla uczestników, do której można sięgnąć dla przypomnienia tych treści, których nie udało się zapisać, nagrać lub zapamiętać.

Jestem przekonany, iż tegoroczne INSPIR@CJE zaowocują wdrożeniem dobrych pomysłów, sprawdzonych przez innych, w różnych placówkach oświatowych w całej Polsce.

Już dziś mam nadzieję, że będą kolejne edycje INSPIR@CJI, dzięki którym jeszcze większe grono nauczycieli będzie mogło skorzystać z doświadczeń dobrych praktyków oraz podzielić się własnymi spostrzeżeniami i opiniami.

Dziękuję Organizatorom za możliwość umieszczenia w powyższym tekście logo konferencji oraz zachęcam wszystkich do odwiedzania strony Edunews.pl. ■

¹⁹ Edunews.pl [portal internetowy] [online] [dostęp: 18.09.2014]. Dostępny w Internecie: <http://www.edunews.pl/konferencja-inspiracje-2014>.

Polecamy publikacje naukowe

