

PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY

PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY

PÓŁROCZNIK



nr 2, rok 2012

PRZEGŁĄD PEDAGOGICZNY

PÓŁROCZNIK

Czasopismo wydawane pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN

Kolegium Redakcyjne:

Redaktor Naczelny — dr hab. ROMAN LEPPERT, prof. nadzw. UKW

Sekretarz Redakcji — dr RENATA BORZYSZKOWSKA

Rada Redakcyjna:

prof. dr hab. MARIA CZEREPANIAK-WALCZAK

prof. dr hab. RYSZARD GERLACH

prof. dr hab. TERESA HEJNICKA-BEZWIŃSKA

prof. dr hab. STEFAN M. KWIATKOWSKI

prof. dr hab. ZBIGNIEW KWIECIŃSKI

prof. dr hab. TADEUSZ LEWOWICKI

prof. dr hab. MIECZYSLAW MALEWSKI

prof. dr hab. KRYSZYNA MARZEC-HOLKA

prof. dr hab. ZBYSZKO MELOSIK

prof. dr hab. ALEKSANDER NALASKOWSKI

prof. dr hab. URSZULA OSTROWSKA

prof. dr hab. TOMASZ SZKUDLAREK

prof. dr hab. MIROSŁAW S. SZYMAŃSKI

prof. dr hab. BOGUSŁAW ŚLIWERSKI

Recenzenci:

prof. dr hab. Mariola Chomczyńska-Rubacha

prof. dr hab. Teresa Hejnicka-Bezwińska

prof. dr hab. Dorota Klus-Stasińska

prof. dr hab. Zbyszek Melosik

prof. dr hab. Aleksander Nalaskowski

dr hab. Wiesław Ambrozik, prof. nadzw. UAM

dr hab. Andrzej Ciążela, prof. nadzw. APS

dr hab. Ryszarda Cierzniewska, prof. nadzw. UKW

dr hab. Jarosław Gara, prof. nadzw. APS

dr hab. Romuald Grzybowski, prof. nadzw. UG

dr hab. Lucyna Kopciwicz, prof. nadzw. UG

dr hab. Elwira Jolanta Kryńska, prof. nadzw. UwB

dr hab. Ewa Kubiak-Szymborska, prof. nadzw. UKW

dr hab. Robert Opora, prof. nadzw. UG

dr hab. Dariusz Stępkowski, prof. nadzw. UKSW

dr hab. Sławomir Sztobryn, prof. nadzw. UŁ

Adres Redakcji:

Redakcja Przeglądu Pedagogicznego

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego

Instytut Pedagogiki

ul. Chodkiewicza 30

85-064 Bydgoszcz

Adres e-mail Redakcji:

przegladpedagogiczny@ukw.edu.pl

Komitet Redakcyjny:

Sławomir Kaczmarek (przewodniczący)

Józef Banaszak

Anna Dłużewska

Katarzyna Domańska

Andrzej Prószyński

Marlena Winnicka

Jacek Woźny

Ewa Zwolińska

Grażyna Jarzyna (sekretarz)

© Copyright by Wydawnictwo

Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego,

Bydgoszcz 2012

Redaktor: Ewa Indykiewicz

Projekt okładki: Monika Owieśna

ISSN 1897-6557

ISBN 978-83-7096-924-0

Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego

(członek Polskiej Izby Książki)

ul. Ogińskiego 16, 85-092 Bydgoszcz,

tel./fax 52 32 36 729

e-mail: wydaw@ukw.edu.pl

Rozpowszechnianie: tel. 52 32 36 730

Poz. 1482. Ark. wyd. 8,0 Nakład 150 egz.

Skład i druk: Poligrafia UKW

Spis treści

I. Studia i rozprawy

Dietrich Benner, Dariusz Stępkowski: Teoretyczne i społeczne ukonstytuowanie własnej logiki nowoczesnego wychowania. Rozważania w nawiązaniu do Jana Amosa Komeńskiego i Jana Jakuba Rousseau.....	9
Jarosław Gara: Specyfika polskiej recepcji twórczości Johanna Friedricha Herbarta	22
Jan Kłos: Kiedy rzeczy zamieniają się w słowa	33

II. Z badań

Ewa Zamojska: „Murzynek Bambo wiecznie żywy!” Rzeczywistość politycznej poprawności w podręcznikach szkolnych	53
Bartłomiej Międzybrodzki: Narkomania wśród polskiej młodzieży na przełomie lat 70. i 80. XX wieku	67

III. Recenzje

Jarosław Gara (2008). <i>Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu</i> . Kraków: WAM (rec. Przemysław Florczak)	87
Jarosław Gara (2009). <i>Od filozoficznych podstaw wychowania do egdetycznej filozofii wychowania</i> . Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej (rec. Andrzej Ryk)	90
Tomasz Szlendak (2011). <i>Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie</i> . Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN (rec. Paulina Cywińska)	93
Maria Szczepka-Pustkowska (2011). <i>Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)</i> . Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” (rec. Renata Borzyszkowska)	96

Varia

Małgorzata Karwowska: Epitafium dla dr hab. Aleksandry Zawiślak prof. UKW (1957-2012)	101
Mariusz Cichosz: O szkole, środowisku i edukacji równoległej – rekonstrukcja poglądów – w pierwszą rocznicę śmierci Profesora Edmunda Trempały	111

O Autorach	118
------------------	-----

I. STUDIA I ROZPRAWY

Dietrich Benner, Dariusz Stępkowski
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

Teoretyczne i społeczne ukonstytuowanie własnej logiki nowoczesnego wychowania. Rozważania w nawiązaniu do Jana Amosa Komeńskiego i Jana Jakuba Rousseau¹

Autorzy artykułu poddają analizie teoretyczne i społeczne ukonstytuowanie własnej logiki wychowania przez rozważenie napięcia powstającego wskutek zestawienia idei pansofii Jana Amosa Komeńskiego i przedstawionego przez niego ugruntowania nowożytnego wychowania oraz teorii woli powszechnej Jana Jakuba Rousseau i opracowanej przez niego teorii wychowania negatywnego. W oparciu o to napięcie wyjaśniają następnie, dlaczego współczesne studia poświęcone rekonstrukcji własnej struktury działania pedagogicznego muszą co prawda odwoływać się do refleksji obu myślicieli, jednak nie mogą przyjmować za swoją podstawę tych samych przekonań co oni.

Wprowadzenie

Tegoroczne spotkanie czeskich i polskich filozofów wychowania łączy tematycznie dwie rocznice, które upamięniają dwa jubileusze, niemające ze sobą bezpośrednio nic wspólnego. Z jednej strony dokładnie dwieście pięćdziesiąt lat temu ukazały się dwa główne dzieła Jana Jakuba Rousseau, a mianowicie jego powieść pedagogiczna *Emil, czyli o wychowaniu* i zasady prawa politycznego, które autor opatrzył tytułem *Umowa społeczna*. Z drugiej natomiast strony w tym roku obchodzimy sto dwudziestą rocznicę powstania Muzeum Jana Amosa Komeńskiego w Pradze. Oba te wydarzenia stanowią dobrą okazję do tego, żeby w odniesieniu do koncepcji Komeńskiego i Rousseau zastanowić się nad pytaniem o teoretyczne i społeczne ukonstytuowanie własnej logiki nowożytnego i nowoczesnego wychowania.

W literaturze pedagogicznej Komeński i Rousseau są przedstawiani — jeżeli w ogóle konfrontuje się ich ze sobą — jako prekursorzy dwudziestowiecznej pedagogiki reformy lub protagoniści krańcowo różnych sposobów ujmowania człowieka: wizji optymistycznej (Komeński) i pesymistycznej (Rousseau). W naszym wystąpieniu jednak nie zamierzamy śledzić tych dwóch linii interpretacyjnych. Za wiodący w naszych rozważaniach

¹ Referat wygłoszony w języku niemieckim i polskim podczas międzynarodowej konferencji naukowej z okazji 120 rocznicy założenia Narodowego Muzeum Pedagogicznego i Biblioteki Komeńskiego w Pradze pt. *Úloha osobnosti a institucí v rozvoji vzdělanosti v evropském kontextu (Prezentace školství a vzdělanosti)*, Praga 25 października 2012. Opublikowany w języku niemieckim w: „Zeitschrift für Sozialpädagogik” 2012, nr 4, s. 368-381.

uważamy problem konstytuowania się nowożytnego i nowoczesnego pojmowania wychowania. Odwołując się do myśli Komeńskiego i Rousseau, rozważamy ten problem w następujących czterech etapach:

– Najpierw wykazujemy, że trzonem, wokół którego koncentruje się własna logika nowożytnego wychowania, nie jest u Komeńskiego pansofia, lecz pojęcie ukształcalności² i związane z nim odkrycie funkcji wychowania publicznego.

– W drugim rozdziale ukazujemy, że koncepcja wychowania Rousseau nie zmierza wcale do formowania woli powszechnej rozumianej pozytywnie, lecz do wychowania negatywnego, które było również fundamentem jego pojmowania republiki.

– W następnym rozdziale formułujemy tezę, że wizje uniwersalnego porządku rzeczywistości, od których wychodzili Komeński i Rousseau, nie powinny być bezkrytycznie utożsamiane z ich teoriami pedagogicznymi, przez co przedstawione w tych ostatnich analizy własnej logiki nowożytnego i nowoczesnego wychowania stanowią ważny element dla nas, współczesnych.

– Zakładając powyższe, w ostatnim rozdziale wyjaśniamy, dlaczego współczesne studia poświęcone rekonstrukcji własnej struktury działania pedagogicznego muszą co prawda odwoływać się do refleksji Komeńskiego i Rousseau, ale nie mogą przyjmować za swoją podstawę założeń, które u pierwszego z nich wpłynęły na koncepcję pansofii, drugiemu natomiast wskazały drogę wiodącą do ideału woli powszechnej.

1. Wychowanie jako napięcie między nieokreśloną ukształcalnością a pansofią (J.A. Komeński)

Klaus Schaller, współczesny niemiecki znawca myśli Komeńskiego, w swojej najnowszej pracy pt. *Johann Amos Comenius. Ein pädagogisches Porträt* zapytuje, jak należy odczytywać jego ciągłe uskarżanie się na to, że ucieczka przez pół Europy i „los wygnańca zmusiły go do służenia szkole” i „do pisania podręczników szkolnych”, chociaż uważał „coś innego [...] za rzecz o wiele ważniejszą” (Schaller, 2004, s. 12). Pytanie Schallera nie odnosi się wyłącznie do konkretnych wypowiedzi Komeńskiego, lecz zmierza do wyjaśnienia tego, jak wielki siedemnastowieczny dydaktyk mógł powiedzieć o sobie samym, że „wszystko, co [napisał] dla młodzieży”, napisał „nie jako pedagog, lecz jako teolog” (Schaller, 2004, s. 12), mimo że w zasadniczym punkcie *Wielkiej dydaktyki* zrezygnował z teologicznego uzasadnienia swojego stanowiska. W „uniwersalnej sztuce nauczania” bez przerwy podkreślał triadę: *omnes, omnia i omnino*. Nie przeszkadzało mu to jednak w tym, żeby w rękopisie swego najsłynniejszego podręcznika z 1638 roku zaniechać dążenia do urzeczywistnienia pansofistycznego programu. Z tego właśnie powodu we wspomnianej triadzie pominął ostatni jej człon. Słowo *omnino* pojawia się bowiem „dopiero w wersji wydrukowanej w 1657 roku” (Schaller, 2004, s. 39). Jak podkreśla Schaller, między tymi dwoma edycjami miało miejsce wydarzenie, które wstrząsnęło Komeńskim do tego stopnia, że bez mała dwadzieścia lat zwlekał z ponownym wydaniem *Wielkiej dydaktyki*. Otóż po wystąpieniu do przyjaciół w Anglii pierwszej, ręcznie przepisanej wersji z prośbą o ocenę, nowe studium Komeńskiego spotkało się nie tylko z dezaprobatą, lecz również z dwójakiego rodzaju

² „Ukształcalność” jest kategorią, którą traktuje się we współczesnej pedagogice marginalnie. Wydaje nam się, że dzieje się tak całkowicie niesłusznie. Warto odkryć na nowo jej sens i nieprzemijającą aktualność (por. Stępkowski, 2010a).

krytykę. Przedstawia ją pismo Joachima Hübnera z 1639 roku. Jego nadawca zarzuca autorowi absencję pansofistyczno-teologicznego ugruntowania sztuki nauczania i przestrzega przed niebezpieczeństwem stoczenia się do rzędu „dydaktycznej sekty”, która nie wyprowadza szkoły z „Ducha Chrystusowego”, lecz koncypuje ją wyłącznie jako miejsce inscenizowania sztuki wydumanej przez ludzi (por. Schaller, 2004, s. 67-73).

W swoim opracowaniu Schaller dąży do przezwyciężenia podwójnego hiatusu, jaki dostrzega w pismach Komeńskiego, w szczególności zaś w *Wielkiej dydaktyce*. Jego zdaniem, istnieje niezwalczony rozdźwięk między pansofistyczno-teologicznymi poglądami protestanckiego reformatora oświaty a jego twórczością podręcznikową oraz zaplanowanym, ale nieurzeczywistnionym projektem zbudowania teorii kształcenia opartej na religii. W tym kontekście spójność myślenia Komeńskiego wynika jedynie z jego teologicznie usprawiedliwionej „tęsknoty za naprawą [świata] głównie ku chwale Boga i dla pożytku człowieka” (Schaller, 2004, s. 13). Ponadto Schaller stoi na stanowisku, że „punktu wyjścia pedagogiki Komeńskiego” nie należy doszukiwać się w jego rozprawach traktujących o szkole i dydaktyce, lecz tylko i wyłącznie „w jego filozofii, a właściwie w jego pansofii” (Schaller, 2004, s. 19).

Schaller podtrzymuje w mocy krytykę Hübnera i sformułowany przez niego zarzut, zgodnie z którym Komeńskiemu nie udało się sprostać potrójnemu wyzwaniu, jakie niesie z sobą przedrostek *pan-* (παν) występujący w greckich odpowiednikach wspomnianej już powyżej triady dydaktycznej. Przedrostek ten wskazuje odpowiednio na: *omnes homines* (παντες, wszyscy ludzie), *omnia res* (παντα, wszystkie rzeczy) i *omnino* (παντως, gruntownie i całkowicie). W szczególny sposób zarzut ten odnosi się do *Wielkiej dydaktyki*, w której zagadnienia reprezentowane przez termin *omnino* w znacznej mierze znalazły się poza horyzontem rozważań Komeńskiego. Tymczasem *omnino* czy *παντως* oznacza taki „przekaz wiedzy”, który umożliwi uczniom „odkrycie nadziei na naprawę stosunków istniejących na świecie ze względu na Boga” i jednocześnie dostarcza im orientacji koniecznej „do takiego działania, które będzie zobowiązujące dla wszystkich” (Schaller, 2004, s. 71 i nast.).

Temu mocnemu wyakcentowaniu teologicznych intencji Komeńskiego przeciwstawiamy w naszym wystąpieniu zamiar większego dowartościowania *stricte* pedagogicznego sensu *Wielkiej dydaktyki*. W naszej interpretacji wcale nie uznajemy za słabość tego, że Komeńskiemu nie udało się sprostać oczekiwaniom stawianym przed nim co do teologicznego (pansofistycznego) ugruntowania jego koncepcji ani że zadowolił się skromnymi refleksjami na temat dydaktyki i pedagogiki szkolnej. Wprost przeciwnie — jesteśmy zdania, że właśnie to jest największym atutem jego myślenia pedagogicznego. Na tej podstawie zamierzamy wykazać, że centrum pedagogiki Komeńskiego nie znajduje się w pansofistycznych motywach edukacji ani w sekciarskim zawężeniu kształcenia, lecz we wciąż trwającym procesie krystalizowania się własnej logiki nowożytnego i nowoczesnego wychowania. Refleksja nad tym procesem pozostaje aktualnym zadaniem pedagogiki.

Komeński w *Wielkiej dydaktyce* sięga po argumenty teologiczne wtedy, gdy szuka potwierdzenia słuszności swoich wywodów. Odwołuje się wówczas do Starego i Nowego Testamentu oraz innych klasycznych tekstów religijnych. Postępując w ten sposób, nie wyprowadza porządku wychowania z religii, lecz świadomie konstruuje go na bazie problemów, które nurtowały jego epokę. Te problemy właśnie dostarczały okazji do zrelatywizowania ujęć i przekonań biblijnych oraz mitologicznych. Wymowną ilustracją tej tezy są wywody Komeńskiego poświęcone wychowaniu i socjalizacji dziewcząt. W dziewiątym rozdziale *Wielkiej dydaktyki*

uzasadnia on konieczność wspólnego nauczania i wychowania w szkołach młodzieży obojga płci przez to, że uzmysławia czytelnikowi deficytowy poziom wykształcenia ich rodziców, przypomina trudną sytuację społeczną spowodowaną biedą i wojnami targającymi od dziesięcioleci ówczesną Europę i w końcu postuluje, aby przygotować następne pokolenie do prowadzenia w przyszłości lepszego życia wspólnego. To, że „Bóg nie wybiera sobie poszczególnych osób” (Komeński, 1956, s. 72), nie jest dla Komeńskiego jedynym ani wystarczającym powodem postulowania objęcia edukacją elementarną dziewcząt. Do tego argumentu dołącza on jeszcze obserwację, że nie wiemy, „do jakich zadań przeznaczyła Opatrzność tego lub owego człowieka” (Komeński, 1956, s. 72). Tej niewiedzy Komeński nie odczytuje jako jakiegoś braku, który powinien zostać teologicznie wyjaśniony, lecz jako wskazówkę odnoszącą się do otwartej ukształcalności człowieka i jego historycznej kontyngencji. Obie te cechy zabraniają wykluczania z edukacji „ograniczonych” i „tępych”, których potocznie uważa się za niezdolnych do kształcenia (por. Komeński, 1956, s. 56 i nast.)³. W *Wielkiej dydaktyce* autor w podwójny sposób objaśnia nieokreśloną ukształcalność wszystkich ludzi: po pierwsze, teologicznie przez wskazanie na to, że zarówno mężczyźni, jak i „kobiety są tak samo obrazem Boga” (Komeński, 1956, s. 74), po drugie zaś pedagogicznie, uznając we wszystkich obecność otwartego powołania. Tego ostatniego nikt właściwie do końca nie zna i każdy musi je wydobyć z siebie samodzielnie przez trud uczenia się tego wszystkiego, co chciałby i powinien wiedzieć (por. Komeński, 1956, s. 58-62). U Komeńskiego teologiczna i pedagogiczna droga argumentowania występują równolegle w taki sposób, że nie da się jednej umieścić ponad drugą.

To, co odnosi się do *omnes*, ma również zastosowanie do *omnia*, czyli treści kształcenia, o których Komeński pisze w dziesiątym rozdziale swojej *Wielkiej dydaktyki*. Jego zdaniem także one muszą być dostosowane do nieokreślonej ukształcalności człowieka. Ta z kolei powinna być interpretowana w odniesieniu do całokształtu rzeczy i stosunków występujących w realnym świecie. Dlatego właśnie czeski reformator oświaty stwierdza, że „wszystkim nam w jednakowym stopniu właściwe jest dążenie do wykształcenia, moralności i bogobojności” (Komeński, 1956, s. 78). Nie jest to tylko pewne bliżej nieokreślone dążenie, lecz prawo każdego człowieka do bycia kształconym. Między wymienionymi obszarami edukacji zachodzi specyficzna relacja, w której nie należy jednego wyprowadzać z innego ani mu podporządkowywać. Przez pojęcie wykształcenia, moralności i bogobojności Komeński rozumie nie edukację skierowaną wyłącznie do jednego stanu społecznego, lecz nauczanie rozwijające w każdym człowieku bez wyjątku uczoność za pomocą nauki, etyczność w kontaktach z innymi ludźmi i pobożność w odniesieniu do Boga, Stwórcę wszechrzeczy (por. Komeński, 1956, s. 76-82).

W jedenastym i dwunastym rozdziale pojawiają się dwa stwierdzenia: „Dotąd nie było szkół odpowiadających doskonale swojemu celowi” (Komeński, 1956, s. 82) i „Szkoly można przekształcić na lepsze” (Komeński, 1956, s. 87). Naszym zdaniem wynika z nich jednoznacznie, że początkowa pansofistyczna pewność Komeńskiego w *Wielkiej dydaktyce* przekształciła się w otwartą dialektykę między krytyką szkoły a jej reformą. Komeński zarzuca istniejącym instytucjom edukacyjnym to, że lekceważą istotne treści kształcenia, wiadomości natomiast, których powinno się w nich uczyć „w przeciągu jednego roku”

³ Odnosnie do systematycznej zależności między ukształcalnością a niepełnosprawnością por. Kuhn, 2012.

(Komeński, 1956, s. 85), są niepotrzebnie rozwlekane na „pięć, dziesięć i więcej lat” (Komeński, 1956, s. 85). Nie dziwi więc, że szkoły zamiast służyć kształceniu dorastających, niejednokrotnie im szkodzą. Na tym tle Komeński przedstawia swój sześciopunktowy program reformy oświaty. Nowa szkoła (1) powinna kształcić całą młodzież (2) we wszystkich podstawowych obszarach nauki, moralności i pobożności w taki sposób, żeby (3) „kształcenie owo [...] kończyło się przed dojściem do dojrzałego wieku”. Proces wychowania i nauczania powinien (4) przebiegać w niej „bez bicia i surowości, i żadnego przymusu” i tak, żeby (5) uczący się „przyzwyczajali się kierować nie cudzym, ale własnym rozumem”. Realizacja tych postulatów wydawała się Komeńskiemu tak łatwa, że w ostatnim punkcie (6) poczuł się uprawniony do stwierdzenia, że:

„Aby owo kształcenie nie było mozolne [...], na publiczną naukę [należy przeznaczyć] nie więcej niż cztery godziny dziennie i to tak, aby jedyny nauczyciel dał sobie radę choćby i ze stu uczniami, i to przy wysiłku dziesięciokrotnie mniejszym niż ten, którego dotąd trzeba było użyć dla jednego ucznia” (Komeński, 1956, s. 87 i nast.).

Przekonując o sensowności i niewątpliwiej skuteczności opisanego powyżej toku kształcenia, Komeński proponował rozważyć następujące trzy sprawy: po pierwsze, wynalezienie kompasu, sztuki drukarskiej i prochu strzelniczego, na które już w 1620 roku powoływał się Francis Bacon w *Novum organum scientiarum*, po drugie, to, że ludzie, jeżeli chcą coś umieć, muszą się tego nauczyć, i po trzecie, przekonanie, że: „Do niczego [...] innego nie dąży sztuka nauczania, jak do umiejętnego rozłożenia czasu, materiału i metody” (Komeński, 1956, s. 104).

Badając logikę i strukturę nowożytnego wychowania, Komeński zrezygnował z pedagogicznej aplikacji pansofistycznego *omnino* nie przypadkowo, lecz z poważnych powodów. Jeżeli chcielibyśmy zapytać o nie, to co najmniej dwa wydają się szczególnie wymowne ze względu na przyjętą przez nas perspektywę. Pierwszy z nich świadczy o tym, że Komeński był jeszcze myślicielem przednowożytnym, drugi natomiast, że należał już do ery nowożytnej. Można Komeńskiego przydzielić do epoki przednowożytnej przede wszystkim z tego powodu, że wprawdzie dostrzegł rozłam, który dokonał się w rozumieniu antycznego, teleologicznego programu nauki i nowożytnego, opartego na ścencystycznym porządku myślenia i działania, jednak nie interpretował go jako radykalnej sprzeczności. Przez całe życie żywił głęboką nadzieję, że za pomocą religijnych i teologicznych przesłanek da się oba te porządki zharmonizować (por. Hornstein, 1997). Z drugiej strony można Komeńskiego przyporządkować do nowożytności dlatego, że przejawiał wyraźną świadomość tego, że powszechne wychowanie szkolne dorastających powinno im zapewniać ogólną podstawę życiową, nigdy jednak nie zdoła objąć swoim zakresem wszystkich dziedzin życia. Mając to na względzie, Komeński kierował główną uwagę w wychowaniu i kształceniu młodzieży na obszary podstawowe, w których domagał się, aby wszystkich uczyć wszystkiego. Co prawda wykluczył *omnino*, jednak starał się uczynić zadość nowożytnemu wychowaniu przez to, że edukacja dzieci i młodzieży miała przebiegać z zachowaniem rozróżnienia na kształcenie ogólne i uniwersalne. Aby nie obarczać wychowania i nauczania szkolnego zadaniem „wszechobejmującego doradztwa” (*consultatio catholica*), postulował, aby wprowadzenie w życie dorosłe pozostawić na okres po ukończeniu szkoły.

Gdyby czytać Komeńskiego w zaproponowany przez nas sposób, można z łatwością dojść do wniosku, że podstawą jego pedagogiki nie jest bynajmniej pansofia, lecz niestrudzone poszukiwanie dla wychowania jego własnej logiki. Wychowanie ma tylko przygotowywać w wieku dziecięcym i młodzieńczym do wspomnianego w poprzednim akapicie doradztwa, którego celem jest wprowadzenie dorastających we wszystkie dziedziny życia i konfrontowanie ich z problemami, jakie w nich istnieją. Edukacja szkolna nie może ani również nie powinna wyprzedzać czy zastępować tego wprowadzania.

2. Między wychowaniem negatywnym a formowaniem woli powszechnej (J.J. Rousseau)

Podjęcie Rousseau do człowieka i jego historii wykazuje z jednej strony zbieżność z nastawieniem Komeńskiego, a z drugiej zdecydowanie różni się od niego. Ta bliskość i ten dystans wynikają stąd, że u Rousseau do entuzjazmu spowodowanego odkryciem nowożytnego człowieka, który zaczął traktować siebie samego jak niepowtarzalne indywiduum i obejmować swoją władzą całą przyrodę, dołączyła się samokrytyka. W niej, jak w krzywym zwierciadle, ujawniły się ambiwalencja nowożytnej nauki i kruchość egzystencji tworzącego ją człowieka.

Interpretację sytuacji człowieka nowoczesnego w ujęciu Rousseau odróżnia od tej Komeńskiego przede wszystkim to, że jej autor nie łączy już zdobyczy nowożytnej nauki i techniki z optymistyczną wiarą w postęp. Wiara ta głosiła swego czasu — jak to miało miejsce przykładowo u Bacona — że wszystkie pytania dotyczące moralności, prawa, wiedzy ludzkiej i rozumu da się rozwiązać technologicznie i że — jak wierzył Komeński — bez problemu będzie można je zharmonizować, łącząc technologię i teleologię. Do skonstatowanej przez nas u Komeńskiego niewiedzy co do przyszłości indywiduum, na którą może mieć wpływ jedynie „Boża Opatrzność”, dołącza się u Rousseau jeszcze jedna niewiedza. Wynika ona z nieznanego powołania zarówno jednostkowego, jak i tego dotyczącego ludzkości w ogóle. W konsekwencji religia według Rousseau pozostaje wprowadzie dla pojedynczego człowieka konstytutywnym elementem jego biografii, jednak nie może być powszechnie uznana za wspólny horyzont dla całokształtu ludzkiej egzystencji i koegzystencji (por. Stępkowski, 2010b, s. 236 i nast.).

Rousseau interpretuje nieokreśloną ukształcalność człowieka zarówno w odniesieniu do jednostki, jak i gatunku ludzkiego. To, że nie wiemy, „czym natura nasza pozwala nam być” (Rousseau, 1955, s. 46), jest jego zdaniem konstytutywnym momentem indywidualnej i kolektywnej zdolności doskonalenia się (*perfectibilité*). Oba te momenty charakteryzuje ta sama ambiwalencja, nad którą można i należy się zastanawiać oraz świadomie ją przekształcać, nie da się jednak jej zharmonizować z pierwotnym boskim porządkiem wszechświata ani zjednoczyć z doskonałym porządkiem stworzenia przez odwołanie do oczywistości zbawienia. To, że każdy pojedynczy człowiek, podobnie jak pewne części ludzkości, może ulec wynaturzeniu, jest według Rousseau dowodem tego, że ludzka natura ma z jednej strony zdolność do uczenia się i jest ukształcalna, z drugiej natomiast nie da się jej rozwinąć czy podnieść do stanu doskonałego. Gwarantowana przez Boga *bonté naturelle*, o której jest mowa we wstępie do *Emila* (por. Rousseau, 1955, s. 7), nie oznacza ani naturalnej dobroci, ani też takiej, która wynika z historii zbawienia, lecz właśnie ukształcalność dającą się ciągle

przekształcać i udoskonalać, która mimo to pozostaje wiecznie ambiwalentna i musi być interpretowana oraz przetwarzana ekonomicznie, etycznie, politycznie, estetycznie, religijnie i *last but not least* pedagogicznie.

W obu swoich słynnych rozprawach z 1750 i 1755 roku Rousseau dokonał rekonstrukcji dotychczasowego społecznego ukonstytuowania człowieka. Ta rekonstrukcja nie ujawniła wcale jego prawdziwej, danej mu odgórnie natury, lecz uzmysłowiła jedynie rozmaite wynaturzenia, w jakie wpędziły naturę ludzką każdorazowe próby społecznego formowania człowieka i lekceważenia jego ambiwalentnej, nieokreślonej i otwartej doskonałości. Pod wpływem tych wynaturzeń nie interpretowano człowieka jako istoty kształtującej społeczność, w której żyje, lecz starano się go zredukować do wytworu tej społeczności. W trakcie analizy historycznie zdekonspirowanych zwyrodnień Rousseau wprowadza rozróżnienie między wynaturzeniami człowieka antycznego, żyjącego w okresie *ancien régime* i u początku kształtowania się społeczeństwa mieszczańskiego.

W starożytności człowiek był zdegradowany do rangi obywatela, który nie należy do siebie samego, lecz do państwa. Ten ubezwłasnowolniony człowiek otrzymywał swoje powołanie za pośrednictwem *polis* i nie miał żadnego prawa do własnej godności. Wynaturzenie człowieka we Francji w okresie *ancien régime* polegało zdaniem Rousseau na tym, że cały naród został zmuszony do służenia absolutnemu monarsze, aby ten prowadził życie, jakie uważał za stosowne. W tych warunkach nie mógł istnieć ani obywatel w sensie starożytnym, to jest zapominający o sobie samym i wypełniony cnotami społecznymi, ani świadoma swojej własnej godności jednostka, tak jak ją się rozumie w czasach najnowszych. Trzeci sposób społecznego (de)formowania człowieka, który Rousseau krytykuje, wiąże się z nowożytnym *bourgeois*, który myśli tylko o sobie i swoich potrzebach, a także jest gotowy konkurować ze wszystkimi o bogactwo, uznanie i władzę, mając na uwadze wyłącznie własne interesy.

Jeżeli człowiek antyku był obywatelem państwa bez indywidualnej tożsamości, to nowożytny *bourgeois* jest egoistą pozbawionym charakteru prospołecznego. Rousseau mówi o obu, że nie potrafią pogodzić w sobie koegzystencjalnej formy obywatela z egzystencjalną formą człowieka. Starożytny obywatel był tylko obywatelem, nie był natomiast człowiekiem, nowoczesny *bourgeois* nie jest ani człowiekiem, ani obywatelem, ponieważ nie znajduje zaspokojenia swoich żądz ani w sobie samym, ani we wspólnotie. Temu pierwszemu do bycia człowiekiem brakowało indywidualności, ten drugi nie tylko nie ma poczucia wspólnoty, lecz również nie potrafi zrezygnować z egzystencji polegającej na nieustannym porównywaniu się z innymi, konkurowaniu i przewyższaniu.

Na pytanie o to, czy możliwe jest takie ukształtowanie nowoczesnego człowieka, żeby był on jednocześnie indywidualnością i obywatelem, Rousseau udzielił kilku odpowiedzi. Pierwsza z nich to odpowiedź ekonomiczna. Bez trudu da się ją odnaleźć w artykule jego autorstwa pt. *Economie politique*, który ukazał się w *Encyklopedii* Diderota i d'Alemberta. Drugą można opatrzyć mianem politycznej. Autor przedstawił ją w *Umowie społecznej*. W *Emiliu* znajdują się jeszcze trzy odpowiedzi: religijna, pedagogiczna i moralna. O każdej z nich warto powiedzieć kilka słów.

Odpowiedź ekonomiczna znajduje ugruntowanie w wyobrażeniu przejętym później przez Karola Marksa. W myśl tego wyobrażenia ziemia nie należy do nikogo, jej owoce są natomiast własnością wszystkich, dobra zaś wytworzone dzięki pracy powinny służyć tym, którzy je wyprodukowali własną pracą. Te zasady wcale nie świadczą o tym, że Rousseau opowiadał się za socjalistycznym programem całkowitej negacji własności

prywatnej, lecz że postulował włączenie pracy do grona wolnych ludzkich czynności określanych mianem *praxis*, a przez to nobilitowania jej. Celem tego była zmiana podejścia do pracy, która jako taka nie powinna być czynnością pogardzaną — jak to powszechnie miało miejsce w czasach starożytnych, było kontynuowane w epoce feudalizmu i trwało nadal w zakładanych przez państwa europejskie koloniach, gdzie wykorzystywano niewolników — lecz powinna przekształcić się w działanie realizowane przez wolnych ludzi.

Drugą odpowiedź Rousseau zaprezentował w *Umowie społecznej*. W zakończeniu szóstego rozdziału pierwszej księgi jako zasadę sprawiedliwego panowania przedstawia on regułę, zgodnie z którą w republice każdy dorosły człowiek jest jednocześnie „zwierzchnikiem” (*souverain*) i „poddanym” (*sujet*), wszyscy zaś podlegają ustawom państwowym, które sami sobie nadali jako suwerenni członkowie państwa. Na podstawie posiadanego przez każdego z nich udziału w panowaniu nie są już poddanymi jakiegś obcej władzy, lecz tej, którą sami wobec siebie wykonują (por. Rousseau, 2009, s. 20). Na pytanie o to, jak taka władza winna być wypełniona treściowo, Rousseau stara się odpowiedzieć, wskazując najpierw na niezbywalne prawa człowieka, a następnie na wolę powszechną (*volonté générale*), dla której w trzecim rozdziale drugiej księgi domaga się nawet atrybutu nieomyślności (por. Rousseau, 2009, s. 28 i nast.). O ile w teorii Rousseau wskazanie na prawa należne każdemu człowiekowi otwiera przestrzeń do eksperymentowania, w której będą dokonywać się w przyszłości strukturalne przekształcenia wolnej i solidarnej *praxis*, o tyle postulat nigdy niemyślącej się woli powszechniej odstawia tę stronę jego myślenia, która niedwuznacznie przywodzi na myśl porządek totalitarny. Z tego względu należy — jak nam się wydaje — dokonać wyraźnego rozróżnienia między poglądem Rousseau w sprawie nieomyślnej woli powszechniej, która najdoskonalej wyraża się w aktach ustawodawczych, a jego teorią tożsamości obywatelskiej jako jedności bycia zwierzchnikiem i poddanym. Ustrój republikański (demokratyczny) nie może być koncipowany jako porządek przeznaczony wyłącznie dla poddanych. Z drugiej strony jednak towarzyszący mu postulat nieomyślności woli powszechniej nie daje się pogodzić z tak często podkreślaną przez Rousseau eksperymentalną strukturą ludzkiego myślenia i działania.

Chociaż Rousseau przyznawał woli powszechniej status znajdowania się poza jakimkolwiek błędem, to jednak zdecydowanie odmawiał analogicznego prawa wszystkim religiom. Wobec tych ostatnich projektował raczej potrzebę wprowadzenia religijno-politycznej dyscypliny, która gwarantowałaby wzajemną tolerancję. Religia i wyznania, które poddałyby się takiej dyscyplinie, uzyskiwałyby w zamian prawo do publicznego przekazywania swoich przekonań z ojca na syna; religie i wyznania, które uznawałyby siebie za jedynie prawdziwe, inne natomiast odrzucały jako hereetyckie, utraciłyby w ramach stanowionego na zasadzie umowy społecznej porządku konstytucyjnego jakiegokolwiek polityczną legitymizację.

W koncepcji Rousseau między obydwoima ideami — z jednej strony polityczną ideą umowy społecznej, w której zanegowana została absolutystyczna różnica między królem jako jedynym zwierzchnikiem a narodem rozumianym jako zbiorowy poddany i zastąpiona wyobrażeniem jedności panowania i bycia poddanym, z drugiej natomiast ideą nowego wychowania — istnieją wielorakie powiązania. Wspólnota, która jest urządzona zgodnie z zasadami umowy społecznej, zakłada, że ma do dyspozycji członków wychowanych nie do bycia poddanymi, lecz ludźmi wolnymi i obywatelami, to znaczy są zdolni do udźwignięcia podwójnego statusu: piastowania władzy zwierzchniej i jednocześnie prowadzenia życia podporządkowanego prawu. W swoich *Uwagach o rządzie polskim i jego projektowanej naprawie*, które Rousseau spisał na prośbę polskich księży

w 1770-1771 roku, pod koniec szóstego rozdziału wskazał im na konieczność przygotowania przez wychowanie swoich poddanych do przyjęcia wolności, którą mieli posiadać w ustroju republikańskim. Aby naprawdę mogli oni partycypować we władzy zwierzchniej i jednocześnie otaczali respektom prawo, Rousseau radził:

„Wyzwolić lud polski — przedsięwzięcie to wielkie i piękne, ale śmiałe i niebezpieczne, którego nie wolno podejmować nierozważnie. Wśród ostrożności, jakie należy zachować, jest jedna niezbędna a wymagająca czasu; to przede wszystkim uczynić poddanych, których chce się wyzwolić, godnymi wolności i zdolnymi do jej zniesienia. [...] pamiętajcie, że poddani są takimi samymi ludźmi jak wy, że mają w sobie materiał, aby stać się tym, czym wy jesteście. Przede wszystkim pracujcie nad wydobyciem z nich w tym celu tego ludzkiego materiału i dopiero po wyzwoleniu ich dusz wyzwolicie ich ciała. Możecie być pewni, że bez tych przygotowań dzieło wasze nie powiedzie się szczęśliwie” (Rousseau, 1966, s. 212).

W swojej powieści pedagogicznej *Emil* Rousseau nie przedstawił gotowego programu wychowania republikańskiego, lecz jedynie ideę czy wyobrażenie, jak dorośli czytelnicy, których socjalizacja przebiegała w warunkach *ancien régime*, mogą przygotować się do nowego typu relacji międzypokoleniowej i wychowania, które w ramach niej przebiega. Rdzeniem traktatu *Emil, czyli o wychowaniu* są rozważania dotyczące „negatywnego wychowania”, które nie jest ukierunkowane na formowanie w dorastających pozytywnego charakteru stosownie do obowiązujących zwyczajów i norm społecznych, lecz rozwija w nich takie odniesienie do samych siebie i świata, które uczy ich dokonywania samodzielnej refleksji i oceny własnych doświadczeń.

Powyższe wychowanie musi zezwolić uczącym się na to, czego według Rousseau nie można dopuścić w przypadku ogólnej i powszechnej woli, a mianowicie na błędzenie i uczenie się z negatywnych doświadczeń. Te ostatnie widzi on jako pewną formę pedagogicznej *praxis*, w której dorastający nie są pouczeni, instruowani i formowani przez dorosłych, uczniowie przez nauczycieli, wychowankowie przez wychowawców, lecz wzywa się ich do samodzielnego myślenia, oszczędzania i działania. Jak Platon w metaforze jaskini, tak również Rousseau w *Emilu* koncyduje wychowanie za pośrednictwem ludzi jako *praxis*, która oparta jest na ukształtowanej naturze człowieka i na doświadczeniach, do których jest on zdolny na podstawie zwrotnych oddziaływań, w jakie wchodzi ze światem przedmiotowym. W świetle tego wpływ pedagogiczny należy interpretować nie jako pewną siłę formującą człowieka, lecz jako umiejętność zwracania wzroku uczącego się w odpowiednim kierunku.

3. Komeński i Rousseau jako prekursorzy nowożytnej teorii wychowania i myśliciele systemowi

Komeński i Rousseau byli, każdy na swój sposób, systematykami, którzy rozpoznali i poddali refleksji przełom, jaki dokonał się między starożytnym, wywodzącym się od Platona i Arystotelesa porządkiem myślenia a nowożytnym, którego zarysy pochodzą od Bacona i Descartesa. Obaj starali się zniwelować napięcia występujące między antycznymi a nowożytnymi pojęciami doświadczenia, wiedzy i nauki przez to, że przedstawili dwie odmienne propozycje ich systematyzacji. Na szczególną uwagę zasługuje w nich nowa definicja struktury i funkcji nowożytnego, to jest nowoczesnego wychowania, która obowiązuje do dzisiaj.

W podejmowanych ciągle na nowo próbach opisanie idei pansofii czy wszechwiedzy Komeński wyznaczał jej rozmaite zadania:

— Pansofia powinna integrować i równocześnie korygować scjentystyczną interpretację świata nowoczesnej nauki, która odczytuje postęp jako swój mechanizm rozwoju i narzędzie gwarantujące człowiekowi panowanie nad przyrodą, psychiką, społeczeństwem i historią. Baconowski program wiedzy dającej władzę, która swoją legitymizację czerpie z poznania Boskich praw natury, Komeński odczytywał jako wypełnienie zadania zleconego człowiekowi przez Stwórcę, aby czynił sobie ziemię poddaną. Twierdzi on, że można to zadanie adekwatnie wykonać tylko przy zachowaniu wszechogarniającego porządku, jaki Bóg nadał światu.

— Komeński starał się pogodzić wypracowane przez nowożytną naukę formy doświadczania, wiedzy i działania, które wynoszą człowieka do rangi władcy stworzenia, z dawniejszymi przedstawieniami porządku kosmologicznego, niezależnego od człowieka, w którym człowiek nie był panem wszechświata ani nie mógł się nim stać.

— Dążył on do zakotwiczenia obu tych porządków — z jednej strony odziedziczonego po antyku teologicznego rozumienia świata, z drugiej natomiast wizji ludzkiego panowania opartego na scjentystycznych prawach natury — w spajającym wszystkie dziedziny życia i świata boskim ładzie zbawienia, który trwa od stworzenia świata do jego końca.

— W nawigowaniu do tego właśnie porządku żywił on głębokie przekonanie, że da się w końcu położyć kres walkom, jakie toczyły się między wspólnotami religijnymi i państwami w okresie wojny trzydziestoletniej, podczas której zostały spustoszone i wyludnione wielkie połacie Europy.

— Z tego powodu — jak przekonująco wykazał Schaller — Komeński kładł tak wielki nacisk na *quasi*-komunikacyjną relację między danym z góry boskim porządkiem a tym, który tworzony jest przez człowieka na podstawie jego doświadczeń, refleksji i *praxis*. Ta relacja legła również u podstaw *consultatio catholica*, czyli opartego na rozumie doradztwa pedagogicznego. Jego horyzont problemowy Komeński opisał za pomocą pojęć i kategorii, w których ciągle przewijają się grecki przedrostek *pan-* w coraz to nowszych kombinacjach.

W *Pansophii* Komeński pisał m.in.:

„Kim zatem jest człowiek? To istota zdolna do wolnego działania, przeznaczona do panowania nad światem stworzonym i do bycia towarzyszem Boga w wieczności. Stworzył On go bowiem po to, aby 1. podobny do mikrowśzechświata był zwięźceniem wszystkich stworzeń, 2. przewodził rzeczom widzialnym tak jak regent lub jakiś *vice* Bóg i 3. był jego towarzyszem w wieczności, tak jak posiadacz prawa do Jego tronu” (cyt. za Schaller, 2004, s. 95 i nast.).

System Komeńskiego jest nastawiony na dopełnienie. Człowiek, o którym w przytoczonym powyżej fragmencie jest mowa, nie jest konkretnym człowiekiem, lecz stworzonym przez Boga Adamem — człowiekiem swojej epoki, a zarazem tym, który będzie żył w jedności z Nim po zakończeniu świata. Tego wszechczłowieka nikt nie może wychowywać. On sam także nie jest zdolny do kształtowania siebie. Na tej podstawie należy stwierdzić, że myśl o dopełnieniu, którego ów uniwersalny Adam potrzebuje, jest u swej podstawy religijna, ukierunkowana teologicznie i przez to równocześnie przed-, poza- i ponadhistoryczna.

Między nauką o mądrości (*pansofią*) Komeńskiego a jego programem pedagogicznym panuje rozdźwięk, z którego on sam zdawał sobie sprawę i którego nie da się zniwelować ani na płaszczyźnie indywidualnej, ani zbiorowej, co najwyżej można go przewyciężyć w ramach historii zbawienia. Ma to również wydźwięk po-

lityczny. Komeński rozwijał bowiem swój osadzony na przesłankach religijnych optymizm odnośnie do pełni, jaką może w przyszłości osiągnąć ludzkość i świat, w czasach ogromnej niepewności i niebezpieczeństw, które groziły zarówno jemu, jak i jego wspólnocie wyznaniowej ze strony katolickich adwersarzy tropiących go po całej Europie (jak wiemy, Komeński zapisał się w historii jako ostatni biskup braci czeskich).

Sto lat później Rousseau ostro sprzeciwił się optymizmowi Komeńskiego. W kontekście dogorywającego *ancien régime* dokonał on krytycznej retrospekcji rozwoju ludzkości. Zamiast optymizmu i nadziei na pierwszym miejscu pojawiają się w niej rozważania na temat rozdarcia charakteryzującego nowożytnego i nowoczesnego człowieka. Ponieważ to rozdarcie nie może stać się zwyczajnym przedmiotem namysłu i doradzania pomiędzy wszystkimi ludźmi, w tej sprawie nie ma prostych odpowiedzi. Według Rousseau, pojednanie teleologicznych i scjentyistycznych form doświadczenia, wiedzy i umiejętności, które Komeński uważał za możliwe, a co więcej, oczywiście w kontekście idei historiozbawczego dopełnienia, nie jest do pogodzenia z nieokreśloną ukształtowością człowieka i jego ambiwalentną zdolnością do doskonalenia się:

— W miejsce zakładanego przez Komeńskiego pojednania teleologii i nowożytnej mechaniki, którego podstawą była historia zbawienia, Rousseau proponował pojęcie eksperymentowania hipotetycznego, odnoszącego się do wszystkich obszarów ludzkiego myślenia i działania. To eksperymentowanie musi stawiać czoło rozmaitym problemom, dla których nie ma z góry gotowych rozwiązań, np. przewidzianych w Boskim porządku świata.

— Według Rousseau prawomocność nowożytnego paradygmatu nauki i techniki nie wynika z Boskich praw przyrody, lecz jest zakotwiczona w ludzkim rozumie, który co prawda konstruuje świat, ale nie jest w stanie dotrzeć do pełnego zrozumienia Boskiego porządku rzeczywistości, mimo że rozpoznaje granice własnej wiedzy i umiejętności.

— Zamiast dążyć do pojednania różnych systemów myślenia i form wiedzy za pomocą jakiejś uniwersalnej struktury, Rousseau oddziela od siebie sferę wychowania, moralności, polityki i ekonomii oraz stara się określić dla każdej z nich zakresowy ład, który konsoliduje je od wewnątrz. Ta konsolidacja dokonuje się bez konieczności subsumowania jakiegokolwiek hierarchicznego porządku między wymienionymi dziedzinami życia i nie opiera się na założeniu, że historia świata musi mieć ostateczny cel czy to w ramach tego świata, czy poza nim.

— W odniesieniu do porządku religijnego, który Komeński uznawał za fundament dla wszystkich pozostałych dziedzin życia, powyższa konstatacja oznacza, że zamiast być ostatecznym uzasadnieniem wszystkiego, ów porządek religijny należy wcisnąć w ścisły gorset prawa i konieczności wychowania oraz kształcenia religijnego. Rousseau domagał się poddania wszystkich religii dyscyplinie cywilnoprawnej, która zobowiązuje je do uznania pozytywnej i negatywnej wolności religijnej oraz do kultywowania takich sposobów przekazu tradycji, które zagwarantują tolerancję i racjonalne odnoszenie się do „religii ojców”.

— Odnośnie do tego ostatniego Rousseau w zasadzie zgadza się z Komeńskim, ale nie podziela jego przeświadczenia o możliwości przewyciężenia wszystkich antonimii. Mimo to charakterystyczna dla człowieka zdolność do doskonalenia się jest według obu właściwością ambiwalentną. Należy przy tym dodać, że według Rousseau dopełnienie wynikające z religii jest tak samo mało prawdopodobne jak to, które gwarantuje wychowanie.

Ta ostatnia konstatacja skłania nas do poszukiwania własnej logiki i struktury wychowania nie tylko poza granicami pansofii Komeńskiego, lecz również poza wolą powszechną, która według Rousseau jest nieomylna.

4. Logika i struktura współczesnego wychowania poza pansofią Komeńskiego i *volonté générale* Rousseau

W minionych wiekach pansofistyczne zapatrywania Komeńskiego nie ziściły się tak samo, jak nie urzeczywistniła się nauka Rousseau o nieomyślnej woli powszechnej. Mamy zatem uzasadnione powody, żeby zastanowić się nad własną logiką wychowania, nie tylko pomijając uzasadnienie pansofistyczne, lecz również rezygnując z nastawiania na niemylącą się nigdy *volonté générale*.

W ostatnich stuleciach miejsce Komeniańskiej nauki o mądrości zastąpiło niehierarchiczne rozróżnienie form wiedzy, z którym warto zapoznawać dorastające pokolenia nawet wówczas, gdy obejmująca i harmonizująca wszystko mądrość nie istnieje ani istnieć nie może. Ten sam wniosek odnosi się do *volonté générale* Rousseau. Wola powszechna, która byłaby wyłącznie ogólną wolą i nie wyjaśniała różnicy między ekonomicznymi, politycznymi, etycznymi, religijnymi, estetycznymi i pedagogicznymi formami sądzienia i oceniania, nie zasługiwałaby na atrybut rozumnej. Ogólność czy powszechność, do której rościłaby sobie prawo, nie byłaby niczym innym, jak tylko nieuświadomioną przez nią samą pomyłką. Na czym zatem współcześnie polega własna logika i struktura wychowania, jeżeli nie da się ich oprzeć ani na pansofii Komeńskiego, ani na *volonté générale* Rousseau?

Wychowanie jest współcześnie postrzegane i koncyrowane we właściwy sposób tylko wtedy, gdy podchodzi się do niego jak do opartej na opiece relacji między pokoleniem dorosłych a dorastającymi. W relacji tej nie narzuca się tym ostatnim określonego sposobu myślenia, lecz konstytutywną rolę odgrywa w niej niewiedza i niemożność w ogóle posiadania wiedzy na temat tego, czym jest dzieciństwo.

Poszczególni dorośli ani społeczeństwo jako pewna całość nie są w stanie określić pozytywnie celów czy celu wychowania, to znaczy zdefiniować go jako kształtu skończonego i niewymagającego korekty. Jest ono raczej czymś, co ma związek z przygotowaniem dorastających do samodzielnego myślenia, oceniania i partycypacji w zróżnicowanych obszarach działania zarówno indywidualnego, jak i społecznego.

Zdolności do tego nie da się adekwatnie opisać za pomocą użytego przez Komeńskiego w liczbie pojedynczej terminu *consultatio catholica*, której centrum stanowiło religijne ugruntowanie całokształtu ludzkiej *praxis*. Współcześnie konieczne są wielorakie umiejętności, które w punkcie wyjścia zakładają istnienie otwartej i refleksyjnej opinii publicznej, umożliwiającej zarówno kooperowanie, jak i ścieranie się przeciwstawnych wizji świata: ekonomicznej z moralną, politycznej z estetyczną i pedagogiczną z religijną.

Takie ukierunkowanie własnej logiki wychowania nie chroni działania pedagogicznego przed pokusą i nadmiernym oczekiwaniem, że jest ono w stanie rozwiązać problemy, na które ludzkość w swojej dotychczasowej historii nie zdołała znaleźć zadowalających odpowiedzi i zapewne nie znajdzie ich także w przyszłości (por. Ruhlhoff, 2012).

Bibliografia

- Hornstein H. (1997). *Die Dinge sehen, wie sie aus sich selber sind. Überlegungen zum Orbis pictus des Comenius*. Hohengehren.
- Komeński J.A. (1956). *Wielka dydaktyka*. Tłum. K. Remerowa, Wrocław: Wydawnictwo PAN.
- Kuhn A. (2012). *Zum systematischen Verhältnis von Pädagogik und Behinderung*. W: V. Moser, Juventa Verlag, Weinheim (red.) *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet Behinderten- und Integrationspädagogik*, [dostępny na: http://www.erzwissonline.de/fachgebiete/behinderten-_und_integrationspaedagogik/beitraege/11110185.htm, otwarto 1 października 2012 roku].
- Rousseau J.J. (1955). *Emil, czyli o wychowaniu*. Tłum. W. Husarski, Przedmowa, ks. II (fragmenty), Wrocław: Wydawnictwo PAN.
- Rousseau J.J. (1966). *Uwagi o rządzie polskim i jego projektowanej naprawie*. Tłum. z jęz. fr. M. Staszewski. W: J.J. Rousseau, *Umowa społeczna oraz...*, oprac. B. Baczek, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 181-302.
- Rousseau J.J. (2009). *Umowa społeczna*. Przeł. A. Peretiatkowicz, Kęty: Wydawnictwo M. Derecki.
- Ruhloff J. (2012). Nur durch Erziehung Mensch?, *Pädagogische Korrespondenz*, 45, s. 7-19.
- Schaller K. (2004). *Johann Amos Comenius. Ein pädagogisches Porträt*. Weinheim-Basel-Berlin.
- Stępkowski D. (2010a). Ukształcalność jako zasada działania edukacyjnego. W sprawie zapomnianej kategorii J.F. Herbarta i jej współczesnej reinterpretacji. W: M. Kowalski, A. Pawlak, A. Famuła-Jurczak (red.) *Przestrzeń edukacyjna – dylematy, doświadczenia i oczekiwania społeczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 37-58.
- Stępkowski D. (2010b). *Pedagogika ogólna i religia. (Re)konstrukcja zapomnianego wątku na podstawie teorii Johanna F. Herbarta i Friedricha D.E. Schleiermachers*, Warszawa: Towarzystwo Naukowe Franciszka Salezego.

Summary

The theoretical and social constitution of the internal logic of modern education. Reflections following to Jan Amos Comenius and Jean-Jacques Rousseau

This article draws on Comenius and Rousseau to examine the theoretical and social constitution of education. Specifically, we analyze the tensions between the Comenius' pansophy and his theory of education in the Early Modern Age as well as between Rousseau's theory of common will and his theory of negative education. The article demonstrates that while both Comenius and Rousseau are important for contemporary discussions of the structure of pedagogical action, neither Comenius' pansophy nor Rousseau's idea of common will are sufficient to ground these discussions.

Jarosław Gara

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Uniwersytet Warszawski

Specyfika polskiej recepcji twórczości Johanna Friedricha Herbart

Obecność twórczości Jana Fryderyka Herbart w polskiej myśli pedagogicznej jest wybiórcza i prawie w ogóle nie są znane jej fundamenty filozoficzne, chociaż jego poglądy pedagogiczne są integralną częścią jego poglądów filozoficznych. Same poglądy filozoficzne są też nieodłącznym kontekstem odślaniającym faktyczne intencje jego poglądów pedagogicznych. Mówiąc o wybiórczej znajomości jego twórczości, wskazać można co najmniej na dwie specyficznie polskie przyczyny takiego stanu rzeczy. Pierwszy specyficznie polski powód ma naturę *lingwistyczno-translatorską*, drugi zaś uznać można za wynik uwarunkowań *historyczno-geopolitycznych* polskiej pedagogiki, a szerzej polskiej kultury i nauki. Obydwa powody są jednak ściśle ze sobą powiązane. W ostatnich latach pojawiły się jednak prace badawcze, które podejmują próbę ponownego odczytania twórczości Herbart, jak i rewizję recepcji jego twórczości, zarówno w odniesieniu do polskiej, jak i światowej literatury przedmiotu, stanowiąc tym samym swoistą rehabilitację filozoficznego statusu pedagogiki Herbart. Są to naukowe prace Dariusza Stępkowskiego oraz Andrzeja Murzyna. Obie prace przywracają też filozoficzny status pedagogice Herbart, a jego samego ukazują jako myśliciela, który jest „filozofem wśród pedagogów” i „pedagogiem wśród filozofów”.

Obecność twórczości Jana Fryderyka Herbart w polskiej myśli pedagogicznej jest wybiórcza i pozostawia wiele do życzenia. I choć współcześnie znane są jego poglądy pedagogiczne, zawarte przez niego w dwóch podstawowych dziełach z zakresu pedagogiki, to jednak prawie w ogóle nie są znane jej fundamenty filozoficzne. A przecież jego poglądy pedagogiczne są integralną częścią jego poglądów filozoficznych. Co więcej jego poglądy filozoficzne są nieodłącznym kontekstem odślaniającym faktyczne intencje jego poglądów pedagogicznych. Obecność twórczości Herbart w polskiej myśli pedagogicznej zasadniczo jednak, z pewnymi wyjątkami, odczytywana była z pozycji pozytywistycznych i w ten sposób oddzielana była całkowicie od jego filozofii. Taki stan rzeczy w sposób oczywisty przekłada się więc na charakter recepcji jego twórczości w polskiej pedagogice. W tym też kontekście można by powiedzieć, że „jego filozofia i pedagogika były i wciąż pozostają w Polsce *ex documentis et fontibus* mało znane i uznane” (Stępkowski, 2007, s. 1). Próba rzetelnego wyjaśnienia takiego stanu rzeczy musi jednak uwzględniać specyficzne uwarunkowania historyczne XIX i XX wieku państwa polskiego, jak i losu narodu polskiego pośród innych narodów europejskich. Uwzględnienie tych uwarunkowań, związanych z utratą lub ograniczeniem suwerenności, niszczeniem

kultury i nauki polskiej, eksterminacją przedstawicieli polskiej kultury i nauki, a w końcu podporządkowanie wszystkich obszarów życia społecznego ideologii marksistowskiej jest nieodzownym elementem zrozumienia historii recepcji nie tylko myśli Herbart, ale również wielu innych myślicieli.

Historyczno-geopolityczne i lingwistyczno-translatorskie uwarunkowania recepcji twórczości Herbart

Mówiąc o małym zainteresowaniu Herbartem lub bardzo wybiórczej znajomości jego twórczości wskazać można co najmniej na dwie specyficznie polskie przyczyny takiego stanu rzeczy. Oczywiście nie wyklucza to jeszcze innych powodów, które przyczyniły się do negacji wartości twórczości zarówno samego Herbart, jak i późniejszego herbartyzmu w wielu krajach Europejskich, i nie tylko¹. Pierwszy specyficznie polski powód ma naturę *lingwistyczno-translatorską*, drugi zaś uznać można za wynik uwarunkowań *historyczno-geopolitycznych* polskiej pedagogiki, a szerzej polskiej kultury i nauki. Obydwa powody są jednak ściśle ze sobą powiązane. Co więcej, pierwsza przyczyna (lingwistyczno-translatorska), którą można uznać za bezpośrednią jest ściśle powiązana z drugą, pośrednią przyczyną (historyczno-geopolityczną). Obydwie grupy wskazanych przyczyn są więc ściśle ze sobą powiązane, co więcej przyczyny lingwistyczno-translatorskie są ostatecznie uwarunkowane przyczynami historyczno-geopolitycznymi.

Wskazując na przyczyny natury lingwistyczno-translatorskiej mam na myśli przede wszystkim dostępność twórczości Herbart w języku polskim. Recepcja jego myśli w polskiej pedagogice bez wątpienia łączy się bowiem w dużej mierze z tym, jakie z jego dzieł zostały przetłumaczone na język polski i kiedy tłumaczenia takie się ukazały. Dlatego też ten powód można określić mianem bezpośredniego, choć bez wątpienia nie najważniejszego. Tłumaczeń takich doczekały się następujące jego książki:

1. *Allgemeine Pädagogik aus dem zweck der Erziehung abgeleitet* (1806). Na język polski książkę tę przetłumaczył Teodor Stera w 1912 roku (Herbart, 1912).
2. *Umriss pädagogischer Vorlesungen* (1835, 1841). Na język polski książkę tę najpierw przetłumaczył Jan Jakóbiec w 1937 roku (zob. Herbart, 1937), a później w roku 1967 Bogdan Nawroczyński w ramach przygotowanego przez siebie wyboru pism pedagogicznych Herbart (zob. Herbart, 1967a, s. 23-182).
3. W ramach tego wyboru przetłumaczone zostały również fragmenty *Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung untersucht und wissenschaftlich ausgeführt* (1802) (zob. Herbart, 1967b, s. 3-6).

Przegląd tłumaczeń pism J. F. Herbart na język polski daje tym samym wyobrażenie, jaka część jego pism dostępna była i jest w tłumaczeniach w polskiej literaturze przedmiotu. Widzimy również, że w przypadku obu podstawowych dzieł pedagogicznych Herbart (*Allgemeine Pädagogik aus dem zweck der Erziehung abgeleitet*, *Umriss pädagogischer Vorlesungen*) tłumaczenia na język polski powstały dopiero po 100 latach od ich ukazania się.

¹ Oczywiście, osobnym problemem, co należy podkreślić, jest to na ile uczniowie i kontynuatorzy Herbart, utożsamiani z herbartyzmem przyczynili się do deformacji jego myśli i przekierowania jej akcentów.

Mówiąc natomiast o przyczynach historyczno-geopolitycznych, należy wskazać na długotrwałe ograniczenie i brak suwerenności państwowej Polski od końca XVIII do początku XX wieku (1795-1918). Na okres ten przypadają lata twórczości samego Herbart'a, jak i późniejszego rozwoju herbartyzmu. Utracie niepodległości państwowej i rozbiciu struktur państwowych towarzyszyło zaś niszczenie polskiej kultury i hamowanie rozwoju polskiej myśli przez kontrolowanie systemu edukacji i narzucanie mu obcych struktur i rozwiązań oraz utrudnianie lub limitowanie możliwości posługiwania się językiem narodowym. Dlatego też dokonywanie przekładów na język polski, którego rola była ograniczana instytucjonalnie przez zaborców (Prusy, Austria, Rosja) lub który był wręcz zakazywany, nie tylko było utrudnione, ale często wręcz niepożądane lub niemożliwe politycznie.

Oczywiście fakt tak nielicznych tłumaczeń pism Herbart'a, co należy podkreślić, nie świadczy o tym, że Herbart był nieznanym wśród polskich naukowców, w szczególności pod koniec XIX i na początku XX wieku. Bez wątpienia miało to jednak duże znaczenie dla szerszej recepcji jego twórczości. Za istotną próbę wyrównania tych braków w ostatnich pięciu latach uznać można udostępnione przez jakiś czas na stronach internetowych elektroniczne wersje tłumaczeń Dariusza Stępkowskiego wybranych fragmentów pism Herbart'a, które nigdy do tej pory nie były przetłumaczone na język polski². Większość z wspomnianych tłumaczeń ukazała się następnie w różnych periodykach³.

Wybrane recepcje myśli Herbart'a w XIX i XX wieku

Pomimo że poglądy psychologiczne, jak i filozoficzne Herbart'a prawie w ogóle nie znalazły posłuchu w polskiej literaturze naukowej, to jednak można wskazać na pewne recepcje jego twórczości. Do „psychologii racjonalnej” Herbart'a nawiązywali, wbrew pozytywistycznym tendencjom negującym znaczenie metafizyki, Józef Kremer i Stanisław Chomętowski. Obaj odwołując się do psychologicznych ustaleń Herbart'a, zakładali, że fenomeny życia psychicznego nie mogą być zredukowane do zjawisk fizjologicznych, a zatem wyjaśnienie tych pierwszych nie może się odbywać przez badanie tych drugich. Na gruncie filozofii do poglądów metafizycznych Herbart'a odwoływali się natomiast Stefan Pawlicki oraz Mściław Wartenberg. S. Pawlicki będąc rzecznikiem naukowego statusu metafizyki, wskazuje na filozofa jako tego, który teorię metafizyczną pogodził z wynikami nauk przyrodniczych. Wiedza metafizyczna posiada, według niego, ten sam naukowy status, co wiedza empiryczna. Oba typy wiedzy odwołują się bowiem do tego samego źródła, jakim jest bezpośrednie doświadczenie. Metafizyka formułując bowiem swe ogólne prawa, ostatecznie w doświadczeniu poszukuje przesłanek swej pewności i słuszności sądów. M. Wartenberg podejmując natomiast krytykę subiektywizmu

² Zob: www.herbart.pl. Pomysłodawcą i założycielem tej strony internetowej jest Dariusz Stępkowski. Można ją uznać również za swoiste kompendium wiedzy związanej z osobą i twórczością Herbart'a oraz przedmiotowym stanem badań nad jego myślą w naszym kraju.

³ Przykładem mogą być tłumaczenia następujących tekstów: *Estetyczne przedstawienie świata jako główne zajęcie wychowania* (Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung); *Listy pedagogiczne albo listy o zastosowaniu psychologii w pedagogice* (Pädagogische Briefe oder Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik); *Ogólna filozofia praktyczna* (Allgemeine praktische Philosophie); *Wychowanie przy publicznym współudziale* (Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung) (zob.: Herbart, 2008a, s. 13, 27; 2008b, s. 140-147; 2008c, s. 121-148; 2008d, s. 151-155).

Immanuela Kanta, odwoływał się do pojęcia Herbartowskich *reali*, wskazując tym samym, że punktem odniesienia aktów myślenia jest zawsze faktyczna rzeczywistość (Stępkowski, 2007, s. 16-18).

Jeśli chodzi o poglądy pedagogiczne Herbarta — na co wskazuje wybitny polski historyk myśli pedagogicznej Stefan Wołoszyn — to w drugiej połowie XIX wieku na ziemiach pozbawionych suwerenności przez Rosję bezpośrednio nawiązywał do nich pedagog i metodyk nauczania początkowego Henryk Wernic (1829-1905) (zob. Wernic, 1895). Stanowisko H. Wernica jako jedno z najwcześniejszych nawiązań do Herbarta związane jest z recepcją jego pedagogiki z pozycji pozytywistycznych. Podejście H. Wernica przechodząc ewolucję od pedagogiki romantycznej do pedagogiki pozytywistycznej, znalazło tym samym swoje oparcie w idei „naukowości pedagogiki” myśliciela z Oldenburga (zob. Wernic, 1868). Autor ten nawiązując bowiem do „pedagogiki naukowej” Herbarta, zakładał, że pedagogika powinna być oparta na etyce, dzięki której formułowane są cele, i psychologii, która pozwala na wskazanie dróg realizacji tych celów. Zakładał również, że wychowawca może skutecznie wychowywać dopiero wtedy, gdy pozna naturę człowieka i prawa jego rozwoju (Nawroczyński, 1938, s. 73-74). W ten sposób H. Wernic podjął próbę oparcia oddziaływań pedagogicznych na wiedzy psychologicznej, wskazując, że wychowanie człowieka musi być zawsze stosowne do czasu i okoliczności, w których on żyje. Realne wychowanie musi zatem uwzględniać zasady użyteczności społecznej i w ten sposób przygotowywać człowieka do życia praktycznego. W swych praktycznych wskazówkach wychowania domowego H. Wernic odwoływał się również do różnych zasad „nauczania wychowującego” Herbarta (Wołoszyn, 1998, s. 17).

Historię recepcji myśli Herbarta w literaturze polskiej wnikliwie i dość obszernie przedstawił w swej pracy Dariusz Stępkowski (2007). Warto nadmienić jedynie, że do grona osób nawiązujących do Herbarta zalicza on za różnymi historykami wychowania m.in. Bolesława Adama Baranowskiego, Mieczysława Tytusa, Euzebiusza Czerkawskiego, Jana Władysława Dawida, Walentego Gadowskiego, Leona Kulczyńskiego, Franciszka Majchrowicza, Bolesława Fryderyka Mańkowskiego, Zygmunta Kawczyńskiego, Władysława Serdyńskiego, Maurycego Straszewskiego, Bronisława Trzaskowskiego. Działalność naukowa i dydaktyczna wszystkich tych osób — co warto podkreślić — związana zaś była z obszarami Polski, które w czasie pozbawienia suwerenności administracyjnie podporządkowane były Austrii. Po drugiej wojnie światowej liczne nawiązania do myśli Herbarta odnajdujemy zaś u Bogdana Nawroczyńskiego i Kazimierza Sośnickiego (Stępkowski, 2007, s. 24-25).

Jednym z najczęściej wskazywanych w opracowaniach polskich historyków wychowania autorem, którego twórczość w sposób bezpośredni utożsamiana jest z pedagogiką Herbarta (Nawroczyński, 1938, s. 66; Sośnicki, 1967, s. 30; Wołoszyn, 1998, s. 17; Poznański, 2006, s. 81) jest jednak wykształcony na niemieckich uniwersytetach Antoni Danysz (1853-1925). On też uznawany jest za polskiego herbartystę *par excellence*, dlatego też tej osobie i jej poglądom na wychowanie i nauczanie poświęcę nieco więcej uwagi⁴.

⁴ Ograniczony charakter tej publikacji, podejmowanego w niej przeglądu i omówienia nie pozwala odnieść się szerzej do wszystkich przywołanych postaci oraz ich sposobu odczytania myśli Herbarta. Odwołuję się tu zatem tylko do najbardziej sugestywnego i reprezentatywnego przykładu z punktu widzenia zakładanej na wstępie specyficznej recepcji twórczości Herbarta w polskiej literaturze przedmiotu.

A. Danysz, filolog klasyczny i pedagog, uznawany jest za jednego z najwybitniejszych historyków wychowania, który opracował zarówno poglądy wielu myślicieli i pedagogów, jak i wiele zagadnień dotyczących historii szkolnictwa polskiego i jego osiągnięć (zob. Danysz, 1921). Obok prac z zakresu historii wychowania był również autorem prac cieszących się uznaniem z zakresu filologii klasycznej i filologii słowiańskiej, a okres jego twórczości przypada zarówno na czas przed I wojną światową, jak i po I wojnie światowej, gdy Polska na mocy umów międzynarodowych odzyskała niepodległość aż do wybuchu II wojny światowej. Pod koniec swojego życia, już w wieku emerytalnym, objął pierwszą w Polsce Katedrę Pedagogiki na Uniwersytecie Poznańskim (Bobrowska-Nowak, Drynda, 1998, s. 45). Swe poglądy pedagogiczne, inspirowane pedagogiką Herbartu i herbartyzmem A. Danysz zaprezentował w sposób syntetyczny w swych dwóch podstawowych książkach *O wychowaniu* i *O kształceniu*.

A. Danysz zakładał, że wychowanie jako proces oparty na podstawach filozoficznych i psychologicznych wymaga głębokich przemyśleń, tak by cele wyprowadzane z etyki i środki wyprowadzane z psychologii były trafne (zob. Danysz, 1903). Pedagogika stawiając sobie za cel kształcenie charakteru wychowanka, wymaga tym samym skrupulatności i uwagi, opierając się na intelektualizmie i encyklopedyzmie. W tym też duchu, podkreślał rolę i znaczenie rozwoju „systemu umysłowego” dziecka od najmłodszych lat w procesie kształcenia charakteru. Uformowanie szlachetnego i silnego charakteru jest bowiem podstawowym celem wychowania – jest ideą, wzorem, który wychowanie chce urzeczywistnić (Danysz, 1903, s. 102-107). Co więcej zakładał, że dziecko najszybciej uczy się w swych najwcześniejszych latach, ponieważ im człowiek staje się starszy tym jego rozwój staje się wolniejszy. Dlatego wychowanie dzieci w ich wczesnym dzieciństwie wymaga tak dużej uwagi, namysłu i starania. Dzięki takiemu postępowaniu wychowawca kształtuje bowiem system wyobrażeń dziecka i jego życie umysłowe, pobudzając go tym samym do rozwoju. Nabywane wyobrażenia sumują też się w pewien system wyobrażeń i pozostawiają swoje niezatarte piętno w umyśle człowieka na całe życie, decydując o sposobie nabywania nowych wyobrażeń i nastawieniach umysłu człowieka (Danysz, 1903, s. 4-9). Szczególnie więc – w opinii A. Danysza – należy przeciwdziałać umysłowej obojętności dziecka oraz dyscyplinować je do pilności i umysłowego zaangażowania poprzez nadzór, nakazy i zakazy, które zmuszają dziecko do podporządkowania swojej woli wychowawcy (Danysz, 1903, s. 206-221). Podejmując problematykę celowości oddziaływań wychowawczych i edukacyjnych, Danysz jako pierwszy w Polsce użył również określenia „teleologia pedagogiczna” na oznaczenie działu pedagogiki ogólnej i jej specyficznego przedmiotu zainteresowań (Bobrowska-Nowak, Drynda, 1998, s. 45).

Podstawowym zadaniem nauczania jest, według A. Danysza, ukształtowanie zainteresowań ucznia. Oznaczało to, że ukształtowanie tych zainteresowań było celem i zadaniem nauczania, swoistym efektem końcowym procesu uczenia, a nie jego punktem wyjścia, który traktowany jest jak czynnik wzmacniający przebieg samego procesu kształcenia. Kształcenie takie powinno przebiegać zgodnie z wyróżnionymi przez Herbartu stopniami formalnymi nauki, choć samo określenie stopni formalnych autor uznaje za niefortunne i wprowadzające w błąd. Metodyczne kształcenie wymaga bowiem, by nauczyciel posiadał wiedzę, która ukazuje nam psychologiczne mechanizmy czynności uczenia się, a co za tym idzie pozwala na wskazanie zasad dobrego nauczania (Danysz, 1918, s. 235-239). Bezpośrednim zadaniem nauki jest jednak kształcenie umysłu, wyposażanie w wielostronną wiedzę i obszerne wiadomości, dzięki którym człowiek potrafi

formułować opinie i stać się obywatel w świecie. Kształcenie takie wpływa na formowanie się charakteru i woli człowieka, przyczyniając się do wielkości jego umysłu, mierzonej abstrakcyjnością myślenia i wielkości ducha, mierzonej jego szlachetnością. Wykształcenie, związane z intelektualną siłą, musi być jednak połączone z wychowaniem, które związane jest z kolei z moralną siłą woli. Dzięki temu nauka opiera się na harmonii kształcenia — sile umysłu i woli, pobudza zamiłowanie do prawdy, piękna, ojczyzny, ludzi czy natury. W ten sposób nauka przyczynia się do wzniecania szlachetnych uczuć, oświecając umysł człowieka i wywołując w nim określone przekonania (Danysz, 1918, s. 33-45). Celów kształcenia nie da się więc oddzielić od celów wychowania, wykształcenie i wychowanie stanowią bowiem sumę tego, co związane jest z oddziaływaniami pedagogicznymi. I choć tradycyjnie wychowanie utożsamia się z oddziaływaniami rodzinnymi i domowymi, a kształcenie z oddziaływaniami instytucjonalnymi i szkolnymi, to jednak faktycznie kształcenia i wychowania nie da się od siebie oddzielić, ponieważ kształcenie jest zarazem wychowaniem, a wychowanie kształceniem (Danysz, 1918, s. 11).

Zainteresowanie twórczością Herbart na progu XXI wieku

Ideologiczny reżim, pod jaki trafiła Polska po doświadczeniach II wojny światowej i nazistowskiego totalitaryzmu (zob. Klattenhoff, Wißmann), ponownie, po 123 latach związanych z utratą niepodległości (1795-1918), łączył się z faktyczną utratą suwerenności państwowej i podporządkowaniem innemu totalitar-nemu systemowi politycznemu — ideologii marksistowskiej (1945-1989) (zob. Dylągowa, 2000). Dopiero transformacja ustrojowa w 1989 roku, związana z pokojowym przejściem od ustroju komunistycznego i pozostawania w orbicie wpływów Związku Radzieckiego do ustroju demokratycznego otworzyła nowe możliwości we wszystkich sferach polskiego życia społecznego. Na gruncie nauki zaowocowało to otwarciem nowych horyzontów myślowych i przewyciężeniem oficjalnie obowiązującego światopoglądu materialistycznego oraz „naukowej” pedagogiki socjalistycznej. Bezsprzeczne uprawnomocnienia scjentystycznego paradygmatu uprawiania pedagogiki zostały mocno naruszone, a odnowa autentycznego humanistycznego podejścia do pedagogiki ściśle pociągła za sobą również poszukiwanie jakichś filozoficznych punktów podparcia i filozoficznych typów uzasadnień. I choć wybitny polski naukowiec i pedagog Bogdan Nawroczyński zapowiadał już ponad 60 lat temu nadejście „renesansu pedagogiki filozoficznej” (Nawroczyński, 1947, s. 26) w polskiej literaturze, to jednak narzucenie światopoglądu materialistycznego i ideologii komunistycznej renesans ten *de facto* uniemożliwiło.

I choć po II wojnie światowej, w szczególności w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych, zarówno koncepcja „pedagogiki naukowej”, jak i doktryna „nauczania wychowującego” Herbart były swoistą wykładnią kształcenia pedagogów w Polsce, to jednak było to bardzo wybiórcze i instrumentalne posługiwanie się jego myślą, dostosowane do ideologicznych założeń naukowej pedagogiki socjalistycznej (Hejnicka-Bezwińska, 2006, s. 56). Bez wątpienia więc jednym z planów demokratycznych przemian w Polsce po 1989 roku jest ponowne zainteresowanie pedagogiką Herbart jako *sensu stricto* pedagogiką filozoficzną. Można powiedzieć zatem, że jest to swoista historyczna rehabilitacja myśli tego wielkiego pedagoga w polskiej pedagogice poprzez ponowne dostrzeżenie w nim filozofa *par excellence* i odczytywanie jego myśli z uwzględnieniem

założeń jego metafizyki. To z jego poglądów filozoficznych wyłania się bowiem pewien ogólny światopogląd, specyficzne założenia antropologiczne, aksjologiczne i teleologiczne jego poglądów pedagogicznych.

I choć nie można mówić o jakimś powszechnym ożywieniu takich zainteresowań wśród polskich pedagogów, to jednak ponowne wznowienie *Allgemeine Pädagogik* w 2006 roku jest tego jakimś zwiastunem. Wyrazem świadomości potrzeby ponownego i gruntownego odczytania twórczości pedagogicznej Herbartu bez wątpienia jest również zorganizowana w tym samym roku na Uniwersytecie Stefana Kardynała Wyszyńskiego konferencja naukowa *Herbart znany i nieznany* w dwusetną rocznicę ukazania się jego *Allgemeine Pädagogik* oraz konferencja zorganizowana przez to samo środowisko akademickie w 2011 roku pod patronatem International Herbart Association (zob. Piskurewicz, Stępkowski, 2006)⁵. W pierwszym przypadku owocem dyskusji przedstawicieli różnych środowisk uniwersyteckich jest też książka, dokumentująca charakter i problematykę tej konferencji (zob. Piskurewicz, Stępkowski, 2006).

W ostatnich latach wskazać można również na monografie, które podejmują próbę ponownego odczytania twórczości Herbartu, jak i rewizję recepcji jego twórczości, zarówno w odniesieniu do polskiej jak i światowej literatury przedmiotu, stanowiąc tym samym swoistą rehabilitację filozoficznego statusu pedagogiki Herbartu. Są to naukowe prace Dariusza Stępkowskiego (Uniwersytet Stefana Kardynała Wyszyńskiego)⁶ oraz Andrzeja Murzyna (zob. Murzyn, 2004) (Uniwersytet Śląski). Obie prace przywracają też filozoficzny statusu pedagogice Herbartu, a jego samego ukazują jako myśliciela, który jest „filozofem wśród pedagogów” i „pedagogiem wśród filozofów” (Murzyn, 2004, s. 7).

Pierwszą pracą, niezwykle ważną i wnikliwą w kontekście podejmowanej tu problematyki, jest niepublikowana rozprawa doktorska Dariusza Stępkowskiego. Na wstępie autor wskazuje na swoisty renesans zainteresowań myślą Herbartu, szczególnie dostrzegalny w literaturze niemieckiej oraz przedstawia historię oddziaływań myśli Herbartu w Polsce. Odwołując się tu zarówno do jego zwolenników, jak przeciwników wskazuje zarazem na bardzo zawężoną recepcję twórczości Herbartu oraz przypisywanie mu nie do końca uprawnionych — często stereotypowo zasugerowanych przez krytyków — intencji. Zasadniczym przedmiotem swoich badań czyni jednak to, co zgodnie z określeniem samego Herbartu nazywa „jasną stroną jego teorii pedagogicznej”. Analiza tak postawionego problemu prowadzi D. Stępkowskiego do wskazania na metafizyczne fundamenty pedagogiki myśliciela z Oldenburga, z których wyrasta zarówno przedmiot zainteresowania samej teorii pedagogicznej, jak i postulowany ideał przyświecający pedagogice.

Charakterystyka „jasnej strony pedagogiki” ostatecznie prowadzi według autora do teorii estetycznej („estetyki pedagogicznej”) Herbartu, którą należy rozpatrywać z punktu widzenia estetycznych wymiarów ludzkiego poznania, jak i estetycznych wymiarów ludzkiego bycia — teorii poznania i filozofii człowieka. Analizie tych zagadnień poświęca autor trzeci rozdział swej dysertacji doktorskiej, wskazując, że w „estetyce

⁵ VI Międzynarodowa konferencja *Wychowanie i kształcenie w systemach politycznych*, 6-8 kwietnia 2011 r., Warszawa.

⁶ Zob.: Stępkowski D. (2003). *O jasnej stronie pedagogiki. Studium podstaw pedagogiki ogólnej Johanna F. Herbartu (1776-1841)*. Rozprawa doktorska. Warszawa: Biblioteka Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego. Badania Dariusza Stępkowskiego zaskuwają tu na szczególną uwagę, zarówno ze względu na niezwykle wnikliwą rekonstrukcję w odczytaniu twórczości Herbartu, jak i precyzję wczytania się w język oryginału tekstów, a jego sposób odczytywania twórczości Herbartu spotkał się również z dużym uznaniem niemieckich środowisk akademickich, związanych ze stowarzyszeniem International Herbart Association.

pedagogicznej” Herbart należy szukać podstaw refleksji pedagogicznej i wynikających z niej idei praktycznych. Poznanie estetyczne wyraża się tu w postawie otwartości, która nie narzuca przedmiotowi poznania własnych pojęć i wchodzi w bezpośredni kontakt poznawczy z „rzeczą samą w sobie”. Estetyczny wymiar bycia człowieka wskazuje zaś na problem natury człowieka i jego wolności. W naturze tej odnajdujemy bowiem zarówno to, co łączy go i oddziela od tego, co jest zewnętrzne względem niego. W ten sposób wychowanie jako dynamiczny proces stawania się człowiekiem opiera się na pozostawaniu w relacji do tego, co wewnętrzne (a zatem określa jego własną głębię) i zewnętrzne (a zatem określa jego stosunek do otaczającego świata).

W ostatnim rozdziale swej pracy D. Stępkowski dowodzi, że podkreślana przez Herbartą potrzeba kształtowania w człowieku tego, co etyczne poprzez odwołanie się do idei praktycznych wskazuje, że zasadniczą dziedziną, której dotyczy wychowanie jest moralność, a jej ideałem cnota etyczna. Filozofię praktyczną uznać można zatem za pewnego rodzaju stosunek, który zachodzi pomiędzy ideałem teoretycznym i praktycznym. Idee etyczne są wprawdzie pojęciami teoretycznymi, ale urzeczywistniają się jako cnota etyczna pośród tego, co realne – w praktyce. W ten sposób intencje nauczania wychowującego wyrażają się w dążeniu do syntezy pomiędzy tym, co jest przedmiotem kształcenia (poznanie) i tym, co jest przedmiotem wychowania (charakter), a zatem wyakcentowania roli projektowania wszechstronnego nauczania i wyrobienia siły charakteru człowieka. Z tego punktu widzenia nie budzi też żadnej wątpliwości fakt, że wychowanie i kształcenie jako elementy pedagogicznego działania są nierozdzielnie ze sobą powiązane. W tym też znaczeniu zarówno uczenie poznawczych kompetencji (właściwej refleksji), jak i uczenie kompetencji estetycznych (poczucia smaku) posiada charakter wychowujący⁷.

Drugą z przywoływanych monografii jest rozprawa habilitacyjna Andrzeja Murzyna. Autor podejmuje w niej próbę odczytania metafizyki myśliciela z Oldenburga, rekonstruując założenia jego filozofii teoretycznej i filozofii praktycznej (Murzyn, 2004, s. 51-225). Przy czym do zakresu filozofii teoretycznej zaliczyć należy metafizykę i logikę. Samą metafizykę dzielimy zaś na metafizykę ogólną (ontologię, metodologię, synechologię, eidologię) oraz metafizykę stosowaną (nauki o przyrodzie, psychologię, filozofię religii). Z kolei do filozofii praktycznej zaliczyć należy estetykę wraz z etyką, która jest jej częścią. Pomiędzy tymi filozofiami i na ich styku umiejscowić należy też pedagogikę Herbartą, ponieważ miała ona umożliwić przejście od filozofii teoretycznej (metafizyki i logiki) do filozofii praktycznej (estetyki, która jest podstawą „idei praktycznych” – etyki), stanowiąc tym samym swoisty pomost pomiędzy nimi. Tak więc pedagogika odgrywać tu miała rolę szczególną, jej zadania wykraczają bowiem poza to, co bezpośrednio dotyczy jej własnego pola problemowego (Murzyn, 2004, s. 230-231).

Jednym z podstawowych błędów recepcji twórczości Herbartą zdaniem A. Murzyna jest to, że jego filozofia traktowana była jedynie jako droga do psychologii i pedagogiki (Murzyn, 2004, s. 9). Jego filozofia prowadzi wprawdzie do pedagogiki, ale jego pedagogika prowadzi też do filozofii, ponieważ odkrywa ona

⁷ Kontynuację zainteresowań Dariusza Stępkowskiego rekonstrukcją oraz reinterpretacją twórczości Herbartą odnajdujemy w jego pracy habilitacyjnej, w której dwa rozdziały w całości poświęca on omówieniu estetycznych podstaw pedagogiki Herbartą oraz roli kategorii ukształcalności w jego pedagogice (zob. Stępkowski, 2010).

w sobie filozoficzne korzenie, rozpatrując podstawowe problemy pedagogiczne, których natura okazuje się filozoficzna. W ten sposób filozofia zarówno teoretyczna, jak i praktyczna pozostaje otwarta na problemy pedagogiczne, szukając w zagadnieniach natury pedagogicznej materiału do filozofowania, a pedagogika wciąż powraca do filozofii, by ujmować najbardziej fundamentalne kwestie, które określają jej własną tożsamość. Tak więc ani filozofia nie może się odciąć od pedagogiki, ani pedagogika od filozofii. Problemowa współzależność tego, co filozoficzne i tego, co pedagogiczne określa bowiem żywotność tych dziedzin wiedzy, chroniąc je przed skostnieniem i dziedzinową alienacją (Murzyn, 2004, s. 7). Za swoistą konsekwencję takiego rozdziału tego, co filozoficzne od tego, co pedagogiczne można uznać również same recepcje twórczości Herbart, które oparte są na uproszczającym sprowadzeniu jego systemu pedagogicznego do kwestii dydaktycznych, utożsamianych z „encyklopedyzmem” i „formalnymi stopniami nauczania”. Dlatego właściwe odczytanie dynamicznego charakteru „nauczania wychowującego” Herbart — zadaniem A. Murzyna — wymaga odczytania jego poglądów pedagogicznych z pozycji jego filozofii teoretycznej i filozofii praktycznej (Murzyn, 2004, s. 54, 229)⁸.

Konkludując, można pokusić się o stwierdzenie, że współczesne, przywoływane recepcje twórczości Herbart w polskiej literaturze przedmiotu na progu XXI wieku dowartościowują przede wszystkim filozoficzny walor jego myśli. Zgodnie z takim ujęciem ów pierwiastek filozoficzny stanowi tu podstawową przesłankę/perspektywę dla analizy i interpretacji pedagogicznych poglądów myśliciela z Oldenburga. Specyfika recepcji Herbart w polskiej myśli pedagogicznej i jej współczesne przeorientowanie w pewnym sensie obrazuje zatem przemiany i tendencje, jakim podlega sama pedagogika w warstwie swych nastawień teoretycznych. Podobnie jak w recepcjach myśli Herbart, możemy bowiem mówić tu o odchodzeniu od ujęć pozytywistycznych i scjentyistycznych lub przynajmniej poważnym nadwzrosteniu tych perspektyw poznawczych we współczesnym dyskursie pedagogicznym w naszym kraju, na rzecz dowartościowania ujęć filozoficznych i szeroko rozumianej humanistyki.

Bibliografia

- Bobrowska-Nowak W., Drynda D. (red.) (1998). *Słownik pedagogów polskich*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Danysz A. (1918). *O kształceniu*. Lwów: Wydawnictwo Macierzy Polskiej.
- Danysz A. (1903). *O wychowaniu*. Lwów: Wydawnictwo Macierzy Polskiej.
- Danysz A. (1921). *Studia z dziejów wychowania w Polsce*. Kraków: Skład Główny w Książnicy Polskiej w Warszawie.
- Dylągowa H. (2000). *Historia Polski 1795-1990*. Lublin: Instytut Europy Środkowo-Wschodniej.
- Hejnica-Bezwińska T. (2006). Recepcja Herbertowskiej koncepcji „naukowości” pedagogiki (s. 39-57). W: *Herbart znany i nieznan*. W dwusetną rocznicę wydania *Pedagogiki ogólnej*. Warszawa: Wydaw. Salezjańskie.
- Herbart J.F. (1912). *Pedagogika ogólna*. Tłum. T. Stera, Warszawa: Gebethner i Wolff.

⁸ Próbie odczytania twórczości J. F. Herbart, w szczególności jego filozofii „nauczania wychowującego”, poświęcona jest również kolejna monografia Andrzeja Murzyna (zob.: A. Murzyn, 2010). Dariusz Stępkowski wskazuje jednak, że autor, jak się wydaje, w niedostatecznym stopniu zmierzył się uprzedzeniami, które zniekształcają recepcję Herbart, tak w Polsce, jak i innych krajach. Zob.: www.herbart.pl.

- Herbart J.F. (1937). *Wykłady pedagogiczne w zarysie*. Tłum. J. Jakóbiec. Poznań: Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne.
- Herbart J.F. (1967a). Zarys wykładów pedagogicznych. Tłum. B. Nawroczyński. W: B. Nawroczyński (red.) *Pisma pedagogiczne* (s. 23-182). Wrocław – Warszawa – Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Herbart J.F. (1967b). Zbadane i naukowo wywiedzione Abecadło poglądowości według pomysłu Pestalozziego, tłum. B. Nawroczyński. W: B. Nawroczyński (red.) *Pisma pedagogiczne* (s. 3-6). Wrocław – Warszawa – Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Herbart J.F. (2008a). Estetyczne przedstawienie świata jako główne zajęcie wychowania. Tłum. D. Stępkowski, *Pedagogika Kultury*, 4, s. 13-27.
- Herbart J.F. (2008b). Listy pedagogiczne albo listy o zastosowaniu psychologii w pedagogice. Tłum. D. Stępkowski, *Przegląd Historyczno-Oświatowy*, 3-4, s. 140-147.
- Herbart J.F. (2008c). Ogólna filozofia praktyczna. Tłum. D. Stępkowski, *Studia Philosophica Wratislaviensia*, 3, s. 121-148.
- Herbart J.F. (2008d). Wychowanie przy publicznym współudziale, tłum. D. Stępkowski, *Przegląd Historyczno-Oświatowy*, 3-4, s. 151-155.
- Klattenhoff K., Wißmann F. (red.) *Die Zerstörung der polnischen Schule durch die deutsche Besatzung 1939-1945/Straty polskiej szkoły w czasie okupacji niemieckiej w latach 1939-1945*. Universität Oldenburg: BIS-Verlag.
- Murzyn A. (2004). *Johann Friedrich Herbart i jego miejsce w kontekście pokantowskiej myśli idealistycznej*. Kraków: Impuls.
- Murzyn A. (2010). *Filozofia nauczania wychowującego J. F. Herbarta*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nawroczyński B. (1938). *Polaka myśl pedagogiczna*. Lwów – Warszawa: Książnica-Atlas.
- Nawroczyński B. (1947). *Współczesne prądy pedagogiczne*. Warszawa: Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”.
- Piskurewicz J., Stępkowski D. (red.) (2006). *Herbart znany i nieznan. W dwusetną rocznicę wydania Pedagogiki ogólnej*. Warszawa: Wydaw. Salezjańskie.
- Poznański K. (2006). *Historia wychowania*, t. 2. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Sośnicki K. (1967). *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Stępkowski D. (2003). *O jasnej stronie pedagogiki. Studium podstaw pedagogiki ogólnej Johanna F. Herbarta (1776-1847)*. Rozprawa doktorska. Warszawa: Biblioteka Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego.
- Stępkowski D. (2007). Herbart i jego myśl w Polsce. Dzieje recepcji i oddziaływań. *Artes liberales. Zeszyty Naukowe Akademii Humanistycznej im. A. Gieysztora*, 1, s. 1-33.
- Stępkowski D. (2010). *Pedagogika i religia. (Re)konstrukcja zapomnianego wątku na podstawie teorii Johanna F. Herbarta i Friedricha D.E. Schleiermachersa*. Warszawa: Towarzystwo Naukowe Franciszka Salezego.
- Wernic H. (1868). *Przewodnik wychowania*. Warszawa: Gebethner i Wolf.
- Wernic H. (1895). *Myśli o wychowaniu i nauczaniu. Z autobiografią i portretem autora*. Warszawa: Gebethner i Wolf.
- Wołoszyn S. (1998). *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*. Kielce: Dom Wydawniczy STRZELEC.

Summary

Polish Reception of Johann Friedrich Herbart's Writings

The presence of John Friedrich Herbart's works in Polish pedagogical thought is rather selective, and their philosophical foundations remain almost unknown. And yet Herbart's pedagogical opinions constitute an integral part of his philosophical ideas. What is more, his philosophical ideas actually expose his pedagogical intentions. In order to discuss such selective knowledge about Herbart's writings, at least two specifically Polish causes of such a situation could be mentioned. The first one is of linguistic and translation nature, whereas the second one might be recognized as a result of historical and geopolitical situation of Polish pedagogy and, in a wider context, the situation of Polish culture and science. Both reasons are closely linked to each other. In the last years, there were published two significant monographies that attempt to interpret Herbart's writings once again, as well as revise the reception of his works in reference to both Polish and world literature, and, all the same, reconstitute the philosophical status of his pedagogy. These are especially the works of Dariusz Stępkowski and Andrzej Murzyn. Both of them restore the philosophical status of Herbart's pedagogy, and portray him as a thinker who is a "philosopher among educators" and an "educator among philosophers".

Jan Kłos

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Kiedy rzeczy zamieniają się w słowa

*Zobacz: oto ludzie są niby w podziemnym
pomieszczeniu na kształt jaskini.*

Platon, Państwo (1991, ks. VII, 514 B).

*Albowiem pojęcie wyłania się w momencie,
w którym rzecz sama poczyną już zniknąć.*

J. Baudrillard, Dlaczego wszystko jeszcze nie zniknęło? (2009).

W tym tekście wychodzimy od podstawowego założenia, że poprawność polityczna polega na oderwaniu słów od rzeczywistości. Wówczas takie obszary, jak wolność, tolerancja, demokracja stają się pustymi terminami. Słowo oderwane od rzeczy bowiem podlega dowolnej manipulacji. Jest to podstawowa przesłanka złudzenia, które stanowi istotę poprawności politycznej. O ile rzecz (rzeczywistość) jest miejscem, czasem doświadczenia i mocowania się, słowo oderwane od rzeczy może służyć propagandzie i dowolnej interpretacji. Słowa oderwane od rzeczy służą budowaniu ideologii. Mogą budzić lęk społeczny, służyć stygmatyzacji jednostek lub grup społecznych. Oderwanie od rzeczy oraz ideologicznie zdeterminowane znaczenie ułatwiają „znikanie” jednych słów i pojawianie się nowych. Jest to zabieg (pozornie) pewniejszy niż mocowanie się z rzeczywistością. Współczesna hermeneutyka socjologiczna dobrze opisuje zjawiska, wobec których staje „rzecz myśląca”: odczarowanie, narcyzm, krucha tożsamość (czy labilność w jej określaniu), eksperymenty z wolnością, społeczeństwo ryzyka, brak bezpieczeństwa ontologicznego. Omawiane słowa-rzeczy są tłem dla tych kategorii opisowych nowoczesności. Ich szczególne rozumienie, czy też istotna modyfikacja, stanowią kontekst dla rozwijania się kultury zideologizowanej poprawności, w której wedle zapotrzebowania nadaje się odpowiednie znaczenie słowu oderwanemu od rzeczy.

Wprowadzenie

Ocena wszelkich zjawisk dokonuje się wedle jakiejś miary, jakiegoś punktu odniesienia. Dlatego dążenie do przyjęcia neutralnego punktu widzenia skazane jest na porażkę. Człowiek naturalnie wartościuje doświadczane rzeczy, więc nie wiadomo, jak miałby wyglądać ów mityczny neutralny punkt widzenia. I jeśli nawet ktoś lansuje neutralne spojrzenie, usilnie je promuje, szybko okazuje się, że chodziło tylko o przeciągnięcie zwolenników na swoją stronę. Postulat neutralności zatem rychło przybiera postać ideologii.

W procesie poznania człowiek spontanicznie odwołuje się już to do wzorca wewnętrznego, już to zewnętrznego, inaczej nie byłby w stanie niczego powiedzieć o zjawisku (rzeczy), które ogląda lub o którym się dowiaduje. Mógłby co najwyżej stwierdzić: wiem, że to jest coś, mam przed sobą jakąś treść, albo: wiem, że o czymś mówisz, ale nie wiem, o czym. Trudno sobie wyobrazić coś, co jest doskonale puste, coś pozbawione jakichkolwiek cech. W tym przypadku byłoby to bowiem nic. Skoro jednak jest *coś*, musi ono być też *jakieś*. Stając wobec pustki, nie mielibyśmy do czynienia z czymś, ale z niczym, a niczym nie sposób się zajmować. Skoro tedy coś już jest *jakieś*, to znaczy, że człowiek jest też jakoś do tego czegoś ustosunkowany, zatem postrzega rzecz w aspekcie wartości lub antywartości.

W tradycji intelektualnej wyłaniają się różne miary zależnie od epoki, w której myśl filozoficzna się rozwijała. Platon pisał o mierze Demiurga, kiedy ten budował świat, oraz idei dobra i piękna, wedle których można dokonać oceny rzeczy nietrwałych, Arystoteles pisał o mierze człowieka etycznego (cnotliwego), chrześcijańskie średniowiecze szukało harmonii miary rozumu i wiary, wreszcie epoka nowożytna wprowadziła na scenę dziejów ludzkich miarę rozumu naukowego. Z chwilą pojawienia się tego ostatniego rozpoczęła się długa historia podmiotu poszukującego swojego miejsca w świecie, usiłującego zdefiniować własną tożsamość, podmiotu zdystansowanego do własnego istnienia, podmiotu miotającego się pomiędzy swoim wyalienowanym ja oddzielnym od wspólnoty innych ja (indywidualizm) oraz podmiotem ukrytym i zagubionym we wspólnocie (kolektywizm), który podejrzliwie spogląda na samotne ja. W myśli teologicznej mamy miarę dobra: i widział Bóg, że wszystko, co uczynił, było dobre (Księga Rodzaju). Wobec różnorodności tych miar można by nakreślić trzy odmienne postawy: coś budzi w nas powinność działania, pochylenia się, oddania, udzielenia pomocy, wzięcia odpowiedzialności (postawa moralna), coś jest godne zainteresowania i zgłębienia (postawa badawcza), wreszcie coś się nam podoba lub wywołuje w nas odrzę (postawa estetyczna). Owo (doświadczane) coś zatem jest nie tylko *jakieś*, ale nadto skłania nas do zajęcia odpowiedniej wobec siebie postawy.

Główną inspiracją do napisania niniejszego tekstu był dla mnie fragment opowiadania XX-wiecznego pisarza brytyjskiego Grahama Greene'a pt. *Dream of a Strange Land* [Sen o nieznanym lądzie]. W opowiadaniu tym główny bohater dowiaduje się, że jest chory na trąd. Diagnoza ta jest dla niego porażająca. Wprawdzie bowiem chodzi o chorobę, którą można leczyć, ale przecież jednocześnie słowo „trąd” obarczone jest długą historią społecznego ostracyzmu i wykluczenia. Z pewnością nie jest to słowo „neutralne”. Dlatego chory z taką goryczą reaguje na pocieszenie lekarza: „Trąd to słowo, a nie choroba. Nigdy nie uwierzę, że trąd można wyleczyć. Nie da się wyleczyć słowa” (Greene, 2006, s. 231). Rzecz można wyleczyć, ale trudno ją wyleczyć, gdy stała się słowem, bo słowa oderwane od rzeczy kierują się inną logiką.

W poniższym tekście próbujemy przyjrzeć się rzeczom (rzeczywistościom), które stały się słowami: wolności, tolerancji, demokracji. Stając się (jedynie) słowami, prowadzą do złudzenia, że można je oderwać od człowieka, miejsca, czasu i dowolnie nimi manipulować. Jest to zabieg, który — jak sądzę — wyraża istotę poprawności politycznej. Nie jest ona niczym innym, jak tylko procesem zamiany rzeczy w słowa. Słowom tym z kolei nadaje się ideologicznie zdeteterminowaną treść lub rozmaite (najczęściej podyktowane aktualną potrzebą) znaczenia. Następnym etapem może być ewentualne „znikanie” jednych słów i pojawianie się nowych. Jest to zabieg (pozornie) pewniejszy niż mocowanie się z rzeczywistością. Współczesna hermeneutyka

socjologiczna dobrze opisuje znane zjawiska, wobec których staje „rzecz myśląca”: odczarowanie, narcyzm, krucha tożsamość (czy labilność w jej określaniu), eksperymenty z wolnością, społeczeństwo ryzyka, brak bezpieczeństwa ontologicznego. Omawiane słowa-rzeczy są tłem dla tych kategorii opisowych nowoczesności. Ich szczególne rozumienie, czy też istotna modyfikacja, stanowią kontekst dla rozwijania się kultury zideologizowanej poprawności, w której wedle zapotrzebowania nadaje się odpowiednie znaczenie słowu oderwanemu od rzeczy.

Kilka uwag metodologicznych

Zanim przejdę do zasadniczej treści artykułu, chciałbym najpierw wprowadzić kilka uściśleń metodologicznych. Już lektura powyższego wstępu sugeruje, że przyjmuję szczególne rozumienie zarówno poprawności politycznej, jak i ideologii. W tym rozumieniu obie te kategorie znaczeniowo są sobie pokrewne. Zaczne najpierw od ideologii. Otóż przyjęło się rozumieć ideologię jako „pewną teorię historyzoficzną”, czyli „zespół poglądów opisujących lub tłumaczących sytuację historyczno-społeczną, polityczną, gospodarczą i kulturową danej grupy ludzkiej [...]” (Herbut, 2004, s. 109; por. tenże, 1992, s. 14). W tym sensie ideologia byłaby po prostu specyficznym fundamentem ideowym działania i myślenia (zob. Gutek, 2003, s. 143).

W innym znaczeniu ideologia to „program (cele i metody) działań służących szeroko pojętym interesom tej grupy” (Herbut, 2004, s. 109; Gutek, 2003, s. 143). Wprowadza się odpowiednią (dominującą) interpretację przeszłości oraz stosowną wykładnię sytuacji obecnej (Gutek, 2003, s. 148). W tym sensie ideologia zbliża się do tego, co rozumiemy przez polityczną poprawność. Pojęcie powstało w Stanach Zjednoczonych i początkowo miało za zadanie zwalczać dyskryminację oraz segregację rasową poprzez modyfikowanie języka wypowiedzi, ale wyemancypowało od swojego źródła i – jak podkreśla znany amerykański socjolog Seymour Lipset – „obecnie odnosi się do starań orędowników polityki lewicowo-liberalnej [...] przez ograniczanie wolności słowa i odbieranie możliwości pracy swoim politycznym przeciwnikom” (Lipset, 2008, s. 255). Powstała jako ruch społeczny wymierzony przeciwko wojnie w Wietnamie, segregacji rasowej, teraz poprawność polityczna gromadzi lewicujących intelektualistów i „odwróciła się w kierunku idei socjalistycznych” (Lipset, 2008, s. 257). Zarówno ideologia, jak i poprawność polityczna wkraczają w obszar edukacji, gdzie na przykład zaczyna dominować nauczanie „wkładu mniejszości kultur Trzeciego Świata, przy równoczesnym pomniejszaniu ważności czy odrzucaniu wytworów kultury Zachodu,” przeciwników zaś określa się epitetem rasistów lub szowinistów (Lipset, 2008, s. 298). Ostatecznie dochodzi do „dyskryminacji ogółu na rzecz mniejszości, nawet jeśli jest ona mniej kompetentna niż reszta” (Lipset, 2008, s. 296).

Wobec tych uwag, jak mam nadzieję, łatwiej będzie zrozumieć, dlaczego określam poprawność polityczną jako bliską znaczeniowo ideologii (w sensie lansowanego programu ideowego) oraz jak wpisuje się ona w założony przeze mnie proces odchodzenia od rzeczy w kierunku słów nacechowanych ideologicznie. Tym słowom odpowiednie grupy polityczne przypisują własne znaczenie. Jako taka poprawność polityczna w sposób niezwykle istotny przyczynia się do destrukcji procesu edukacji, o czym będzie jeszcze mowa.

I. Wolność

Źródła świata rzeczy przekształconego w świat słów można upatrywać w momencie narodzenia się myślenia nowożytnego z jego wielką ambicją włączenia całości (zintegrowanej) w obszar prześwietlającego wszystko myślenia spekulatywnego. To wówczas nastąpiło przeniesienie akcentu ze świata doświadczanego i poznawanego na świat przedstawiony. Chodziło o to, by znaleźć odpowiednią reprezentację świata doświadczanego w postaci tego, co konceptualnie zrozumiałe i, jako takie, może być artykułowane. Przewodnikiem po tej nowej przestrzeni miał być rozum z jego zdolnością do budowania abstrakcji i prowadzenia analizy. Dodajmy: rozum w jego znaczeniu akontekstowym, rozum jako źródło struktur uniwersalnych i logicznie uzasadnionych wedle powszechnie podzielanych reguł. To naturalne uposażenie człowieka, tak wąsko pojmowane, nadawało się do powszechnego stosowania i stało się synonimem równości rodzaju ludzkiego, jak też drogą do osiągnięcia pewności. Ową prześwietlającą świat świadomość, dzięki której człowiek jest posiadaczem idei wytworzonych przez siebie, zawsze dostępnych, które można nieustannie przywoływać w debacie, Charles Taylor nazywa punktową (Taylor, 2001, s. 299 i nn.). Giddens pisze o świadomości dyskursywnej, odróżnionej od świadomości praktycznej (Giddens, 2002, s. 51 i nn.). Czym jednak kieruje się człowiek w działaniu codziennym, w owym obszarze Husserlowskiego „świata życia”?

Przytoczmy fragment *Medytacji kartezjańskich* Husserla, które wprowadzie są już dziełem XX-wiecznego fenomenologa, ale przecież dobrze oddają ducha refleksji nowożytnej oraz jej wkładu w myślenie europejskie. Husserl tak reasumuje punkt wyjścia tej refleksji: „Zaczynamy więc od nowa, każdy dla siebie i w sobie, od postanowienia charakteryzującego filozofów radykalnego punktu wyjścia, od decyzji wykluczenia w pierwszym rzędzie wszystkich obowiązujących nas dotąd przekonań, a między nimi również naszych nauk” (Husserl, 1982, s. 9). Co oznacza to z gruntu rewolucyjne podejście, zapowiadające wielki przewrót? Oznacza ono próbę usprawiedliwienia świata, a przynajmniej ugruntowania naszych sądów o świecie (naszego obrazu świata) na nowych podstawach. Pomysł poznawczego usprawiedliwiania świata wziął się z przekonania, że możemy być okłamywani, że często opieramy nasze przekonania na nader lichych podstawach, zatem nie jesteśmy wolni. Podmiot wyzwolony od świata, „który jest”, buduje własne (przewidywalne) wnętrza. Przebywając w oswojonym środowisku utworzonych przez siebie samooczywistych pojęć, człowiek nowej epoki miał też stać się prawdziwie wolny.

Pomysł przerósł autora. Zamierzenia Kartezjusza przecież były bardzo skromne. Chciał podać algorytm właściwego postępowania badawczego, które można by indywidualnie stosować w swoim zakresie. Każdy przecież miał zacząć „dla siebie i w sobie”. Rozminięcie się rezultatów z zamiarami doprowadziło do przewrotu myślenia, kiedy to w empiryzmie brytyjskim doszło do radykalnego uwewnętrznienia doświadczenia. Człowiek, który dotychczas żył w świecie, pośród innych osób i rzeczy, stał się wobec tego świata podejrzliwy. Zaczął się od niego dystansować, budując jego racjonalne modele, bo chciał być pewny na modłę pewności naukowej. Zobaczył świat jako w dużej mierze wytworzony i poczuł się za jego formę odpowiedzialny. Pomiedzy jego postrzeganiem świata a światem wkraść się cień podejrzania. Postanowił sam, dzięki sile własnego rozumu, z tym cieniem się rozprawić.

Locke – pamięć, tożsamość i świadomość

Empiryzm Locke’a dopełnia procesu uniwersalizacji konceptualnego obrazu świata poprzez pogłębienie odejścia od rozumienia tożsamości jako trwania substancjalnego. Tożsamość zostaje związana ściśle ze świadomością i pamięcią dotyczącą trwania świadomości. W *Rozważaniach dotyczących rozumu ludzkiego* czytamy:

„świadomość swego »ja« zawsze towarzyszy myśleniu i skoro ona właśnie czyni każdego tym, co on nazywa sobą, przez co się odróżnia od wszystkich innych istot myślących, więc na tym jedynie polega tożsamość osoby, to znaczy: tożsamość istoty rozumnej. I jak daleko ta świadomość sięga wstecz do przeszłych działań lub myśli, tak daleko również rozciąga się tożsamość danej osoby; teraz jest ona tym samym »ja«, jakim była wówczas; »ja« zaś, które obecnie zwraca swą refleksję na działanie przeszłe, jest tym samym, które niegdyś je wykonało” (Locke, 1955, s. 472).

To, co świadomość (jako racjonalnie przekonana) włączyła do swojego zasobu, tworzy tożsamość jednostki. Zatem „tożsamość osoby nie sięga dalej, niż sięga świadomość [...]” (Locke, 1955, s. 478).

Pamięć zależy od świadomości, bo to sama świadomość buduje tożsamość. Wydaje się, że odkrywamy tu źródło nieustannych poszukiwań tożsamości oraz frustracji niespełnienia. W *Eseju* Locke dalej notuje: „[...] świadomość, jak daleko tylko może sięgnąć, choćby w ubiegłe wieki, jednoczy bardzo odległe w czasie istnienia i uczynki w tę samą osobę [...]” (Locke, 1955, s. 481). Świadomość z kolei może się związać z wszystkim, cokolwiek uzna za uzasadnione racjonalnie, z dużym prawdopodobieństwem przekonujące. To ja panuję nad tym, co dopuszczam do swojej świadomości i przyjmuję jako moje. Nic, co nie wytrzyma próby dyskursu, raczej nie ma szans tworzyć tożsamości. Byłby to nieuzasadniony entuzjazm. Bycie tożsamym z sobą samym tedy dotyczy samej świadomości idei, które się posiada, które sam rozum (niezaangażowany) kształtuje. Tożsamość zatem nie jest tożsamością tego tu oto bytu, lecz raczej tożsamością świadomości, nad którą sama świadomość ma pieczę. Nabywanie tożsamości wiąże się z pracą świadomości – pracą, którą wykonuje sam świadomy siebie podmiot. Tak oto podmiot (jego świadomość) jest autorem swojej tożsamości, która – przypomnijmy – nie jest trwałością substancjalnego bytu, lecz trwałością świadomości. Powstaje podmiot zdystansowany – twórca odczarowanego świata – który niezależnie od miejsca i czasu cieszy się w sobie trwaniem swojej świadomości. Tożsamością jest to, co byt sobie świadomie przyswoił i nad czym sprawuje władzę.

Tak zdefiniowany grunt teoretyczny przygotowuje nowoczesną jednostkę na dalsze transformacje w jej wędrówce od zhierarchizowanej do funkcjonalnej struktury społeczeństwa. Paul Ricoeur trafnie zauważa, że w tej nowej optyce: „Tożsamość osobowa jest tożsamością względem czasu” (Ricoeur, 2006, s. 137). Wniosek ten oznacza, że tak długo utożsamiam się z jakimiś poglądami (ideami), jak długo sam je sobie uświadamiam i przyswajam. Mogę się z nimi rozstać równie łatwo, jak je nabyłem, bo kryterium mojego wobec nich zobowiązania jest jedynie wąsko pojęta racjonalność. Otwiera to z kolei ścieżkę dla nieustannych redefinicji (eksperymentów) tożsamości, pamięć zaś przechowuje jedynie moment czasowy, kiedy zmiana nastąpiła. O tożsamości tu i teraz decyduje tylko świadomość, że się ją ma: „Tożsamość i świadomość tworzą

koło" (Ricoeur, 2006, s. 137). Nie ma tu miejsca na ocenę zawartości świadomości pod kątem dobra lub zła moralnego, które pochodziłyby od zewnętrznego autorytetu.

Świadomość budująca tożsamość jest odniesiona tylko do siebie samej, do swej absolutnej wolności, a jedynym kryterium ograniczającym jej tworzenie jest dyscyplina racjonalności. Ponieważ nie ma odwołania do świata zewnętrznego i norm zewnętrznych, świadomości przysługuje wolność od ingerencji. Izajasz Berlin nazwie ją wolnością negatywną (polityczną), wolnością od (ingerencji właśnie) w odróżnieniu od wolności pozytywnej, wolności do realizacja działania (dobra) (Berlin, 1994, s. 33). Swobodna świadomość, szczęśliwa w zamkniętym świecie własnej logiki łatwo ulega wynaturzeniu, przestaje być wolnością dynamicznie spełniającą się w kontekście, wolnością-zadaniem, staje się słowem. Rzecz-wolność, która stała się słowem-wolnością, łatwo przechodzi w fetysz, gdy dokonuje się jej całkowite oderwanie od rzeczywistości i przyjmuje się postawę swobodnie prowadzonej gry otwartych opcji, za które nie ponosi się żadnej odpowiedzialności, co najwyżej przed sobą samym. Słowo-wolność w istocie samo dla siebie staje się rzeczywistością, a nie da się rozważać wolności jako takiej, bo nie wiemy, jak miałyby ona wyglądać, idzie przecież o wolność człowieka. Z kolei wolność człowieka jest zadaniem do wykonania zawsze w konkretnym kontekście, stąd niezmiennie występuje ona w istotnym uwikłaniu — tego, kim człowiek jest, i tego, jakie ma powinności wobec swojego otoczenia — nigdy w czystej formie. Otwiera się przed nami zatem wymiar pewnej antropologii i etyki, a mówiąc ogólniej pewnej ontologii człowieka. Człowiek jest nie tylko kimś szczególnym sam w sobie, ale jeszcze pozostaje uwikłany w różnorakie relacje z innymi. Dopiero w takim dynamicznym środowisku można zasadnie rozpatrywać wolność człowieka; nie wolność wyabstrahowanego pojęcia-słowa, lecz żywej istoty.

Przywołajmy wnikliwą diagnozę Baudrillarda, który pisze, że „jednostka nie jest już podmiotem prawa, lecz taktykiem i propagatorem własnego istnienia, nie odnosząc się do jakiegokolwiek instancji prawnej, a jedynie do jakości swego działania i własnej wydajności” (Baudrillard, 2009, s. 100). W tym procesie zawiera się sens tego, co Baudrillard nazywa hiperrzeczywistością. Rzecz stającą się słowem tworzy nową rzeczywistość istotnie bardziej rzeczywistą. Boimy się jej, mówimy o niej z lękiem tak, jak o nielicznych przypadkach epidemii, które miały miejsce kilka tysięcy kilometrów od naszego miejsca zamieszkania. Epidemia oderwana od tego miejsca jako słowo przenosi się do naszego miejsca, uruchamiając mechanizmy obronne, choć nie ma się przed czym bronić. W fetyszyzacji następuje „aktualizacja”, „utrata dystansu”, „upadek w rzeczywistość” (Baudrillard, 2005, s. 60). Jeśli nowoczesna tożsamość zrezygnowała z określania tożsamości w odniesieniu do trwania substancjalnego i przyjęła jako ostateczne kryterium samą świadomość, sama odsłania się na wpływy tego, co określamy poprawnością polityczną. Tym razem podsuwającą próbę redefinicji tożsamości. Proponuje się nowe myślenie w wielu obszarach dotychczas rozumianych jako tradycyjne. Świadomość rewolucjonizuje tedy obszar seksualności, rodziny, tradycyjnych więzi społecznych.

Skoro zrezygnowaliśmy z określania tożsamości w odniesieniu do trwania substancjalnego, dokonuje się też stopniowe usuwanie świata rzeczywistego (Baudrillard, 2005, s. 55). Łatwa dostępność wielu rzeczy rozumiana jest złudnie jako poszerzanie zakresu wolności. Okazuje się jednak, że poszerzony zakres dostępności — przy braku jakiegokolwiek kryterium wyboru spoza samej świadomości — wolności nie przysparza. Pojawia się, jak słusznie zauważa Baudrillard, „pragnienie jakiegokolwiek reguły, równej sile deregulacji”, to znaczy „odradzanie się coraz żywotniejszych ruchów stawiających opór nieograniczonemu wyzwoleniu i całko-

witemu zwolnieniu z zobowiązań” (Baudrillard, 2005, s. 40). Człowiek nie tylko pyta, czy coś może zrobić, ale pyta także, czy **wolno mu** to zrobić jako człowiekowi, zatem szuka odpowiedzi w takiej antropologii, która sięgałaby głębiej niż subiektywistyczny wybór.

Daniel O’Keeffe w swojej krytycznej analizie poprawności politycznej wskazuje na jej główne elementy: walczący egalitaryzm [*militant egalitarianism*], zniszczenie autorytetu dorosłego jako skutek dążenia do zrównania relacji dorosły — dziecko i ostatecznie samozniszczenie zachodniej kultury (O’Keeffe, 1999, s. 34 i nn). Dlatego trafnie zauważa Baudrillard: „Wszędzie to, co było oddzielone, łączy się i miesza, wszędzie zanika dystans: pomiędzy płciami, przeciwnymi biegunami, sceną i widownią, sprawcami działań, pomiędzy podmiotem a przedmiotem, pomiędzy rzeczywistością a jej kopią” (Baudrillard, 2005, s. 61). Zniknięcie dystansu łączy się także z erozją metafory. Wchodzimy w obszar dosłowności, który wcale nie zbliża nas do rzeczywistości.

Przyswajającej świadomości przecież nie można zabronić kolejnej opcji na drodze jej nieograniczonej swobody do tworzenia własnej tożsamości. Stąd łatwo na przykład formułować oskarżenia o seksizm, gdyby ktoś trzymał się uznanych i tradycyjnych norm społecznych w odniesieniu do kwestii płci. Świadomość tworząca tożsamość nie akceptuje niczego spoza immanentnego świata własnej racjonalności. Jest to racjonalność czysto logiczna, ahistoryczna, niezależna od zewnętrznych norm. Słusznie tedy Baudrillard formułuje diagnozę sytuacji współczesnego człowieka nie jako „braku wolności, lecz przeciwnie, jej nadmiar — człowiek wyzwolony za wszelką cenę nie wie już, od czego ani dlaczego jest wolny, dla jakiej tożsamości ma się poświęcić, ani w jaki sposób rozporządzać samym sobą, choć rozporządza wszystkim, co ma wokół siebie” (Baudrillard, 2005, s. 44).

Samotna świadomość, która za swoją miarę ma tylko samą siebie, cierpi na trzy rodzaje erozji: przeznaczenia (ze względu na nadmiar możliwości), wiedzy (ze względu na nadmiar informacji), seksualności (ze względu na zniesienie zakazu) (Baudrillard, 2005, s. 48). Dzieje się tak, gdy świadomość budująca tożsamość odwołuje się już tylko do własnego (immanentnego) kryterium racjonalności i nie należy jej przeszkadzać, a wszelkie normy spoza jej immanentnego świata odbierane są jako zakłócenie, jako arbitralność, przymus. Ostatecznie tedy każda norma bywa dezawuowana jako przesąd. W swym radosnym tworzeniu (nowej) tożsamości świadomość chce być wolna od przesądów. Stąd akcent pada raczej na wolność w jej znaczeniu zewnętrznym, negatywnym. I jak w przypadku bohatera opowiadania Greene’a nawet to, co jest prawdą, może być uznane za przesąd, a prawdy uznanej za przesąd już nie da się uratować. Tym sposobem wolność staje się jedynie słowem, bo została wyzwolona z jej substancjalnego odniesienia; ponadto staje się pustym terminem, bo w istocie — jako wolność ludzka — może się realizować jedynie w odniesieniu do tego, czego czynić nie wolno, a obszar tego, czego nie wolno, został odrzucony. Trudno przecież w samej świadomości wskrzesić ograniczenia (poza jej immanentną racjonalnością). Potem oczywiście, gdy już uporaliśmy się z rzeczywistością, mogą być arbitralnie przywrócone, ale już z towarzyszącą im ideologiczną treścią, z narzuconą dominującą interpretacją, która — nie wiedzieć czemu — ma teraz obowiązywać. W efekcie wszystkiego jest za dużo i wszystko wolno, a brakuje kryterium tego, co się powinno czynić, bo człowiek współczesny niemal odruchowo odrzuca pouczenia i neguje zewnętrzny wobec siebie autorytet. Sama świadomość nie spełnia funkcji powinnościowej, więc człowiek nowoczesny nie wie, co ma robić.

Dramat wolności – dalsze egzemplifikacje

Dramat społeczeństwa konsumpcyjnego w sytuacji rzeczy, które zamieniają się w słowa, w istocie nie polega na przesycie dóbr materialnych, ale właśnie na ich niedosycie, na ich istotnym braku, bo posiadanie wymaga czasu. W tym nowym środowisku konsumuje się bowiem raczej słowa a nie rzeczy, słowa zaś nasycić nie potrafią, nie dają smaku czy poczucia pełni. Nie ma czasu na dotknięcie rzeczy, na oswojenie się z nią, przebywanie w jej obecności. Rzeczy trwają zbyt krótko, żeby tworzyć historię. Człowiek zachwycony możliwościami nowego urządzenia, chętnie zadłuża się nie dlatego, że nabycie tego urządzenia jest mu konieczne do życia potrzebne, ale dlatego, że słyszał – z ust dobrze poinformowanych specjalistów – że jest ono niezbędne dla nowoczesnego człowieka. W istocie nie zasługuje na miano człowieka nowoczesnego bez tego urządzenia. Paradoks społeczeństwa konsumpcyjnego zatem polega nie tyle na posiadaniu wielu rzeczy, ile na przebywaniu w środowisku wielu słów i ogromie rzeczy niepotrzebnych, bowiem człowiek-konsument nie jest pewny, co jest mu istotnie potrzebne.

Świat słów przemawia do niego językiem reklam, marketingu, atrakcyjnych promocji. Człowiek nowoczesny tedy wyjeżdża na wczasy za granicę np. na jakąś egzotyczną wyspę niekoniecznie, żeby wypocząć, zrelaksować się w czasie wolnym od pracy – mógłby przecież ten cel osiągnąć dużo tańszym kosztem – ale dlatego, że inny człowiek nowoczesny tam wyjeżdża. Przestał się zatem odnosić do rzeczy, choćby podjąć refleksję nad istotą wypoczynku, ale poddał się magii słowa. Ponieważ wypoczynek ten może okazać się zupełnie nieudany, rodzi się frustracja, a skoro nie podjęto refleksji nad istotą wypoczynku, bo nie o rzecz samą szło, człowiek nowoczesny przeżywa frustrację. Jego negacja uderza w samą ideę wypoczynku i przyjmuje postać tak powszechnej konstatacji, zwłaszcza w ustach młodych osób: wszystko jest bez sensu, albo: nuda.

Mamy tu jeszcze jeden przykład na to, co przecież wydaje nam się oczywiste – wielka podaż słów nie zastąpi rzeczy. Rzecz zamieniona w słowo staje się jedynie magicznym zaklęciem, mityczną obietnicą na tyle mglistą, by nadawała się do reanimacji zaczarowanego świata.

W odczarowanym świecie, z którego przecież nie dało się całkowicie usunąć tajemnicy, gorączkowo poszukuje się nowych fundamentów zaczarowania. Są to jednak fundamenty tyleż lichy co niebezpieczne: obietnice łatwych i wielkich fortun, wejście do magicznego kręgu idoli, wkroczenie na scenę jako nagroda za ukryty (i często jedynie domniemany) talent. Wprawdzie nadal pozostają najtrwalsze fundamenty zaczarowania, którymi są tajemnica życia i tajemnica śmierci, wizja manipulacji genetycznych i banalizacja śmierci odsuwają ze świadomości współczesnego człowieka na nieokreśloną odległość pilną potrzebę zajęcia stanowiska wobec tej tajemnicy. Powtórzmy wyraźnie – idzie o zajęcie stanowiska nie na płaszczyźnie słów zaledwie, ale na gruncie postaw i wyborów, a zatem rzeczy.

Literatura obfituje w obrazy bohaterów uwięzionych w formie, w stereotypach, niemogących przedostać się z mocnej sieci słów do rzeczywistości. Wystarczy wymienić chociażby doskonałą prozę Henry Jamesa (James, 1974) czy sztuki Sławomira Mrożka. Młody mieszkaniak formy, Winterbourne, patrzy ze zdumieniem na zanurzoną w swojej rzeczywistości, zaprzyjaźnioną, powiedzmy metaforycznie, z własną osobą Daisy Miller. Panna Miller jest spontaniczna, chłonie otaczający świat całą swoją osobą, spotyka się z tym, z kim ma ochotę się spotykać, i chadza tam, gdzie ma ochotę chadzać, nie zważając na pory dnia. Wszyst-

kie te czynności jednak, czego młoda bohaterka Jamesa zdaje się nie zauważać, już dawno zostały ujęte w krępującą sieć konwenansów. Tak że jej zachowanie, jej osoba szybko staje się słowem, które w tzw. dobrym towarzystwie wymawia się głosem ściszonym. Jej postawa skazana zostaje na klęskę, bohaterka umiera w kwiecie wieku.

Podobnie u Mrożka mamy świat płynnie przechodzący z formy w formę. Bohater, który chce przywrócić dawne wartości, dawną hierarchię w chaotycznym środowisku, gdzie dawne rzeczy przestają mieć znaczenie, także ponosi klęskę. Przekonuje się, że „forma nie zbawi świata” (Mrozek, 1984, akt III). Przechodzenie ze starych słów do nowych istotnie nie wpływa na zmianę otoczenia. Otoczenie zmienia tylko formę nie dzięki temu, że dostrzegło wartość, ale pod presją władzy, sankcji, kary.

Kontakt z rzeczą zastępują słowa, nie ma czasu na zbadanie rzeczy. Żyjemy w środowisku medialnym, więc zadowolamy się opowiadaniem o rzeczy. Tak popularne obecnie seriale są pułapką, bo pozorują obraz rzeczy, choć udają, że o niej mówią. Słowo zdaje się tak bliskie rzeczy, że bywa brane za rzecz samą. Dlatego wielu widzów seriali powie z przekonaniem: takie jest życie.

Spójrzmy na inny kontekst. Często słyszymy: „wypredaż polskiej ziemi za grosze”, ale nie wiemy, jak taką informację interpretować. Z tego tytułu nikt nie pyta, w jakim celu ta wypredaż? Kto komu i co wypredaje? Co to znaczy „za grosze”? Sprzedać swojemu to dobrze, obcemu źle, choćby nawet obcy lepszy pożytek z tego zakupu uczynił. Słowo antagonizuje opinię publiczną, służy do zagrzewania do walki. Następuje łatwa polaryzacja i podział na wrogów i przyjaciół. Definicje obu obozów są jednak mgliste. Sympatie nietrwałe, łatwo przeskakują pomiędzy obozami. Dzisiejszy przyjaciel może być jutrzejszym wrogiem, i odwrotnie.

Wolność sprawdza się w tym, z czym człowiek musi się zmagać. Jeśli zatem mamy do czynienia z podniesieniem wszelkich pragnień i roszczeń do rangi rzeczywistości i chcemy, by się nią bez nadmiernego trudu stały, jakoby w imię wolności, tym samym likwidujemy zmaganie. Paradoksalnie zatem niby toczymy bój w imię wolności, w istocie walczymy z wolnością, choć sobie tego nie uświadamiamy, a ostatecznie wybieramy zniewolenie. Nadal będąc przekonanymi, że zyskałoby wyzwolenie. Powinno to być dla nas oczywiste, bo nie tam, gdzie wszystko jest dozwolone, przebywa wolność, gdyż tam nie ma już czego wybierać. Gdzie człowiek niczego „nie musi” wybierać, a jednocześnie wszystko „może” wybrać, nie doświadcza wolności, bo rzeczy podane do wyboru przedstawione są jako równoważnościowe, więc nic nie jest warte tego, żeby być wybranym. Wydaje nam się, że osiągnęliśmy wolność, bo usunęliśmy zmaganie, a w istocie ją unicestwiliśmy. Walka o możliwość wyboru nie polega tylko na tym, żeby być, ale także na tym, żeby jego dokonanie miało dla działającego znaczenie, żeby oznaczało jakąś wartość. Jeśli dokonanie wyboru nie ma znaczenia, to wyeliminowana zostaje sama istota wyboru.

II. Tolerancja

Redukcja tożsamości i pamięci do świadomości przygotowuje grunt dla szczególnie pojmowanej tolerancji oraz różnicy. Kolejnym bowiem krokiem jest eliminacja różnicy, co stawia pod znakiem zapytania samą tolerancję. Tolerancja przecież zakłada różnicę, różnorodność. Tolerujemy to, co jest odmienne, co może (i naj-

część jest) inne. Jakż sens miałoby głoszenie, czy domaganie się tolerancji tam, gdzie nie ma różnicy, którą należałoby tolerować. Trudno mówić o tolerowaniu tego, co zostało ujednolicone. To przecież ze względu na występujące między nami różnice powiadamy o potrzebie tolerancji, skoro mamy zgodnie żyć w granicach jednego państwa. Jeśli więc wszystkich zrównujemy w sposób sztuczny i administracyjny, narzucając im arbitralnie, jak mają rozumieć rzeczywistość, z wykorzystaniem aparatu państwa, tolerancja jest niepotrzebna. Tu raczej trzeba domagać się wolności.

Komentując wkład Locke'a, Ricoeur pisze o zwycięstwie „nad różnorodnością, nad różnicą”, która „obejmuje miejsca i chwile, w których coś istnieje” (Ricoeur, 2006, s. 135, 136). Istnieje jednak tylko świadomość tego, że coś istnieje albo nie istnieje dla mnie. Dlatego Ricoeur zauważa dalej: „Różnica nie jest już określana przez zaprzeczoną zewnętrzną 'innej rzeczy', lecz przez odsłonięte wnętrza miejsca i czasu [...]”, tak zatem „wyliminowane zostaje klasyczne odniesienie do substancji, materialnej czy niematerialnej, jednej czy mnogiej, jako źródła tej świadomości, na przekór jej samej i temu, że w taki sposób o sobie myśli” (Ricoeur, 2006, s. 137). Chodzi o to, że to, co się dzieje, w istocie nigdzie się nie dzieje poza świadomością, w niej samej rozgrywa się dramat mojego istnienia.

Mamy do czynienia z tym, co Baudrillard nazywa wirusowym procesem zacierania różnic (Baudrillard, 2005, s. 11). W świecie natrętnie zwalczanej różnicy, różnicy znaczącej i wartościującej, dochodzimy do stadium post-różnicy, w którym zaczyna się melancholia oraz ironiczna obojętność (Baudrillard, 2005, s. 27). Walka z różnicą przypomina walkę o tożsamość. Różnica staje się krótkotrwałym pragnieniem wyróżnienia, genialności. Ponieważ „nie wolno” robić różnic, każdy ma szansę zostać kimś wyjątkowym i oryginalnym. Chwytą się tego chwilowego błysku jak ostatniej deski ratunku w drodze do określenia swojej tożsamości.

U źródeł tolerancji europejskiej znajdujemy pewnego rodzaju sprzeczność. Tolerancja definiowana bowiem na fundamencie empiryzmu brytyjskiego sama skazuje się na porażkę. Tak też historycznie się rozwijała. Jeśli bowiem można tolerować tylko to, co — jak sami oceniamy — jest godne tolerancji, to rozum naturalnie definiuje, co może być tolerowane. Nie można posiadać idei, której nie da się zdefiniować i racjonalnie przekazać.

W klasycznej pracy na temat tolerancji, czyli w Locke'owskim *Liście o tolerancji*, filozof angielski wprowadza usiłując oddzielić sprawy kościelne od spraw państwowych, ale przyświeca mu ten sam model racjonalności, jak w przypadku określania tożsamości (i pamięci). Mamy zatem religie bardziej i mniej racjonalne. Religia bardziej racjonalna to ta, która zgadza się z indywidualnym wyborem racjonalnego ja. Dlatego choć Locke wprowadza dystynkcję pomiędzy władzą państwową i Kościołem, niemniej dowodzi, że „najsilniejszą dla władzy publicznej podporą służy ten kościół, który jest zgodny z głową państwa [...]” (Locke, 1963, s. 60). A skoro po schizmie Henryka VIII (akt polityczny) anglikanizm stał się religią państwową (zgodną „z głową państwa”), los Kościoła rzymskokatolickiego w Albionie został na długie lata przesądzony (praktycznie do drugiej połowy XIX wieku). Tak określona tolerancja usprawiedliwiała też akty apostazji i tego, że konkretny Kościół w istocie nie niesie ze sobą żadnej wsobnej prawdy (byłby to dogmat nie do przyjęcia). To indywidualny wybór czyni go prawdziwym (lub nie) dla mnie. Bardziej prawdziwy (czyt. bardziej racjonalny) jest ten, którego głową jest władca państwa. I taka myśli filozoficzna — na długo przed Heglem — posłużyła do

pojednania idei z rzeczywistością. Myślenie, które nie wpisuje się w ten obowiązujący paradygmat, staje się nieprawomyślne.

Postawa nieosądzania

Jedną z głównych cech rodziny mieszczańskiej według współczesnego politologa amerykańskiego Michaela Novaka jest osąd krytyczny. Ów osąd krytyczny filozof odnosi do starożytnej równowagi pomiędzy wyrozumowanym sądem (*reasoned judgment*) a uczuciami. Warunkiem zachowania wewnętrznej równowagi było zachowanie krytycznej postawy wobec własnych pragnień. Równowaga ta sprowadzała się do ustanowienia hierarchii, w której to rozum panuje nad niższymi strukturami naszej osobowości. Ostrze krytyki rozumu tedy skierowane było pierwsi do własnej osoby. Człowiek winien zachowywać się właściwie — stosownie do miejsca i czasu, stosownie do okoliczności. Na tym polegał ów Arystotelesowski umiar, złoty środek, właściwa miara pomiędzy nadmiarem i niedosytem.

Rzecz, która stała się słowem, jest nieosądzanie innych. W literaturze (i kulturze) anglosaskiej termin *non-judgemental* zrobił wielką karierę (Novak, 1999, s. 138 i nn.). Sąd (*judgment*) pochodzi od rozumu i jest oceną uczuć, emocji, pragnień. Jeśli sąd rozumu znajduje się na pierwszym miejscu, mówimy, że człowiek kieruje sobą, że sam siebie prowadzi, że umie podporządkować swoje pragnienia celom, które sobie wyznaczył. Zachowuje postawę krytyczną najpierw w stosunku do siebie, a potem innych. Gdy tego nie robi, powiada się, że pozwala emocjom powodować sobą, nawet miotać. Na tym gruncie postawa krytyczna, postawa osądu wyraża się oceną działania bliźniego na przykład w postaci: robisz źle, nie pochwalam twojego postępowania. Obecnie mamy do czynienia z tym, co Michael Novak nazywa postawą post-sądową (tak moglibyśmy przełożyć termin *post-judgmental*). Jest to postawa spolegliwości w stosunku do siebie i (założonej oraz pozornej) neutralności w stosunku do innych. Zrodziła się na gruncie tego, iż rzeczywistość sądu, zatem praktyka i trud wychowawczy, stały się słowem. Takim słowem jest na przykład modne obecnie nazywanie krytyki mową nienawiści. Każdą uwagę krytyczną można sklasyfikować jako mowę nienawiści. Odkrywamy tu jeszcze rzecz jasna założenie Rousseau co do dobrej natury ludzkiej, ale źródeł tego założenia już i tak nikt nie docieka i nie bada. Wygodniej tkwić w paraliżującym odrętwieniu, które każe uciekać od mowy nienawiści w nieokreślonej przestrzeni ideologicznie nacechowanej neutralności. Tak funkcjonuje polityczna poprawność — podsuwa albo narzuca właściwe definicje słów. Mamy tu także do czynienia z zabiegiem ekstrapolacji: połączenie określenia neutralnego „mowa” z terminem nacechowanym negatywnymi emocjami „nienawiść”. Ostatecznie los mowy, a w szczególności krytycznej, jest przesądzony. Wszak kiedy uporaliśmy się z różnicą, nie tylko nie ma sensu niczego *tolerować*, ale też bezzasadna staje się krytyka, tolerancja i krytyka (czyli, powiedzmy wyraźnie, akceptacja różnicy) straciły rację bytu.

Próbę, choćby i słabą, nazwania zła określa się mową nienawiści. W istocie zaś chodzi o stygmatyzację jednostek lub grup społecznych. Miał tego bowiem pojawiają się głosy tłumaczenia zła i to nawet z ust tych, którzy do nazywania zła są powołani. Możemy przeto mówić o słabości, o nieostrożności, błędzie taktycznym, ale nie wolno nam w przestrzeni publicznej nazywać zła, czy tym bardziej piętnować. Bardzo trafną diagnozę tego zjawiska postawił Baudrillard, który pisze:

„W społeczeństwie, które z nadmiaru profilaktyki, na skutek zniszczenia wszelkich naturalnych odniesień, wybielenia przemocy, wytipienia zarazków i wyzbycia się części przeklętych, na skutek zabiegów estetycznej chirurgii negatywności, chce się parać już wyłącznie wyrachowanym Dobrem i potrafi posługiwać się już tylko jego dyskursem. W społeczeństwie, w którym nie ma już możliwości wypowiedzenia Zła, ono samo ulega całkowitemu przeistoczeniu i przybiera nekające nas bez ustanku wirusowe i terrorystyczne formy” (Baudrillard, 2009, s. 93).

Społeczeństwo, w którym wszystko wolno, poza tym, co zostało zabronione w majestacie prawa, a zatem, w którym nie ma już innego sposobu definiowania zła poza instytucjonalno-prawnym, zło nieustannie o sobie przypomina. Objawia się w niedającej się poddać regułom prawa i nieprzewidywalnej naturze ludzkiej. Nadal jednak nie próbujemy nawet nazywać zła, musielibyśmy bowiem wejść na płaszczyznę metafizyczną, od której już dawno odeszliśmy. Miał tego mamy zaklinanie. I tak tworzy się złudne przekonanie, że zło da się wyeliminować kolejnymi inicjatywami ustawodawczymi. Człowiekowi współczesnemu wydaje się, że wraz z odczarowaniem świata, doszło także do odczarowania zła. Zło, które należałoby nazywać, unikać, omijać, zostaje oswojone. Mamy do czynienia ze szczególną grą, w której zło jest równie uprawnionym elementem dyskursu, jak dobro.

Kiedy rzecz zamienia się w słowo, rzecz przestaje nas interesować. Taka jest prosta i logiczna droga do odrealnienia świata. Rzeczywistość zmienia się w jej przedstawienie i spełnia się postulat, który Baudrillard sformułował następująco: „Niech nie będzie już niczego, o czym nie byłoby nic do powiedzenia” (Baudrillard, 2005, s. 7). Czymże innym jest tak sformułowana diagnoza współczesności, jeśli nie opisem ostatecznej zamiany rzeczywistości w jej werbalną prezentację? To jest ostateczne i radykalne rozstanie z rzeczywistością i metafizyką. Zresztą Baudrillard dodaje, że chodzi o metafizyczne zniknięcie rzeczywistości (Baudrillard, 2005, s. 8). O wszystkim już można mówić, człowiekowi wydaje się, że oswoił świat i do końca go odczarował. Jednocześnie jednak pozbawił siebie jakiegokolwiek zewnętrznego punktu odniesienia, bo przecież z rzeczą się rozstał. Tym sposobem został wydany na łup opinii, deliberacji, obmowy i oskarżenia. Wierzy nieco naiwnie, że skoro nieustannie porusza się pośród słów (nazw), to ma też władzę nad tym, do czego one się odnoszą, choć z tym odniesieniem stracił kontakt. Już nie ma instancji, do której mógłby się odwołać, już ostatecznie należy do państwa i jego instytucji, bo ze słowem można walczyć tylko innym słowem. Państwo buduje biurokratyczne struktury, by tej potrzebie sprostać. Można też wzorem starożytnych sofistów ze słabszego słowa czynić mocniejsze i z mocniejszego słabsze. Jeszcze się ratujemy, jeszcze w mediach pojawiają się autorytety opiniotwórcze, które — jak mniemamy — mają kontakt z rzeczą, która jest. Sami niczego nie jesteśmy w stanie dotknąć, ale wierzymy, że inni nie stracili czucia i dotyku.

W sytuacji rozstania z rzeczywistością i jej przekształcenia w słowo może ona paradoksalnie żyć wiecznie, nieustannie powielana i modyfikowana lub może też zostać unicestwiona. Życie lub śmierć jednak nie są już w naszych rękach. „Wolności pozbawiamy się na wszelkie możliwe sposoby. Dokonujące się wciąż od nowa przeniesienie, nieustanne zrzekanie się praw do własnego pragnienia, własnego życia, własnej woli na rzecz jakiejś innej instancji” (Baudrillard, 2005, s. 43).

Rzecz zamienioną w słowo łatwo manipulować, nie dając słuchaczowi możliwości dotarcia do rzeczy, która słowem się stała. „Nie wolno osobie publicznej wygadywać na cały świat w gazetach, a potem

przekazywać swoje prawdziwe intencje tylko tym, którzy kupują je u księgarza” (Newman, 1924, s. 254). Zwłaszcza że krytyka, jak ją w powyższym tekście rozumie John Henry Newman, sugeruje emocjonalne oraz instrumentalne posługiwanie się słowem. Instrumentalizm jest szczególnym przykładem zamiany rzeczy w słowa. Rozumiemy przecież, że nie można krytykować „całego świata”, zatem jeśli taka krytyka ma miejsce, to sugeruje ona coś o wiele głębszego. Najczęściej nie to, o czym się powiada. Sugeruje niechęć, rezygnację, frustrację, może rozpacz — to są te przestrzenie, do których trzeba zstąpić, żeby wydobyć słowo właściwe, czyli nazwać rzecz. Chodzi zatem o to, by poznać rzeczywistość tego, który słowo wypowiada. Domniemywać należy, że w totalnej krytyce jedynie bawimy się słowem celowo, by przesłonić rzecz. Wówczas możemy słusznie podejrzewać, że wypowiadający chce, żebyśmy mieli do czynienia jedynie ze słowem „gazetowym”, nawet podejrzewa, że nie zaakceptowalibyśmy rzeczy, o której nam mówi, gdyby nas otwarcie o niej poinformował. Woli zatem, żebyśmy odnosili się do słowa, które łatwo rzecz zastępuje, tworzy dobry klimat do zamierzonej manipulacji. Wypowiadający je wie na przykład, że słowo to już ma swoje negatywne konotacje w świadomości społecznej. Ostatecznie zatem idzie nie o poznanie rzeczy, ale o wytworzenie pewnego nastawienia, zawładnięcie opinią publiczną, skierowanie jej w pożądanym kierunku.

Słowo służy do zbitcia grupy w masę, a następnie do poderwania masy i nadania jej kierunku. Masowość może przybrać postać rewolucyjną, jak pisał Sloterdijk, może też być masowością konsumpcyjną, medialną. Jednym z narzędzi masowości jest tzw. opinia publiczna, która już dawno straciła znaczenie publiczne, coraz mniej zawiera w sobie z tego, co nazywamy publicznym, od kiedy okazało się, że jest to byt plastyczny i łatwo nadaje się kształtowaniu. Opinia publiczna ma niewiele wspólnego z racjonalnym oglądem rzeczywistości (Graebner, 1992, s. 715).

Otwartość

Innym przykładem słowa, za którym nie wiadomo, jaka kryje się rzeczywistość, jest otwartość, często traktowana wręcz jak synonim demokracji. I znowu powtarza się sytuacja, jak w przypadku trądu. Być oskarżonym o to, że nie jest się człowiekiem otwartym, to stać się celem powszechnej krytyki. Termin „otwartość” bowiem przez swoją nieostrość stracił już jakiekolwiek znaczenie i odniesienie do rzeczywistości, ponieważ zupełnie przekształcił się w słowo, a tym można posłużyć się dowolnie, najczęściej oskarżając innych o brak otwartości albo odwrotnie: chwaliąc za postawę otwartości. To poręczny termin w walce politycznej: chwali się ludzi otwartych, a gani zamkniętych, cokolwiek miałyby to oznaczać. Jest to pojęcie na tyle mgliste, tak iż trudno zdefiniować, czym charakteryzuje się człowiek otwarty, a czym zamknięty. Nie określono bowiem granic otwartości, a można by ją określić przez jej własne zaprzeczenie. Skoro jednak, podobnie jak w przypadku wolności, arbitralnie przesuwamy zakres otwartości i zakres tematów, które mogą być publicznie poruszane, rzadko kto podejmuje się definiowania, na czym otwartość lub jej brak polega. W każdym razie panuje domniemane rozumienie, że nie być otwartym jest czymś złym. Żyjemy w świecie znaków wypranych ze znaczenia, jak zauważa Baudrillard, w świecie nieprawdopodobnych przepowiedni, i dodaje: „Wystarczy, żeby nie były nadto zrozumiałe” (Baudrillard, 2005, s. 75). Bez odniesienia do tego, co wolno człowiekowi, co powinien, zatem bez odniesienia do prawdy o człowieku i jego konkretnej sytuacji mówienie o otwartości

przestaje mieć jakikolwiek sens. Otwartość bowiem może być zrozumiana przez odwołanie do zamknięcia, jest z zamknięciem sprzężona; mówimy tu o sytuacji tajemnicy i odsłony. Jeśli jednak wszystkie obszary ludzkie są odsłonięte, otwartość traci wszelkie znaczenie. Jest to podobna sytuacja, jak w przypadku omawianej tu tolerancji – słowie. Traci ona znacznie, gdy znika różnica, zatem nie ma czego tolerować; otwartość traci, gdy nie ma zamknięcia.

Wychowanie

W tym kontekście powiedzmy, że traci sens idea wychowania (formowanie dojrzałej osobowości). Wychowanie to rzecz (rzeczywistość), w której ma się do czynienia z konkretnym człowiekiem, a nie jego obrazem idealnym (ideowym). W procesie wychowania tego konkretnego człowieka odnosimy do pewnych wzorców, bez których nasza kultura niechybnie przestałaby istnieć. Jest to kultura, która od zarania ceniła sobie rozum i wolność w dążeniu do wartości. To kultura współistnienia rozumu i woli, które człowiek kształtuje w realizacji rozmaitych celów. Jednakże to nie człowiek arbitralnie decyduje o tym, co jest dobre. Byłoby to tylko dobro myśli (myślne). Dobro dostrzega w tym, do czego dąży.

Pragnie owszem dążyć do ideału. Jakże jednak ma to uczynić, gdy nikt mu nie pomaga, gdy nikt nie chce go ani zganić, ani pochwalić? Nade wszystko przed trybunałem poprawności politycznej skazano na wygnanie sąd oceniający i krytykę. A przecież szkodliwa byłaby tylko ocena wartościująca, która uznawałaby człowieka za nic niewartego, która by go z góry przekreślała, bo byłaby to także ocena niesprawiedliwa. Szkodliwe byłoby poniżanie, porównywanie do innych w celu wyśmiania i odrzucenia. Nie jest szkodliwe dostrzeganie dobra i zła, piętnowanie błędów, nawet więcej, dostrzeganie dobra i zła staje się warunkiem rozwoju. W nakreślonych uwagach metodologicznych zaznaczyłem, jak istotnie (ideologiczna) poprawność może wpływać na edukację. W przedstawionych analizach dostrzegamy ten destrukcyjny wpływ poprzez rozmywanie ocen (powstrzymywanie się od ocen) lub ich zakaz, podważanie autorytetów, podkreślanie znaczenia wolności jako braku zakazów itd. Amerykańska pisarka i dziennikarka Mara Wolynski w swoim znakomitym eseju na temat tzw. permissywnej edukacji, którą sama przeszła, opisuje swoje traumatyczne doświadczenie. Jedyнным celem tej edukacji był... brak edukacji, bo głównym wrogiem nie była niewiedza, ale nuda. Uczniowie swobodnie dobierali to, czego chcieli się uczyć bez żadnych konsekwencji w postaci egzekwowania wiedzy. Uczeń miał być zabawiany raczej niż nauczany, otwarty bez kryterium, na co otworzyć się trzeba. Jeśli nużyła matematyka, można było wyjść i poszukać ciekawszego zajęcia. Była to edukacja bez edukacji, bez dyscypliny, bez struktury, która ostatecznie kończyła się tragedią ludzi zupełnie nieprzystosowanych do życia (Wolynski, 1980, s. 129-131).

III. Demokracja

Zacznijmy od celnej uwagi Baudrillarda, który tak pisze na temat optymizmu demokracji: „Do nas należy zbawienie — oto prawdziwy sakrament chrztu nowoczesnego człowieka demokratycznego. Otóż jest to utopia. Ta chęć zniesienia ambiwalencji Dobra i Zła i przeskoczenia ponad jej cieniem ku absolutnej pozytywności jest utopią” (Baudrillard, 2005, s. 41). Właściwie trzeba by mówić o duchu demokracji, który podobnie jak

wolność czy tolerancja staje się szeroką formułą, wręcz formułą magiczną. Każdy może być oskarżony o to, że nie dorósł do demokracji, jeśli tylko sprzeciwia się na przykład przesuwaniu granic procedur demokratycznych na te obszary, które z natury rzeczy podlegać im nie powinny. Zauważyliśmy wcześniej, że w pragnieniu poddania wszystkiego samemu kryterium świadomości dochodzimy do nieprzekraczalnej bariery. Demokracja też może być pojmowana immanentnie.

Można by przewrotnie zapytać: czy z dużego i spontanicznego ruchu społecznego może na pewno zrodzić się dojrzała demokracja? Odpowiedź nie jest prosta. Wielki ruch społeczny Solidarność mógł przecież nieść ze sobą także wypaczone rozumienie państwa — jako mitycznego tworu, z którego każdy bierze tyle, ile mu potrzeba. Partia komunistyczna ukształtowała takie rozumienie, bo jeśli państwo wszystkim chciało kierować, toteż pod adresem państwa wysuwano wszelkie pretensje, gdy coś się nie udało. Chyba tak należałoby tłumaczyć ciągle jeszcze żywe postawy roszczeniowe. Wolność, demokracja, równość to przede wszystkim rzeczy, rzecz zaś ma źródło w rzeczywistości raczej niż w umyśle.

Demokracja już od czasów Platona traktowana była podejrzliwie i często z uzasadnioną nieufnością. Jest ona przecież możliwością działania, potencjalnością, szansą sukcesu raczej aniżeli formułą pewnej skuteczności. Przede wszystkim należałoby zawsze uświadamiać sobie i szanse, i zagrożenia demokracji. Zwłaszcza istotne są jej ograniczenia. Nie wszystko, co dzieje się w państwie, należy regulować procedurami demokratycznymi. Zatem nie o wszystkim może decydować tzw. głos większości. Przestrzegali już przed tym John Stuart Mill w XIX wieku. Większość ma służyć nade wszystko wyłanianiu przedstawicieli politycznych, a nie na przykład rozstrzyganiu prawdy, decydowaniu kto ma prawo do życia, a kto nie¹.

Procedury demokratyczne nie mogą rozstrzygać o tym, co jest dobre, a co złe. Demokracja to rzeczywistość polityczna, w której aktywne społeczeństwo obywatelskie ma kształtować sprawiedliwe państwo. I tu znowu pojawia się demokracja-słowo, którym można dowolnie szermować. Zwłaszcza wprowadzając ambiwalencję w kwestie dobra i zła, jeśli idzie o rozstrzygnięcia zdarzeń historycznych. Nawet jeśli dobro i zło pojawiają się w jaskrawym świetle i społeczeństwo zaczyna pewne procesy właściwie nazywać, zawsze znajdzie się poręczny autorytet medialny, które tę nieostrożność przywiedzie do odpowiednich proporcji. Dlatego, pisze Baudrillard: „Zła nie sposób już wypowiedzieć, wszelką zaś negatywność dławi potencjalny konsens. Władza polityczna sama bowiem stała się swym cieniem” (Baudrillard, 2009, s. 94). Nie można niczego rozstrzygnąć, bo trzeba za wszelką cenę doprowadzić do kompromisu (czyt. poprawnego politycznie konsensu), nawet gdyby chodziło o kompromis tam, gdzie jest on z natury rzeczy niemożliwy: między dobrem i złem. Konsens ma demokratycznie zniwelować konflikt przez rozmycie jego przedmiotu.

I tak autorytet religijny staje się jedynie zręcznym politycznym dyplomatą. Pod jego łagodnymi sformułowaniami nawet wielkie mowy proroków tracą ostre kształty, nabywając nijakiej aksamitnej miękkości. Wszystko staje się zgrzebne, dostępne, oswojone. Dominują eufemizmy, nie próbuje się nawet nazywać nie-szczęścia, czy tym bardziej dociekać jego źródeł, bo taka jest praktyka poprawności politycznej (nie osądzać, nie rozstrzygać — pisałem o tym wcześniej przy okazji tolerancji). Czy jeszcze jest ktoś, kto mógłby dzisiaj

¹ Kościół katolicki słusznie sprzeciwia się referendum w sprawie aborcji.

wypowiedzieć magiczną i radykalną formułę *non possumus*?² Pytanie to niebezpiecznie zbliża się do kwestii fundamentalnych, a stąd już o krok do oskarżenia o fundamentalizm, który stał się kolejną modną kategorią współcześnie wysuwanych oskarżeń. Poprawność polityczna każe milczeć na temat fundamentów (spraw o znaczeniu fundamentalnym) z lęku, że zostaną zinterpretowane jako stanowisko fundamentalistyczne. I tu znowu wpadamy we współczesne błędne koło: sam fundamentalizm ulega erozji, skoro każdy może być o niego oskarżony. (Z pewnością dlatego w tym świecie niekończących się debat i ważeń racji tak trudno przyjąć na przykład zakaz wypowiadania się publicznego nałożony na kapłana przez jego zwierzchników religijnych). Żyjemy przecież w środowisku prywatnych opinii, wolności słowa oraz innych zdobyczy demokracji. W tej logice trudno przyjąć inne zasady poza zasadą poprawności.

Znajdujemy się w otoczeniu, w którym „tak fundamentalne pojęcia, jak odpowiedzialność, obiektywne przyczyny, sens (czy bezsens) historii, znikły już, bądź są obecnie w zaniku” (Baudrillard, 2009, s. 100). Trudno nam dociec źródeł tej klęski, jak trafnie zauważa Baudrillard, bo skoro wyrzekliśmy się rzeczy — owego trwałego odniesienia — możemy jedynie przeciwstawiać słowo słowu. Do rozstrzygania prawdy historycznej już nie powołuje się trybunał rzeczywistości, ale poddaje się ją próbie zrationalizowanych argumentów. Przeprowadza się sondaże, kto za, kto przeciw — po przesłuchaniu wypowiedzi tzw. autorytetów medialnych. Tak zatem „medialne zastępowanie zdarzeń, idei i historii, sprawiające, iż im wnikliwiej je badamy, im bardziej szczegółowo staramy się je zgłębić w celu uchwycenia ich przyczyn, tym szybciej się ulatniają i znikają, tym bardziej nieodwołalnie tracą samą swą *zaszłość*” (Baudrillard, 2009, s. 104). Sondaż, tzw. demokracja sondażowa, jest jeszcze jednym przykładem zjawiska zastępowania rzeczy przez słowa w przestrzeni politycznej i postawienia znaku równości pomiędzy świadomością i tożsamością, bo przecież nie o rzeczywistość tutaj pytamy, tylko o to, co kto o tej rzeczywistości myśli oraz ile jest osób podobnie myślących. Sondażowym rozstrzygnięciem w dochodzeniu do rozwiązania spornej kwestii, zwłaszcza przy rozliczeniach z przeszłością, sprzyja paraliżujące wątplenie co do zbadania winy, wymierzenia kary lub przyznania nagrody. Czy kat był naprawdę katem, czy może rzetelnym wykonawcą prawa? Jeśli był kat, musi być ofiara, ale kto był ofiarą? Jaka była liczba tych ofiar? Niezależnie od rozstrzygnięcia jedno jest pewne: ofiarą tych zabiegów po raz kolejny pada jasność w materii dobra i zła. Pisze Baudrillard: „Wymiennność ról kata i ofiary, rozproszenie i zanik odpowiedzialności — oto cnoty właściwe naszym cudownym interfejsom” (Baudrillard, 2009, s. 103). Cofamy się oto do metaforycznej sytuacji pierwotnej. Pierwsi rodzice wygnani z raju miast powracać do niego poprzez uznanie i wyznanie winy, ponawiają nieustanne próby redefinicji swojej sytuacji, zaprzeczając winie. Winie, którą należy odkupić, odpokutować, a nie zrationalizować.

Zakończenie

Punktem wyjścia naszych rozważań w tym artykule był krótki dialog literacki, z którego wynikało, że kiedy rzecz zamienia się w słowo, trudno je z powrotem do rzeczy doprowadzić. Owa symboliczna zamiana

² Taka formuła doprowadziła do uwięzienia Prymasa Stefana Kardynała Wyszyńskiego w latach 50. XX wieku. A chodziło o nieuzasadniony sprzeciw wobec ingerencji państwa w sprawę Kościoła.

rzeczy w słowa polega na tym, że nie tylko tracimy kontakt z rzeczywistością, zadowalając się jej ideowymi reprezentacjami, ale możemy ją dowolnie (czyli na przykład politycznie poprawnie) kształtować. Reprezentacje te z kolei padają ofiarą stereotypów, uprzedzeń, zabobonów, zabiegów propagandowych, narzuconych interpretacji.

Literacka inspiracja stanowiła następnie bodziec do rozważań filozoficznych nad naturą takich rzeczywistości (które stają się słowami), jak wolność, tolerancja, demokracja. W tym sensie określenie poprawność polityczna już samo w sobie wydaje się jeśli nie paradoksalne, to przynajmniej podejrzane. Powiada ono bowiem, że ktoś jest, zachowuje się, mówi poprawnie w odniesieniu do jakiejś dominującej przestrzeni ideowej, czyli polityki. Kto tę politykę wyznacza? Kto decyduje o tym, że coś jest poprawne? Poprawnym politycznie może być tylko ktoś, kto dystansuje się od rzeczy albo już nie widzi rzeczy spoza słów. Nadal możemy jednak pytać: na ile trwała jest poprawność polityczna, która stanowi oderwanie od rzeczy? I spróbujmy odpowiedzieć: na tyle trwała, na ile trwała jest aktualna definicja słów. Skoro słowa służą jakiejś polityce ich właściwego rozumienia, to czas poprawności mierzy się czasem trwania tej polityki.

W naszej logosferze krąży wiele słów, których już nie rozumiemy i których znaczenia nie dociekamy. Słowa te dobrze przysługują się narzuconej poprawności politycznej. Jedynym wyjściem wydaje się niestrudzone podejmowanie wysiłku pytania, co kryje się za słowem i niezgoda na jego arbitralnie narzucone znaczenie.

Bibliografia

- Baudrillard J. (2005). *Pakt jasności. O inteligencji Zła*. Tłum. S. Królak, Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Baudrillard J. (2005). *O uwodzeniu*. Tłum. J. Margański, Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Baudrillard J. (2009). *Przejrzystość zła*. Tłum. S. Królak, Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Baudrillard J. (2009). *Dlaczego wszystko jeszcze nie zniknęło?* Tłum. S. Królak, Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Berlin I. (1994). *Cztery eseje o wolności*. Tłum. H. Bartoszewicz i in. Warszawa: WN PWN.
- Giddens A. (2002). *Nowoczesność i tożsamość*. Tłum. A. Szulżycka, Warszawa: WN PWN.
- Graebner N.A. (1992). *Public Opinion and Foreign Policy: A Pragmatic View*. W: W. Lasser (red.) *Perspectives on American Government*. Lexington: D.C. Heath and Company.
- Greene G. (1986). *Dream of a Strange Land*. W: G. Greene, *Collected Short Stories*, London: Penguin Books.
- Gutek G.L. (2003). *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Herbut J. (1992). *Ideologia a doktryna religijna*. W: A.B. Stępień, T. Szubka (red.) *Oblicza dialogu*. Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Herbut J. (2004). *Elementy metodologii filozofii*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Hudzik J. (2001). *Rozum – wolność – odpowiedzialność*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Husserl E. (1982). *Medytacje kartezjańskie*. Tłum. A. Wajs, Warszawa: PWN.
- James H. (1974). *Daisy Miller*. Tłum. J. Olędzka, Warszawa: Książka i Wiedza.
- Kołakowski L., *Czy diabeł może być zbawiony?* W: *Znak*, Rok XXXIII, Nr 327 (9), wrzesień 1981, s. 1174-1184.
- Ladd E.C. (1991). *The American Polity*. New York London: W.W. Norton & Company.
- Lipset S.M. (2008). *Wyjątkowość amerykańska – broń obosieczna*. Tłum. B. Piasecki, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

- Locke J. (1955). *Rozważania dotyczące rozumu ludzkiego*. Tłum. B.J. Gawęcki, Warszawa: PWN.
- Locke J. (1963). *List o tolerancji*. Tłum. L. Joachimowicz. Warszawa: PWN.
- Mrożek S. (1984). *Tango*. Kraków-Wrocław: Wydawnictwo Literackie.
- Newman J.H. (1924). *Discussions and Arguments*. New York: Longmans, Green and Co.
- Novak M. (1999). *On Cultivating Liberty*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- O'Keeffe D. (1999). *Political Correctness and Public Finance*. Lancang: IEA Education and Training Unit.
- Platon (1991). *Państwo*. Tłum. Witwicki. Warszawa: Wydawnictwo AKME.
- Renaut A. (2001). *Era jednostki. Przyczynek do historii podmiotowości*, tłum. D. Leszczyński, Wrocław: Ossolineum.
- Ricoeur P. (2006). *Pamięć, historia, zapomnienie*. Tłum. J. Margański. Kraków: Universitas.
- Taylor Ch. (2001). *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*. Tłum. M. Gruszczyński i in. Warszawa: PWN.
- Wolynski M. (1980). *Permissive Education*. W: Th.H. Brown, J.T. Gross (red.) *Dimensions. Essays for Composition*, Cambridge: Winthrop Publishers, Inc., s. 129-131.

Summary

When Things Change into Words

This paper focuses on the principal assumption that political correctness consists in isolating words from reality. Then such areas as freedom, tolerance, and democracy become empty terms. Words isolated from things may be subject to any manipulation. This is a basic premise of the illusion that makes up the essence of political correctness. Inasmuch as a thing (reality) is the place and time of experiencing and struggling, the words isolated from things may serve propaganda and uncontrolled manipulation.

Words isolated from things are used to construct ideologies. They may arouse social fear, serve stigmatization of individuals or social groups. Isolated from things and ideologically determined meanings facilitate the "disappearance" of some words and appearance of others. Apparently, it is a more certain maneuver than struggling with reality. Contemporary sociological hermeneutics describes correctly the phenomena under discussion. The "thinking thing" is confronted with the following: disenchantment, narcissism, fragile identity (or uncertainty in its definition), experiments with freedom, risk society, and lack of ontological safety. The words-things are the background for these categories of modernity. Their particular understanding, or else essential modification, become a context for the development of the culture of ideologized correctness. According to the latter phrase respective meanings are given to words isolated from things.

II. Z BADAŃ

Ewa Zamojska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

„Murzynek Bambo wiecznie żywy!” Rzeczywistość politycznej poprawności w podręcznikach szkolnych

Traktuję polityczną poprawność jako jedną z praktyk dyskursywnych, regulujących sposób nazywania lub, jak uważają niektórzy, „przeżywania” jednostek i grup, za którymi kryje się określony sposób ujmowania świata w języku (reguły mówienia i zmuszania do milczenia) oraz określone stosunki władzy.

Poprawność polityczna jako praktyka dyskursywna nie narodziła się wczoraj. Niezależnie od przekonania jej krytyków, że jest narzuconą przez elity liberalne swoistego rodzaju cenzurą wykluczającą z publicznego dyskursu pewne słowa i zmuszającą do używania innych, w każdej epoce historycznej, w każdym środowisku znajdziemy dominującą regułę ograniczającą sposoby wypowiedzania się.

Edukacja, w tym konstruowanie tekstów szkolnych, jest również praktyką dyskursywną, więc niewolną od dylematów poprawności politycznej. Zadaję sobie pytanie — jaka reguła mówienia dominuje w polskich podręcznikach gimnazjalnych? Czy to jest reguła, którą symbolicznie wyraża „wiecznie żywy Murzynek Bambo”? Czy zgoda inna — reguła stosowania języka niedyskryminującego, niewykluczającego? Próbuję także nazwać i opisać najczęściej występujące problemy związane z wyborem reguły mówienia i milczenia przy konstruowaniu podręczników szkolnych.

Koncept politycznej poprawności (dalej PP) traktuję jako jeden z przejawów zwrotu lingwistycznego w humanistyce, czyli ujmowania języka nie jako narzędzia opisu, lecz jako współtwórcę świata społecznego. PP jest także konwencją językową o określonym rodowodzie historycznym i politycznym — kontrkulturowym i lewicowym¹, co często zaciemnia jej umocowanie epistemologiczne. By odejść od postrzegania PP w kategoriach wąskiej praktyki językowej wpisanej w konflikt polityczny „prawica — lewica”, posługuję się szerszym pojęciem — pojęciem „praktyka dyskursywna” (lub także reguła mówienia i reguła milczenia), wprost wywo-

¹ A. Szahaj pisze o PP jako o zjawisku, które „stało się głośnie za sprawą pojawiających się głównie w latach osiemdziesiątych XX w. prób uregulowania **sposobów mówienia** oraz **zachowywania** się na kampusach amerykańskich. Stała się ona elementem szerszych procesów kulturowych i politycznych, których orędownicy powoływali się na konieczność likwidacji niesprawiedliwości społecznej...” (Szahaj, 2004, s. 155).

dającym się z koncepcji dyskursu M. Foucaulta i pozwalającym podkreślić wielość możliwych, zdeterminowanych historycznie i społecznie „ujęć świata w języku” oraz ich umocowania w stosunkach władzy.

Postać Murzynka Bambo, przywołana w tytule, metaforycznie wyraża jedno z takich ujęć, sygnalizuje także problemy, które wiążą się z wyborem języka w edukacji. Można je skonkretyzować w pytaniu – jaki język lub jaki rodzaj reguły mówienia/milczenia dominuje w dyskursie edukacyjnym? Czy to jest reguła, którą symbolicznie wyraża „wiecznie żywy Murzynek Bambo”? Czy zgoła inna – przez jednych utożsamiana z blokadą dialogu, naginaniem lub uniemożliwieniem dotarcia do prawdy, nowomową i cenzurą, przez drugich, do których i ja się zaliczam, z próbą stosowania języka antydyskryminacyjnego, niewykluczającego, równościowego? W tym miejscu, wskazując prace badawcze dotyczące języka edukacji formalnej² w Polsce, w zasadzie można udzielić odpowiedzi potwierdzającej tezę zawartą w tytule: w polskim dyskursie edukacyjnym w stopniu niewystarczającym stosowany jest język antydyskryminacyjny i niewykluczający lub, inaczej mówiąc, politycznie poprawny. Dominuje język, który nie reflektuje ważnych przemian współczesnego świata i nie uwzględnia dążeń emancypacyjnych jednostek i grup dotychczas marginalizowanych.

Celem tego tekstu nie jest jednak szukanie potwierdzenia tezy zawartej w tytule, lecz próba zmapowania, sklasyfikowania najczęściej pojawiających się problemów, które wiążą się z wyborem reguły językowej w edukacji. Próbuję syntetycznie nazwać i opisać te problemy, które pojawiają się w tekstach podręczników gimnazjalnych, i które, w moim przekonaniu, występują powszechnie w dyskursie edukacyjnym.

1. Poprawność polityczna jako praktyka dyskursywna

PP ma swój rodowód historyczny – ideologiczny i polityczny, proponuję jednak spojrzeć na nią przede wszystkim jako na pochodną określonego stanowiska filozoficznego – epistemologicznego, które wykrystalizowało się w latach 60. XX wieku, choć związane jest z długą tradycją sporów, toczonych w ramach filozofii, o adekwatność języka w opisywaniu świata. Chodzi o tzw. zwrot lingwistyczny lub interpretatywny w humanistyce i naukach społecznych, czyli radykalnie antypozytywistyczne stanowisko, którego istotą było zerwanie z dotychczasowym postrzeganiem języka jako neutralnego (przezroczystego) środka opisywania świata. Język nie jest neutralnym środkiem, narzędziem opisu świata, przy pomocy języka tworzymy czy współtworzymy rzeczywistość społeczną. Zwięźle to ujął R. Rorty:

„Świat nie mówi. Tylko my to robimy. Świat może, kiedy już zaprogramujemy się przy pomocy jakiegoś języka, sprawić, że będziemy żywić pewne przekonania. Nie może on jednak zalecić nam języka, którym mielibyśmy mówić. Mogą to uczynić wyłącznie istoty ludzkie” (Rorty, 1996, s. 22).

To stanowisko – znane ogólnie jako konstruktywizm społeczny - obecne jest także w koncepcji dyskursu M. Foucaulta. Według niego „dyskurs to zespół reguł, które decydują o tym, co i w jaki sposób może być powiedziane” (za Stasiuk, 2003, s. 126), czyli także reguły zmuszania do milczenia, za którymi stoją i które zarazem warunkują stosunki władzy. Tego rodzaju przekonanie implikuje także odrzucenie korespondencyjnej koncepcji prawdy jako prostego i jednoznacznego odbicia świata w umyśle poznającego podmiotu lub jako

² Por. m.in. M. Chomczyńska-Rubacha (2011); M. Karwatowska, J. Szpyra-Kozłowska, (2010); E. Zamojska, (2010).

zgodności świata i jego umysłowej reprezentacji. Nie jest tak, iż „obiektywna” i niezmienna prawda o świecie znajduje się na zewnątrz naszego umysłu i naszym zadaniem jest jej „odkrycie”. Nie jest też tak, że słowa przypisane są rzeczom raz na zawsze, że znaczenie „tkwi” w przedmiocie. Zasadnicza różnica pomiędzy zwolennikami PP i jej przeciwnikami przebiega więc także na linii pojmowania prawdy, prawdziwości, lub inaczej, kwestii językowej reprezentacji świata społecznego. Mówiąc obrazowo: przeciwnicy PP wzywają do „nazywania rzeczy po imieniu”, sądząc, iż rzecz ma tylko jedno imię i „o prawdzie nie można dyskutować”. Zwolennicy PP z kolei na ogół są świadomi różnicy pomiędzy reprezentacją rzeczy w umyśle i w mowie oraz samą rzeczą. Wybierając sposób mówienia, dokonują świadomych wyborów lingwistycznych w taki sposób, by przyczynić się do równości i inkluzji.

PP jest więc wyrazem lub praktyczną egzemplifikacją konstrukttywizmu społecznego lub także – jeżeli będziemy się trzymać terminologii i stanowiska M. Foucaulta – określoną praktyką dyskursywną. Dotyczy zmian języka w zakresie sposobu nazywania oraz świadomego używania form gramatycznych i składni, które pełnią pewne określone funkcje społeczne i polityczne i wpisują się w określony kierunek zmian społecznych. Znaczenie pojęcia dyskurs jest szersze – dotyczy ogólnych, także nieuświadomianych reguł wypowiedzi umówionych w kontekście oraz tego, co „niewypowiedziane” – reguł zmuszania do milczenia. Jego funkcją to podtrzymywanie lub zmiana stosunków władzy. PP to podejmowana świadomie praktyka dyskursywna.

W obu przypadkach mamy jednak do czynienia z dwoma założeniami:

- 1) sposób mówienia ma wpływ na kształt rzeczywistości społecznej,
- 2) na sposób mówienia ma wpływ stan świadomości mówiącego (jego postawy, przekonania, wyznawane wartości), który z kolei wynika z jego pozycji w społeczeństwie (miejsca, z którego mówi) i ograniczeń historycznych (przydatne może być pojęcie „duch czasów”).

Tak ujmuje to S. Fish:

„Poprawność polityczna, praktyka wydawania sądów z punktu widzenia krytykownalnych przekonań nie jest określeniem jakiegoś dewiacyjnego zachowania, lecz zachowania, które każdy z nas z konieczności praktykuje. Dyskusje pomiędzy przeciwstawnymi obozami nie mogą być nigdy charakteryzowane jako dyskusje pomiędzy polityczną poprawnością i czymś innym, lecz pomiędzy współzawodniczącymi wersjami politycznej poprawności. /.../ Prawdziwie słuszną poprawność /.../ nie znalazłaby żadnego stronniczego pragnienia, lecz wyłącznie perspektywę prawdy. Kłopot z nią polega jednak na tym, że żadna istota ludzka nie byłaby do niej zdolna, ponieważ żadna istota ludzka nie widzi prawdy bezpośrednio, pozostawiając z boku interesy, widząc jakoś inaczej niż przez stronnicze okulary” (za: Szahaj, 2004, s. 159).

Takie umiejscowienie epistemologiczne PP ma pewne konsekwencje praktyczne.

Skoro język współtworzy rzeczywistość, za stosowaniem PP kryje się przekonanie, że można poprzez zmianę języka zmienić rzeczywistość społeczną. Celem i funkcją stosowania PP są zmiany społeczne:

- 1) unikanie, zmniejszanie cierpień w relacjach społecznych, które wyraża się głównie w nieużywaniu nazw jednostek i grup obciążonych konotacjami pejoratywnymi czy stygmatyzującymi;
- 2) podtrzymanie debaty demokratycznej i poszerzenie liczby jej uczestników³;

³ W niedawnej dyskusji na temat PP zorganizowanej przez Fundację im. prof. Bronisława Geremka francuski socjolog D. Wolton powiedział **wręcz**, że „używanie odpowiednich słów sprawia, że się nie zabijamy, unikamy wojen” (Szyłto, 2011)

- 3) w dłuższej perspektywie chodzi o likwidację niesprawiedliwości społecznej, o równość rozumianą jako inkluzję, dowartościowanie grup dotychczas marginalizowanych, stygmatyzowanych, wykluczanych.

W przypadku wszystkich tych celów mechanizm językowy nie odnosi się tylko do stosowania nazw, lecz może dotyczyć np. dekonstrukcji i rekonstrukcji narracji historycznej, tak by głosy czy postacie pomijanych, „niemych i niewidzialnych” stały się słyszalne i widzialne.

PP nie ma i nie powinna mieć mocy cenzury przede wszystkim dlatego, że dyskurs demokratyczny z natury jest różnorodny i pluralistyczny. Założenia epistemologiczne, z których koncept PP wyrasta, prowadzą do akceptacji faktu, że język, w tym język PP jest nieustająco „w ruchu” (nowa nazwa po pewnym czasie „starzeje się” i zaczyna pełnić rolę niepożądanego etykiety, nazwa grupowa „wpycha” indywidualność w ramy stereotypu itp.). W związku z tym trudno o jednoznaczność w ustalaniu konkretnej, jedynie słusznej nazwy, sposobu mówienia. Fakt, że nie mamy nigdy pewności, co do powiązania słowa z rzeczą, chroni przed językowym skostnieniem, ale także totalizującymi tendencjami ograniczającymi wolność słowa⁴.

2. Polityczna poprawność jako praktyka dyskursywna w edukacji – realne problemy związane z wyborem reguły mówienia w edukacji

W badaniach edukacyjnych koncept PP może być reflektowany i badany w ramach analizy dyskursu lub krytycznej analizy dyskursu (KAD), czyli badań stosowania języka (mówionego i pisanego) w edukacji rozumianej jako praktyka dyskursywna.

Poddając analizie teksty szkolne, można zauważyć, w jaki sposób język używany jest do umieszczania w zróżnicowanych relacjach władzy podmiotów życia społecznego, w jaki sposób jednych degraduje, innych „stawia na świeczniku”, jeszcze innych bagatelizuje, marginalizuje lub pomija milczeniem. Zajmowałam się analizowaniem podręczników szkolnych w innym aspekcie (Zamojska, 2010), tutaj chciałabym zwrócić uwagę na problemy związane z wyborem „reguły mówienia” w edukacji w odniesieniu do grup i jednostek marginalizowanych dotychczas i emancypujących się aktualnie, więc oczekujących (lub domagających się) uwzględnienia ich także w języku edukacji.

Na podstawie analizy podręczników gimnazjalnych do kształcenia ogólnego⁵, wyłoniłam 4 kategorie problemów, które moim zdaniem mają znaczenie ogólniejsze.

Jak nazywać?

Pytanie – jak nazywać, jakie nazwy stosować w odniesieniu do grup i jednostek stanowiących różnego rodzaju mniejszości jest jednym z najbardziej nagłaśnianych publicznie czy medialnie problemów łączonych

⁴ Na ten temat por. np. J. Butler, 2010.

⁵ Dokładny opis bibliograficzny badanych podręczników znajduje się w spisie literatury. Podręczniki te nie zawierają systematycznego, chronologicznego wykładu historii literatury, są konstruowane tematycznie i dobór tekstów literackich na ogół podporządkowany jest celom dydaktycznym.

z PP. Dzieje się tak dlatego, że pierwotnie właśnie tego zagadnienia dotyczyły zmiany języka proponowane przez zwolenników PP w USA w latach 60. i 70. XX w. Chodziło o niestosowanie pejoratywnych, obarczających negatywnymi skojarzeniami nazw na oznaczenie czarnych obywateli USA, których później powszechnie zaczęto określać Afroamerykanami. W istocie problem ten jest związany z procesami emancypacji i wzrastającą samoświadomości różnych grup mniejszościowych. Grupy te w procesie potwierdzania własnej odrębnej tożsamości i domagania się równych praw odmawiają godzenia się na nazwę nadawaną im przez grupę dominującą, zwłaszcza wtedy, kiedy nazwa ta w ich oczach symbolizuje poddaństwo i opresję. Tego rodzaju mechanizm emancypacji językowej odnosi się do grup etnicznych (np. Innuici zamiast Eskimosi), „rasowych”⁶ (np. Afrykańczycy zamiast Murzyni), seksualnych (gej, lesbijka zamiast pederasta), osób niepełnosprawnych, ale także osób chorych psychicznie, kobiet i grup wiekowych — dzieci, nastolatków, osób starszych⁷.

Domaganie się nazwy, którą sami sobie nadamy, jest jedną z ważnych oznak emancypacji grupy mniejszościowej; by mogła być udana, wymaga jednak uznania ze strony grupy dominującej. Uznanie takie jest w istocie rezygnacją z władzy/wiedzy, rezygnacją z uprzywilejowanej perspektywy „nadającego imienia” i twórcy dominującej narracji, dominującego dyskursu. Rezygnacja oznacza zmianę i zawsze wiąże się z wysiłkiem budowania czegoś nowego. Z perspektywy grupy dominującej to, co jest naturalne i oczywiste dla emancypującej się tożsamości, wydaje się czymś dziwnym, nienaturalnym, przeczącym dotychczasowym przyzwyczajeniom, ukształtowanym w dobrze znanym, oswojonym i przyswojonym świecie. Stąd różnorodne reakcje — od negacji (dlaczego ja mam przebudowywać swój słownik) i niezrozumienia przez zdziwienie, bagatelizowanie lub zakłopotanie i wahanie (jak należy mówić?) także u osób życzliwych zmianom tego rodzaju. Dyskomfort językowy w obliczu nazw stosowanych przez emancypujące się grupy mniejszościowe, wynikający z utraty pewności i oczywistości posługiwania się językiem, to także dowód na brak jednoznaczności związku pomiędzy nazwą i rzeczą — bowiem „nazywanie rzeczy po imieniu” nie wynika w sposób naturalny i jednoznaczny z samej rzeczy, lecz tylko z utartych, nabytych konwencji językowych. Bezradność i zakłopotanie rodzi się również z nieznanomości lub niezrozumienia lokalnych kontekstów używania pewnych wyrażań i słów, „nie znamy bowiem w wystarczającym stopniu kultury, w której ze słowami tymi/.../ wiąże się określone znaczenie” (Szahaj, 2004, s. 169). Nie jest to jednak powód, by nie próbować poznawać, dowiadywać się, pytać, o ile zależy nam na unikaniu cierpień w relacjach społecznych, podtrzymywaniu debaty

⁶ Pojęć „rasa”, „rasowy” używam tutaj nie w znaczeniu biologicznym, lecz w znaczeniu socjologicznym: „rasa” nie stanowi korelatu biologicznie zdeterminowanych różnic między ludźmi, lecz jest wyrazem społecznie znaczących różnic fizycznych (patrz Giddens, 2004, s. 269).

⁷ Kobiety i dzieci, grupy wiekowe uważa się za mniejszości społeczne nie ze względu na ich faktyczną liczebność, lecz ze względu na ich podporządkowaną pozycję w układach społecznych, której wyrazem może być paternalistyczny lub degradujący język, stosowany w opisach lub w zwrotach adresatywnych. Infantyilizujące zdrobnienia imion dorosłych kobiet w zwrotach — *Pani Haneczko*, *Pani Aniu* — w sytuacjach publicznych bez ich przyzwolenia lub zwracanie się do nieznanych starszych osób — *dziadku*, *babciu* — do kobiety ciężarnej przez lekarza — *ماموسي* — sprowadzają osobę tak nazwaną na pozycję podporządkowaną. Zdrabnianie imion dzieci, pomijanie nazwisk nastolatków poza środowiskiem im znanym — rodzinnym lub szkolnym, jest nagminne, choć kryje się za tym ten sam mechanizm. Ogólnie, osobę zajmującą niższą pozycję w układach hierarchicznych dodatkowo często degraduje się poprzez język.

publicznej i niewykluczeniu z niej nikogo. W tym wypadku, jak podkreśla A. Szahaj „nie chodzi o to, co my sobie myślimy, lecz o to, co myślą sobie ci, do których i o których mówimy” (Szahaj, 2004, s. 169).

W analizowanych przeze mnie gimnazjalnych podręcznikach szkolnych do kształcenia ogólnego głównym problemem nie jest używanie nazw grup mniejszościowych, lecz raczej pomijanie mniejszości w obrazie mieszkańców i obywateli Polski. Problem z wyborem nazw grupowych czy nazw jednostek o podwójnej tożsamości występuje w odniesieniu do Romów i polskich pisarzy żydowskiego pochodzenia i wiąże się z dwoma kwestiami: Rom czy Cygan? — oraz z wahaniem — podkreślać czy pomijać pochodzenie żydowskie pisarzy języka polskiego?

W pięciu seriach przebadanych polskich podręczników⁸ Romowie pojawiają się we dwóch (Garsztka, Grabowska, Olszowska, 2001, 2003; *Kto czyta, nie błądzi*), w obu podręcznikach można zauważyć niekonsekwencje w nazywaniu tej mniejszości. W obu też brakuje objaśnień dotyczących stosowania nazw Cygan i Rom. W podręczniku Do Itaki używa się w sposób niezrozumiały zarówno określenia Cygan, jak i określenia Rom (por. Garsztka, Grabowska, Olszowska, 2003, kl. 3, s. 92). W podręczniku *Kto czyta, nie błądzi* autorzy posługują się konsekwentnie określeniem Cygan/Cyganie, wyjaśniając tylko, że „Cyganie nazywają siebie Romami” (Kowalczykowa, Mrowcewicz, 2000, kl. 2, s. 116).

Warto podkreślić, że wahania co do nazwy Cygan/Rom nie dotyczą tylko autorów podręczników. L. Mróz, antropolog i etnolog w jednej z publikacji pisze:

„Nazwa ‘Roma’ jest terminem własnym, używanym wewnątrz zbiorowości. W kontaktach z ludźmi z zewnątrz sami o sobie mówili zwykle ‘jesteśmy Cyganami’ i nie odnoszę wrażenia, by słowo to ich raziło czy obrażało. /.../ Od początku lat 90. w prasie, radiu, telewizji a również w oficjalnych dokumentach, państwowych i organizacji międzynarodowych ‘Cyganie’ wypierani są przez ‘Romów’. /.../ To symbol głębszych zmian, zarówno wewnętrznych, jak i w stosunkach z otoczeniem. Jest to wyraźny znak rodzącej się dumy etnicznej, zjawiska charakterystycznego dla prądów emancypacyjnych i dążenia do zmiany statusu, do bycia uznanym za równorzędnego podmiot narodowy” (Mróz, 2008, s. 50).

W swoim tekście L. Mróz używa najczęściej kombinowanej nazwy „Cyganie (Romowie)”, chyba że pisze o wewnętrznych podziałach na plemiona Sinti i Roma, wtedy używa zapisu „Cyganie (Roma i Sinti)” (por. Mróz, 2008, s. 43 — 58).

Z kolei A. Graff w dyskusji na temat politycznej poprawności, odnosząc się do identycznego przykładu, stwierdza kategorycznie:

„Podstawowym wyznacznikiem, czy danego słowa powinniśmy używać, czy nie, jest moim zdaniem to, co myśli na ten temat opisywana osoba. Cyganie np. mają takie powiedzenie ‘miarą wartości Cygana jest jego cygaństwo’. To słowo jest ich, oni je lubią i dlatego nie ma potrzeby zastępowania go na siłę »Romem«” (Szyłto, 2011).

⁸ Wszystkie przykłady pochodzące z wymienionych podręczników analizowałam także w publikacji *Równość w kontekstach edukacyjnych...*, lecz interpretowałam je w inny sposób. E.Z.

Wypowiedź ta ma charakter normatywny, lecz nie jest podbudowana żadnymi reprezentatywnymi badaniami, pomija w zupełności znaczenie kontekstu, w którym słowo Cygan jest wypowiedziane. Kiedy przedstawiciele mniejszości używają nazw nadanych im przez grupę dominującą (często także nazw „obraźliwych”, tak jak w przypadku, kiedy w tekstach afroamerykańskich raperów pojawia się określenie „*Nigger*” (Czarnuch), kiedy zwracają się do siebie *per* „suko” czy geje nazywają się „pedałami”) ma to zupełnie inne znaczenie, niż wówczas, kiedy robią to osoby spoza ich kręgu. W tym wypadku rządzi kontekst i nie sposób wszystkich wariacji znaczeń danych kontekstem wymienić, poza jednym, jak mi się wydaje – nie należy takich wypowiedzi odczytywać jako przyzwolenia na degradującą nazwę w ustach przedstawicieli grupy dominującej.

Występujące w tekstach historycznych „dawne” nazwy należy również interpretować zgodnie z kontekstem (A. Szahaj przytacza przykład stosowania nazw *Negro* (Murzyn) czy *Nigger* „także przez tych, którzy występowali przeciw niewolnictwu” – Szahaj, 2004, s. 170) lub z intencją mówiącego. Kiedy w poetyckim tekście *Smagła swoboda* M. Pankowski z empatią pisze o holocauście Romów: „potem ich na pole pomoru wpędzili, gdzie pod strażą umierać musiał naród cygański. Tych, co nie upadli, a stali prosto, siłą obalano i palono ich ciała w piecach ogromnych” (Garszka, Grabowska, Olszowska, 2003, kl. 3, s. 89), należy to zaakceptować.

W dzisiejszych czasach – w czasach możliwości wyboru pomiędzy nazwą „dawną”, o której wiemy, że nie konotuje wyłącznie „smagłej swobody”, lecz także pejoratywne skojarzenia takie jak w słowie „ocyganiec” i stoi w sprzeczności z oficjalnie wyrażonym życzeniem przedstawicieli grupy⁹, trwanie przy niej wydaje się niezrozumiałe. Być może za stosowaniem obu nazw stoją jakieś powody (np. podkreślenie ich historycznej zmienności lub konieczność wyrażenia skomplikowanych relacji między poszczególnymi grupami danej mniejszości, z których tylko jedna przyjmuje nazwę własną Roma), jednak takie rozwiązanie wymaga wyjaśnienia, zwłaszcza kiedy ma ono miejsce w kontekście edukacyjnym. To, że takiego wyjaśnienia w podręcznikach brak, świadczy o nieprzywiązywaniu wagi do tego problemu, tym samym wagi do emancypacji i inkluzji grupy mniejszościowej.

Innym przypadkiem językowej konfuzji, z którym można się spotkać na stronach badanych podręczników, jest problem określania tożsamości osób o niejasnej, podwójnej lub skrzyżowanej tożsamości etnicznej/narodowej czy kulturowej. Jest to problem charakterystyczny raczej dla współczesnego, wielokulturowego świata, w którym nasilenie procesów migracyjnych implikuje socjalizację wielokierunkową, niejednorodną kulturowo, której wynikiem jest także wielowarstwowa, niejednorodna tożsamość¹⁰. Jest on sygnalizowany przez teoretyków i badaczy, zwłaszcza z państw przyjmujących rzesze imigrantów¹¹. Współcześnie problem

⁹ „W 1971 pod Londynem odbył się I Światowy Kongres Romów. Zaprezentowano tam po raz pierwszy romską flagę oraz hymn, a także zalecono używanie w językach narodowych określenia ‘Rom’ w miejsce słowa ‘Cygan’” (<http://pl.wikipedia.org/wiki/Romowie>) - dostęp: 10.01.2012.

¹⁰ A. Giddens podaje definicję socjalizacji, która wbrew dotychczasowej tradycji naukowej nie czyni podmiotem socjalizacji wyłącznie dzieci, czyli wstępującego pokolenia, lecz także „innych, nowych członków społeczeństwa” (por. Giddens, 2004, s. 50). **Giddensowi ewidentnie chodzi o imigrantów.**

¹¹ M. Walzer mówi o “kreskowanej (*hyphenated*) tożsamości”, charakterystycznej dla członków społeczeństwa imigracyjnego, jakim są np. USA. (por. Walzer, 1999, s. 43-48).

ten zaczyna dotyczyć także państw postkomunistycznych, choć na razie nie w takim wymiarze, by był on szeroko dyskutowany. Do niedawna jednak, zwłaszcza w okresie wybujałych identyfikacji narodowych i nacjonalizmów w XIX w. aż do II wojny światowej, czyli w okresie rozkwitu i dominacji państw narodowych, stawiano na asymilację do kultury dominującej, na jednoznaczność określeń tożsamościowych. Głównym wyznacznikiem tożsamości narodowej były m.in. cechy kulturowe — język i jego twór — literatura. To m.in. spowodowało, że w historii literatury przynależność pisarzy i pisarek do literatury narodowej, narodowego kanonu czy dziedzictwa kulturowego danej grupy narodowej/etnicznej określano według języka ich twórczości. To kryterium w zasadzie nie uwzględnia żadnych innych cech określających jednostki — ani miejsca ich urodzenia i życia, tematyki pisarstwa, przynależności państwowej lub chociażby przejawów w pisarstwie, przynajmniej niektórych z nich, ich skomplikowanych, warstwowych, niejednorodnych tożsamości (dla przykładu podaje pisarzy takich, jak: F. Kafka, I. Babel, J.B. Singer, J. Conrad)¹², nie mówiąc już o ich autoidentyfikacjach.

W odniesieniu do badanych podręczników tego rodzaju problem odnosi się do pisarzy, piszących w języku polskim, obywateli polskich pochodzenia żydowskiego, okresu międzywojennego i okresu II wojny światowej, kiedy ich pochodzenie miało znaczenie, jak i dla ich twórczości dla ich losów czysto ludzkich. Można zauważyć pewną konsternację u autorów i autorek podręczników, czy zgodnie z praktyką klasyfikacji literackiej stosować kryterium językowe, o którym mowa była wyżej i traktować ich jako pisarzy polskich, czy jednak próbować także w określeniu klasyfikacyjnym zawrzeć ich niejednoznaczną tożsamość. Wydaje się, że stopień tej niejednoznaczności może być różny i to także mogłoby być przedmiotem edukacyjnych dociekań. W przykładach, podanych niżej, nie ma to jednak miejsca. Na stronach podręczników mamy do czynienia raczej z niewytłumaczalną niekonsekwencją. W biogramach danej grupy pisarzy w większości przypadków w ogóle pomija się przynależność etniczną, choć mogłoby to mieć znaczenie dla zrozumienia ich losów w czasie II wojny światowej, kiedy na przykład B. Schulz opisany jest w następujący sposób: „prozaik, krytyk literacki, grafik. Zginął zastrzelony w getcie w Drohobycz” (Jędrzychowska, Kłakówna, 2004, kl. 2, s. 97). Z drugiej strony niezrozumiały jest powód podawania na przykład w biogramie B. Leśmiana faktu, iż pochodził „ze spolszczonej inteligencji żydowskiej” (Garsztka, Grabowska, Olszowska, 2003, kl. 3, s. 75). Konfuzja tego rodzaju nie świadczy o niejasności w rozstrzygnięciu tego, jakie znaczenie ma życie twórcy/twórczyni dla jego/jej twórczości, raczej o niepewności autorów i autorek podręczników, co do podkreślania żydowskiego pochodzenia twórców języka polskiego. To, jak się wydaje, czasami ma znaczenie, czasami nie ma, lecz o tym też należałoby powiedzieć. Konfuzja zapewne dotyczy także traktowania nazwy Żyd, która funkcjonuje również jako obelga w wypowiedziach antysemitycznych. Jednak tylko jeden z wymienionych podręczników stawia uczniów i uczennice przed tym problemem w sposób otwarty, podając temat do dyskusji „Żydzi — swoi czy obcy?/.../ Zaprezentuj postaci wybitnych artystów polskich pochodzenia żydowskiego (Garsztka, Grabowska, Olszowska, 2003, kl. 3, s. 85).

¹² Problemem *sui generis* jest przypadek pisarzy, którzy tworzyli/tworzą w dwóch językach — V. Nabokov — pisarz rosyjski czy amerykański? lub M. Kundera — pisarz czeski czy francuski?

Kwestia „kobieca” w języku

Utrwalanie podporządkowanej pozycji kobiet w języku jest kwestią bardzo dobrze teoretycznie opracowaną przez badaczki – feministki¹³. W wyniku ich badań znamy mechanizmy i funkcje tzw. języka androcentrycznego, czyli języka nie uwzględniającego kobiet i ich doświadczenia oraz środki językowe służące wyjściu z tej sytuacji. Jest nim „język wrażliwy na płęć”, czyli strategia zmiany języka, której celem jest „zapobieganie dyskryminacji płciowej i promowanie równouprawnienia płci” (Chomczyńska-Rubacha, 2011, s. 38).

Podstawowymi, choć nie jedynymi, mechanizmami języka androcentrycznego jest stosowanie męskich, męskoosobowych form gramatycznych w znaczeniu ogólnym (tzw. *masculinum generyczne*) oraz istnienie tzw. luk leksykalnych – czyli braku żeńskich odpowiedników wielu rzeczowników męskoosobowych (por. Karwatowska, Szpyra-Kozłowska, 2010). Wymienione mechanizmy podtrzymują asymetrię płci w języku i przyczyniają się do pomijania kobiet w najważniejszych dziedzinach życia, takich jak rynek pracy i wszelkie procesy decyzyjne w społeczeństwie. Istnieje wiele zaleceń, jak doprowadzić do zmiany języka z androcentrycznego na język neutralny rodzajowo. Dwie podstawowe zasady to: nazywanie i zwracanie się do osób w taki sposób, by w języku „uwidocznic” udział kobiet w najważniejszych dziedzinach życia oraz wypełnianie luk leksykalnych (szukanie odpowiedników żeńskich rzeczowników męskoosobowych) i stosowanie ich w mowie (por. Karwatowska, Szpyra-Kozłowska, 2010).

Jeżeli spojrzymy na język podręczników przez pryzmat płci, nietrudno dostrzec, iż powszechnie stosowany jest język androcentryczny. Można to zrozumieć, jest to bowiem język naszej codzienności, do jego zmiany potrzeba wysiłku i wskazówek, w przypadku tekstów edukacyjnych również zaleceń władz oświatowych. M. Chomczyńska-Rubacha zwraca uwagę na fakt, iż „polski system oświatowy nie przewiduje badań przy użyciu wskaźników wrażliwych na płęć” (Chomczyńska-Rubacha, 2011, s. 46). Autorzy i autorki podręczników pomijają milczeniem wszelkie językowe asymetrie rodzajowe – np. wyłącznie męską formę takich rzeczowników, jak mędrzec, poeta, filozof: „Uzupełnij na podstawie prostych definicji: Mędrzec (myśliciel, nauczyciel) to ten, który.....” (Garszka, Grabowska, Olszowska, 2003, kl. 2, s. 224). W sytuacji możliwości rzeczywistych wyborów lingwistycznych, np. w tekstach perswazyjnych, w poleceniach i zadaniach, czyli w sytuacji zwracania się do ogółu uczących się, autorzy nie dążą do zmiany dotychczasowych praktyk i stosują formy męskie w znaczeniu ogólnym – np. „Którymi umiejętnościami mógłbyś się już wykazać?” (Garszka, Grabowska, Olszowska, 2001, s. 61); „Gimnazjalisto! Otwierając tę książkę, wkroczyłeś w świat Wyobraźni i Wiedzy” (Gis, 2000, kl. 1, s. 3); „Zostań filmowcem (choćby amatorem)” (Kowalczykowa, Mrowcewicz, 2000, kl. 2, s. 46).

Materia dotycząca asymetrii płci w języku jest bardzo rozbudowana i ponieważ sięga głębokich struktur języka, budzi gorące spory także wśród specjalistów – lingwistów. Autorki pracy pt. *Lingwistyka płci* mimo świadomości komplikacji i oporu, które budzą niektóre propozycje przebudowy języka w kierunku neutralności płci, podkreślają szczególnie pilną potrzebę zmian podręczników szkolnych, „w których należy w większym

¹³ Por. np. S.L. Bem, 2000; M. Karwatowska, J. Szpyra-Kozłowska, 2010.

niż dotychczas stopniu uwzględniać żeńskie adresatki, a nie tylko męskich adresatów, zarówno w treści, jak i w formie” (Karwatowska, Szpyra-Kozłowska, 2010, s. 281).

„Powiedzieć prawdę o historii”¹⁴

W przypadku tego problemu chodzi już nie o praktykę *sensu stricto* językową, choć związana jest z językowym przedstawianiem i przejawia się również m.in. w stosowaniu określonych nazw, leksyki czy gramatyki, lecz jako główny pojawia się tutaj problem kontekstów: czyli, w jaki sposób uwzględniać kontekst historyczny dzieł powstałych w innych czasach, kiedy dominujący dyskurs „narzucał” hierarchiczne pozycjonowanie podmiotów, używanie nazw i słów kształtujących narrację w kategoriach „góra-dół”, „dominacja – podporządkowanie”, w której władza przejawiała się także w postaci roszczenia do językowego konstruowania świata społecznego. Można w tym miejscu przytoczyć, nieco przewrotnie, słynny cytat z powieści G. Orwella „1984”: „Who controls the past, /.../ controls the future: who controls the present controls the past”.

W opisach wydarzeń historycznych można zobaczyć, jak użycie trybu czynnego lub biernego i wybór środków leksykalnych (słów i nazw) kształtuje narrację. A. Luke podaje przykład pary alternatywnych nazw – „kolonizacja” / „zdobywanie Ameryki”, podkreślając, iż

„wybór leksykalny słowa »kolonizacja« wraz z odpowiednimi czasownikami i przymiotnikami odnoszącymi się do rdzennej ludności w większym stopniu niż »zdobywanie« uwzględniłoby partykularną wersję tego wydarzenia historycznego” (Luke, 1997).

Na gruncie edukacji literackiej (zwłaszcza tej w szkołach niższego szczebla, kiedy literatura pełni przede wszystkim funkcję dydaktyczną, nie zaś funkcję *stricto* poznawczą) ten problem przyjmuje postać pytania – w jaki sposób odnosić się do dziedzictwa literackiego, kanonu literackiego, czyli uznanych dzieł przeszłości, które prezentują treści będące z punktu widzenia współczesnych dążen do niedyskryminacji i inkluzji nie do przyjęcia? Można ten problem wyrazić bardziej dobitnie – Czy szacunek dla tzw. ponadczasowości dzieła uzasadnia wykluczenie i cierpienie współczesnych?

Ilustracją tego typu problemu w badanych podręcznikach jest zamieszczanie tekstów literackich przedstawiających kobiety w sposób degradujący bez odpowiedniego krytycznego komentarza lub zadań sugerujących odczytanie treści tych utworów w sposób ahistoryczny. W podręcznikach znajdziemy przykłady odczytań zarówno krytycznych jak i ahistorycznych.

Wiersz I. Krasickiego *Żona modna* jako przykład satyry znajduje się w trzech podręcznikach. W podręczniku *Do Itaki* (Garszka, Grabowska, Olszowska, 2001) i *Zrozumieć słowo* (Gis, 2000) jest on opatrzony poleceniami dla uczniów/uczenic sugerującymi krytykę wobec męskiego, uprzedzającego spojrzenia na żonę przez męża w wierszu – „pozwólmy przemówić żonie – ciekawe, jaka będzie jej wersja wypadków? Przed-

¹⁴ „Powiedzieć prawdę o historii” to tytuł pracy amerykańskich autorek J. Appleby, L. Hunt, M. Jacob poświęconej amerykańskiej debacie dotyczącej sposobu przedstawiania historii, którą wydawca zapowiada tak: „Czym jest historia (nauką, sztuką czy działaniem propagandowym w służbie różnych grup interesu), o kim opowiada i dla kogo jest spisywana?” (por. J. Appleby, L. Hunt, M. Jacob, 2000).

staw historię małżeństwa widzianą oczyma żony Piotra” (Garsztka, Grabowska, Olszowska, 2001, s. 155); „Żona modna pisze list do przyjaciółki i opisuje historię swojego małżeństwa oraz charakteryzuje swojego męża” oraz „napisz aktualną wersję dialogu ‘współczesnych żon modnych’ ” (Gis, 2000, kl. 2, s. 268). Natomiast w podręczniku Świat w słowach i obrazach (Bobiński, 2002) autor poleca:

„Wyobraź sobie reakcję osoby słuchającej opowieści o żonie modnej. Wybierz jedną z propozycji /.../
a) przesadzasz, nie jesteś w swoich słowach bezstronny, obiektywny, b) sam sobie jesteś winien, bracie,
c) serdecznie ci współczuję, masz solidnego pecha, d) trzymaj mnie, bo pękne ze śmiechu” (Bobiński, 2002, s. 49-50).

W dwóch podręcznikach znajduje się fragment *Pamiętnika Adama i Ewy* M. Twaina. Jest to tekst satyryczny, pisany w formie biblijnego apokryfu, który zawiera zawoalowane, lecz bardzo sugestywne i z dzisiejszego punktu widzenia mocno esencjalistyczne konstrukty kobiecości i męskości – opisy rzekomo naturalnych zachowań kobiet i mężczyzn w relacjach miłosnych, które można odczytać jako wyraz powszechnych przekonań epoki, w której utwór powstał (1904-1906). W jednym z podręczników (Garsztka, Grabowska, Olszowska, 2001) pominięto (ocenzurowano?) kilka zdań, które w drugim (Jędrzychowska, Kłakówna, 2003) pozostawiono w całości bez jakiegokolwiek odautorskiego komentarza. Poniżej przytaczam fragment omawianego tekstu (to monolog Ewy, w którym uzasadnia swoje uczucie do Adama) znajdujących się w podręcznikach, wyróżniając poprzez podkreślenie te jego części, które znajdują się *To lubię!* (Jędrzychowska, Kłakówna, 2003, s. 230), lecz nie znajdują się w *Do Itaki* (Garsztka, Grabowska, Olszowska, 200, s. 132); część niepodkreślona znajduje się w obu podręcznikach: *On kocha mnie tak, jak potrafi, a ja kocham go ze wszystkich sił swej namiętnej natury, co, jak przypuszczam, jest typowe dla mej młodości i płci. /.../ Nie kocham go z powodu jego rycerskości – nie, nie dlatego. Nieraz krzyczy na mnie, lecz nie mam o to do niego pretensji, gdyż sądzę, iż jest to cechą jego płci, której przecież sam nie stworzył. Oczywiście, sama nigdy nie podniosłabym na niego głosu – wolałabym raczej zginąć, lecz to również jest cechą mej płci, której nie stworzyłam – nie jest więc moją zasługą. Więc dlaczego go kocham? Sądzę, że jedynie dlatego, iż jest mężczyzną. W głębi serca jest dobry i za to go kocham, lecz mogłabym go też kochać gdyby taki nie był. Kochałabym go, gdyby mnie bił i obrzucał obelgami. Przypuszczam, że to typowe dla mej płci.*

O kim nie mówimy ?

Treści edukacyjne są selekcjonowane pod pewnym specyficznym kątem. Można je rozpatrywać jako teksty kultury, które zawierają to, co starsze pokolenie uznaje za istotne dla kształtowania przyszłych członków swego społeczeństwa. W tym kontekście równie ważne jak pytanie, co zostało wyselekcjonowane, staje się pytanie o to, co w procesie selekcji zostało pominięte.

Pomijanie milczeniem pewnych treści, tematów, wątków również coś „znaczy” – np. to, że temat jest mało ważny lub nieważny z punktu widzenia mówiącego; nieumiejętność mówienia na dany temat lub nieistnienie danego tematu w świadomości mówiącego. Pomijanie milczeniem grup mniejszościowych w trakcie edukacji staje się przesłaniem nie tylko dla grupy większościowej (nimi nie warto się zajmować, oni są nieważni), lecz także dla samej grupy mniejszości – jej istnienie dosłownie podawane jest w wątpliwość.

W badanych podręcznikach bardzo wiele miejsca poświęca się uczuciu miłości w różnych jej postaciach – miłość matczyna, miłość ojczyzny, pierwsza miłość, miłość dojrzała. O miłości dojrzałej traktują obrazy literackie zawarte w ważnych dla kultury dziełach klasyków (przez postaci słynnych kochanków: Orfeusz i Eurydyka, Tristan i Izolda, Romeo i Julia, Zbyszko i Danusia itp.) Stąd przekaz na jej temat jest często uwznioślony i w zasadzie zredukowany do emocjonalnej, uczuciowej strony miłości, co w przypadku relacji miłosnych osób dojrzałych wydaje się podszyte pruderyjną hipokryzją. Ważniejszy w kontekście przedmiotu moich dociekań jest jednak fakt, że w podręcznikach miłość ma postać wyłącznie heteroseksualną. Można wręcz odnieść wrażenie, że przemilczanie istnienia związków homoerotycznych ma postać intencjonalnego, uporczywego „wymazywania” nie tylko ze stron podręczników tego wątku, lecz także z historii literatury czy ogólnie z historii kultury. Kiedy autorki podręcznika *To lubię!* i *Zrozumieć słowo* zamieszczają wiersz i biogram starożytnej poetki Saffo, nie wyjaśniają, jaki rodzaj relacji miłosnej symbolizuje ona w historii kultury, ani też nie przytaczają pojęć pochodzących od jej imienia i nazwy wyspy Lesbos funkcjonujących w kulturze na oznaczenie związków miłosnych między kobietami. Wiersz Saffo przytoczony w podręczniku *Zrozumieć słowo*: „Słodkim uśmiechem budzisz w nim pragnienia/ lecz w piersi mej drży serce pełne lęku/ i gdy na ciebie patrzę, głosu z krtani dobyć nie mogę /.../ oblana potem, drżąca, załęknioma/ błędne jak zwiędła, poszarzała trawa” (Gis, 2002, s. 59) całkiem wprost opisuje uczucie zazdrości kobiety wobec kobiety, którą interesuje się mężczyzna. W tym kontekście milczenie autorki podręcznika na temat charakteru takiego związku robi wrażenie groteskowe.

Problem ten ma oczywiście szerszy wymiar i związany jest z aktualnie przebiegającym procesem normatywnym w kulturze i obyczajowości, dotyczącym ponownego ustalenia tego, co jest normą w zakresie seksualności i co się w normie nie mieści. Leszkowicz i Kitliński piszą, używając metafory „heteromatrix”, że

„wciąż dominuje zadziwiająca świadomość obyczajowa, wedle której wszyscy jesteśmy lub powinniśmy być heteroseksualni. /.../ Heteroseksualizm jest traktowany nie tylko jako norma, ale i uniwersalna kondycja ludzka. /.../. *Heteromatrix* jest w ten sposób nie tylko naiwnością i ignorancją, ale i postacją przemocy. /.../ W historii kultury polskiej ukrywa się lub lekceważy odmienną tożsamość seksualną sławnych ludzi, całą przeszłość pokrywa heteroseksualny filtr” (Leszkowicz, Kitliński, 2005, s. 74).

Milczenie na temat homoseksualizmu w trakcie edukacji jest także formą wykluczenia uczniów i uczenia o orientacji homoseksualnej.

Zakończenie

Spojrzenie na teksty podręczników jako na element edukacyjnej praktyki dyskursywnej, ujawnia, że poza oczywistą granicą w złej intencji wypowiedzianych obraźliwych i raniących słów, rozpościera się cały łąd nieoczywistości związanych z pytaniem, jak ujmować w języku grupy i jednostki dotychczas marginalizowane i pomijane. Są to pytania wynikające przede wszystkim ze świadomości faktu, iż sposób użycia języka i z nim związane wybory lingwistyczne mają moc odbierania i nadawania znaczenia, powoływania do istnienia i unicestwiania. Ta świadomość nie jest czymś naturalnym, stoi w opozycji do zakorzenionych w wielowiekowej

tradycji naszych codziennych praktyk językowych i przyzwyczajęń dyktowanych wygodą i tzw. ekonomią języka. Zmiana wymaga wysiłku. Istnieją jednak dobre argumenty przemawiające na jej rzecz.

Bibliografia

- Appleby J., Hunt L., Jacob M. (2000). *Powiedzieć prawdę o historii*, Poznań: Zysk i S-ka.
- Bem S.L. (2000). *Męskość, kobiecość. O różnicach wynikających z płci*. Przeł. S. Pikiel. Gdańsk: GWP.
- Bobiński W. (2000, kl. 2), (2001, kl. 3), (2002, kl.1). *Świat w słowach i obrazach. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klas 1, 2, 3 gimnazjum*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Butler J. (2010). *Walczące słowa. Mowa nienawiści i polityka performatywu*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Chomczyńska-Rubacha M. (red.) (2011). *Podręczniki i poradniki. Konteksty. Dyskursy. Perspektywy*, Kraków: Impuls.
- Garszka T., Grabowska Z., Olszowska G. (2001, kl. 1), (2003, kl. 2,3). *Do Itaki. Kształcenie literacko-kulturowe. Podręcznik dla ucznia*. Kraków: Znak.
- Giddens A. (2004). *Socjologia*. Warszawa: WN PWN.
- Gis A. (2000, kl. 1), (2000, kl.2), (2002, kl.3). *Zrozumieć słowo. Język polski. Podręcznik do kształcenia literackiego [i kulturowego]*. Poznań: Wydawnictwo Arka (kl.1,3), Warszawa: Wydawnictwo Nowa Era (kl.2).
- Jędrzychowska M., Kłakówna Z. A. (2003, kl.1), (2004, kl.2,3). *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Teksty i zadania. Książka dla ucznia*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Karwatowska M., Szpyra-Kozłowska J. (2010). *Lingwistyka płci. Ona i on w języku polskim*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kowalczykowa A., Mrowcewicz K. (2000, kl.1,2,3), (2003, kl.3). *Kto czyta, nie błądzi. Literatura i kultura*. Warszawa: Wydawnictwo STENTOR.
- Leszkowicz P., Kitliński T. (2005). *Miłość i demokracja. Rozważania o kwestii homoseksualnej w Polsce*. Kraków: Wydawnictwo Aureus.
- Luke A. (1997). Introduction: Theory and Practice in Critical Discourse Analysis. W: L. Saha, *International Encyclopedia of the Sociology of Education*, <http://www.gseis.ucla.edu/faculty/kellner/ed270/Luke/SAHA6.html>; odczyt – 16.01.2012.
- Mróz L. (2008). Między tradycją a współczesną polityką. Rozterki liderów romskich. W: T. Paleczny, J. Talewicz-Kwiatkowska (red.). *Tożsamość kulturowa Romów w procesach globalizacji*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Rorty R. (1996). *Przygodność, ironia i solidarność*. Przełożył W.J. Popowski. Warszawa: Wydawnictwo SPACJA.
- Stasiuk K. (2003). *Krytyka kultury jako krytyka komunikacji. Pomiedzy działaniem komunikacyjnym, dyskursem a kulturą masową*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Szahaj A. (2004). *E pluribus unum? Dylematy wielokulturowości i politycznej poprawności*. Kraków: Universitas.
- Szytło A. (2011). *Jak rozmawiać, żebyśmy się nie pozabijali*. http://wyborcza.pl/1,75515,10660481,Jak_rozmawiac_zebyśmy_sie_nie_zabijali_.html, [dostęp: 10.01.2012].
- Walzer M. (1999). *O tolerancji*. Przeł. T. Baszniak. Warszawa: PIW.
- Zamojska E. (2010). *Równość w kontekstach edukacyjnych. Wybrane aspekty równości w polskich i czeskich podręcznikach szkolnych*. Poznań: Wydawnictwo UAM.

Summary

**Bambo the Little Negro still alive and well, or the reality of political correctness
in school handbooks**

Political correctness (PC) is regarded here as one of discursive practices regulating the manner of naming or, as some claim, “misnaming” individuals and groups, which arises out of a particular way of representing the world in language (rules of speech and enforced silence) by existing power relations.

Political correctness as a discursive practice has a long history. Irrespective of the belief voiced by critics arguing that PC is a type of censorship imposed by liberal elites to exclude certain words from public discourse and force people to use others, every historical age and every environment has its own dominant rule regulating the manner of expression.

Education, including the compilation of texts for school use, is also a discursive practice, which means it is not free of political correctness dilemmas. The central question addressed in the present work concerns the rule of speaking which dominates handbooks used in Polish middle schools. Is it a rule phrased symbolically as “Bambo the Little Negro still alive and well”? Or, perhaps, the opposite rule of using non-discriminatory and non-exclusive language? An attempt is also made to name and describe the most common problems associated with selection of the speech/silence rule in the compilation of school handbooks.

Bartłomiej Międzybrodzki
Uniwersytet Warszawski

Narkomania wśród polskiej młodzieży na przełomie lat 70. i 80. XX wieku

Celem artykułu jest przedstawienie specyfiki zjawiska narkomanii wśród polskiej młodzieży przełomu lat 70. i 80. XX wieku. Tekst prezentuje krótki rys historii polskiej narkomanii od lat 20. do lat 60. XX wieku. Następnie artykuł skupia się na tytułowym okresie, przybliżając czytelnikowi młodzieżowe metody narkotyzowania się, ze szczególnym naciskiem na opis sposobów odurzania się lekami oraz ogólnodostępnymi chemikaliami. Produkty, takie jak klej „Butapren” czy proszek „IXI”, w okresie PRL z powodzeniem zastępowały narkotyki. Tekst prezentuje również historię powstania tzw. „polskiej heroiny” oraz metody zwalczania narkomanii stosowane przez władze.

Według danych Krajowego Biura do Spraw Przeciwdziałania Narkomanii, w Polsce w pierwszym dziesięcioleciu XXI wieku liczbę osób uzależnionych od narkotyków szacuje się na około 100-125 tys. Ponad 13 tys. osób znajduje się pod fachową opieką medyczną: w szpitalach i specjalnych ośrodkach odwykowych (Bukowska, Malczewski, 2008, s. 4-5). Według badań przeprowadzonych w 2007 roku przez European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs (ESPAD), 16% szesnastolatków pali marihuanę, 7% przyjmuje inne narkotyki, zaś 18% zażywa środki uspokajające, które nie zostały przepisane przez lekarza (Bukowska, Malczewski, 2008, s. 12, 26, 88-92, 113; Hibell, Guttormsson, Ahlström, Balakireva, Bjarnason, Kokkevi, Kraus, 2007, s. 12, 26, 88-92, 113). Według danych polskiej policji lawinowo rośnie również liczba postępowań wszczętych z ustawy o przeciwdziałaniu narkomanii: z 4225 w 1999 roku do 20832 w 2010 roku.

Współcześnie narkotyki są zdecydowanie łatwiej dostępne niż w okresie PRL. Pod koniec lat 80. i na początku lat 90. XX wieku w Polsce zaczął funkcjonować tzw. „narkobiznes” (Hołyst, 1994, s. 310): zorganizowany handel środkami odurzającymi, w który zaczęły się angażować coraz liczniejsze grupy przestępcze. Polska z kraju tranzytowego (AAN, Instytut Psychiatrii i Neurologii, sygn. 1/81, k. 10; AAN, Komitet Centralny Polskiej Zjednoczonej partii Robotniczej, sygn. 11/512, k. 20; Szkodziński, 1993, s. 126; Staniszek, 1993, s. 27) stała się miejscem docelowym dla wielu transportów z kokainą, marihuaną i innymi środkami odurzającymi. Rozpoczęto również krajową produkcję niektórych narkotyków syntetycznych z przeznaczeniem do handlu, np. amfetaminy (Szkodziński, 1993, s. 128-129).

Chcąc przyrzeć się historii polskiej narkomanii, na początku postawiłem dwa podstawowe pytania: czym jest narkomania i od kiedy można mówić o narkomanii jako o problemie społecznym w Polsce. Zgodnie z de-

finicję opracowaną przez zespół rzeczoznawców na zlecenie World Health Organisation (WHO): „narkomania jest stanem periodycznej lub chronicznej intoksykacji — szkodliwej dla jednostki lub społeczności, spowodowanej powtarzającym się używaniem narkotyków naturalnego lub syntetycznego pochodzenia” (Popielski, 1993, s. 69). Uzupełnieniem definicji jest rozróżnienie zjawiska narkomanii (heroinizm, kokainizm, morfinizm) i lekomanii (uzależnienie od medykamentów), określanych zbiorczo mianem toksykomanii (Cekiera, 1985, s. 9; Marcinkowski, 1982, s. 355). Omawiając kwestię uzależnień, należy również rozróżnić dwa typy uzależnienia: fizyczne i psychiczne. Uzależnienie fizyczne to stan, w którym systematycznie używany środek, pomimo swojej szkodliwości, „zostaje wbudowany do metabolizmu organizmu i staje się niezbędny do zachowania homeostazy biologicznej” (Cekiera, 1985, s. 53). Przez uzależnienie psychiczne rozumiany jest stan psychiczny wyrażany chęcią lub przymusem przyjmowania danej substancji; w wypadku odstawienia środka, uzależnienie to „nie wywołuje objawów abstynencyjnych, oprócz ogólnego podniecenia i złego samopoczucia” (Cekiera, 1985, s. 53-54).

Aby odpowiedzieć na pytanie, od kiedy narkomania jest problemem społecznym, postanowiłem sięgnąć do początków narkomanii w Polsce. Stanąłem jednakże przed poważnym problemem: gdzie dokładnie jest jej początek? Morfinistów, kokainistów czy też ludzi przyjmujących eter można było spotkać zarówno w okresie międzywojennym, jak i w XIX wieku (Frieske, Sobiech, 1987, s. 154, 156-157, 159). Wedle statystyk były to jednakże zjawiska marginalne. Liczba osób hospitalizowanych w Polsce z powodu uzależnień w latach 1929-1935 wahała się od 100 do 300 rocznie (Frieske, Sobiech, 1987, s. 152). Trudno stwierdzić, jak bardzo wiarygodne są rzeczone statystyki.

W PRL dość trudno uchwycić moment wykształcenia się masowej narkomanii. Zauważalny jest gwałtowny wzrost zjawiska od końca drugiej wojny światowej (Hołyst, 1994, s. 307). Lata 1945-1989 podzielone został przez badaczy na trzy okresy, wedle typu przyjmowanych środków oraz grona ich odbiorców. Do końca lat sześćdziesiątych mówi się o „okresie medycznym”, w którym przeważała lekomania (Hołyst, 1994, s. 314). Przełom lat 60. i 70. to tzw. „okres młodzieżowy”. W tym czasie lekomania stała się popularna wśród młodszych odbiorców. W okresie tym młodzi ludzie zaczęli eksperymentować z detergentami i substancjami wykorzystywanymi w gospodarstwach domowych: smażono proszek „IXI”, wąciano rozpuszczalnik „Tri” czy klej „Butapren” (Cekiera, 1985, s. 27; Frieske, Sobiech, 1987, s. 71-73). Koniec lat 70. i początek 80. to „okres makowy” (Staniszek, 1993, s. 15-17), w którym pojawiły się substancje powstałe w wyniku chałupniczej obróbki maku lekarskiego. Od tego momentu można mówić o narkomanii na szerszą skalę.

* * *

Właśnie przełomowi lat 70. i 80. postanowiłem przyjrzeć się w niniejszym artykule. Jako orientacyjnie ramy czasowe przyjąłem lata 1975-1985. W połowie lat 70. studenci Politechniki Gdańskiej opracowali przełomową (sic!) metodę produkcji tzw. „kompotu” (Staniszek, 1993, s. 17), zwanego również „polską heroiną”. W 1985 roku uchwalona została ustawa o zwalczaniu narkomanii, która zmieniła wcześniejsze zapisy dotyczące narkotyków, pochodzące głównie z 1951 i 1969 roku (Staniszek, 1993, s. 18; Wąsik, 1993, s. 215).

Przy pisaniu artykułu posiłkowałem się wybranymi aktami Prokuratury Generalnej, dokumentami Wydziału Administracyjnego Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej (sektorów: Społeczno-Politycznego oraz Ochrony Zdrowia), jak również opracowaniami Instytutu Psychiatrii i Neurologii w Warszawie (dalej: IPiN). Uzupełnieniem dla powyższych materiałów były artykuły ekspertów w zakresie narkomanii i uzależnień, publikowane w zbiorach oraz fachowej prasie. Aby lepiej zrozumieć narkomanów oraz sam proces uzależniania się, przeprowadziłem wywiad z kierownikiem Rodzinnej Poradni Profilaktyki i Terapii Uzależnień „Monar-Hoża”, specjalistą terapii uzależnień, Adamem Nykiem, który w wyczerpujący sposób objaśnił mi wiele zawiłych kwestii związanych z narkotykami oraz osobami ich nadużywającymi.

Lekomania

Jak już wspominałem, okres od połowy lat 40. do końca lat 60. określa się mianem „medycznego”. W tym czasie przyjmowano narkotyki klasyczne, przeznaczone do wykorzystania w medycynie, np. morfinę czy amfetaminę (Hołyst, 1994, s. 314; Frieske, Sobiech, 1987, s. 69). Preparaty te zażywały osoby dorosłe, najczęściej związane bezpośrednio lub pośrednio z medycyną (lekarze, pielęgniarki, personel szpitalny). Środki te nieobce były również bohemicznej artystycznej (Staniszek, 1993, s. 15). Nie notowano uzależnień wśród dzieci. W omawianym okresie, w ocenie specjalistów IPiN, „zjawisko nadużywania leków (...) miało charakter ograniczony” (AAN, Komitet Centralny PZPR, sygn. LI/312, k. 30).

Uzależnienia od medykamentów stosowanych w psychiatrii otwartej i zamkniętej były często spowodowane przepisaniem przez lekarzy zbyt dużej dawki środków psychoaktywnych, zwłaszcza środków nasennych i uspokajających (Frieske, Sobiech, 1987, s. 67; Staniszek, 1993, s. 16). Dochodziło również do przypadków uzależnień pacjentów chirurgicznych, przyjmujących środki przeciwbólowe (Cekiera, 1985, s. 78; Frieske, Sobiech, 1987, s. 69). Zdarzało się również, że pacjenci przyjmujący w ramach terapii środki nasenne czy uspokajające, na własną rękę zwiększali przyjmowaną ilość, oczekując coraz dłuższego i silniejszego działania. W ten sposób część uzależnionych miała dostęp do środków odurzających zupełnie legalnie. Inni do nielegalnego pozyskiwania kolejnych dawek leków wykorzystywali swoje znajomości z osobami pracującymi w zakładach medycznych. Najmniej popularna metodą pozyskiwania kolejnej dawki leków była ich kradzież (AAN, Instytut Psychiatrii i Neurologii, sygn. I/81, k. 7; Hołyst, 1994, s. 321).

Nadmierne spożycie leków niejednokrotnie doprowadzało do śmierci przyjmujących: 70% wszystkich zgonów w wyniku intoksykacji preparatami medycznymi spowodowane było przedawkowaniem środków nasennych, 20% — nadmiernym spożyciem aspiryny (Frieske, Sobiech, 1987, s. 70). Część zatruć było efektem udanych prób samobójczych (Marcinkowski, 1982, s. 347). Zdarzało się jednak, że śmierć ponosiły również osoby niemające wiedzy o synergizmie (wzajemnym wzmocnieniu działania) środków uspokajających (barbituranów) i alkoholu. Mieszanaka ta czterokrotnie zmniejszała dawkę letalną leku (IPN, sygn. BU 0224/656/1, k. 155; Marcinkowski, 1982, s. 349).

Środki zastępcze

Wraz z płynnym przejściem z „okresu medycznego” w „młodzieżowy”, narkotyki stały się popularniejsze wśród szerszego i zdecydowanie młodszego grona odbiorców. W związku z trudnościami w dostępie do środków odurzających, młodzi ludzie zaczęli eksperymentować z ogólnodostępnymi substancjami (Frieske, Sobiech, 1987, s. 71, 199). Sięgano do domowej apteczki, np. po wspomnianą już aspirynę czy preparaty przyjmowane przez krewnych: środki pobudzające czy preparaty wykorzystywane przy leczeniu Parkinsona lub otyłości (IPN, sygn. BU 0224/656/1, k. 128). Dla wzmocnienia efektu odurzenia leki mieszano, tworząc niejednokrotnie zupełnie przypadkowe zestawy o trudnych do przewidzenia efektach (Frieske, Sobiech, 1987, s. 73).

W porównaniu do wcześniejszego okresu zmalała liczba osób nadużywających leków nasennych i uspokajających. Zmieniły się również metody ich pozyskiwania. W większości wypadków wyludzano je na podstawie sfałszowanych recept lub kradziono z aptek, stacji pogotowia ratunkowego, prywatnych gabinetów medycznych szpitali etc.

Doskonałym przykładem pomysłowości było przetwarzanie środków medycznych zawierających opiaty, jak np. krople Inoziemcowa. Preparat ten, stosowany powszechnie w warunkach domowych na ból żołądka, zawierał w swoim składzie pewną dawkę opium. Wystarczyło podgrzać lek, aby odparować zbędne związki. Pozyskane opium można było przyjąć doustnie lub dożylnie (AAN, Instytut Psychiatrii i Neurologii, sygn. 1/81, k. 96). W związku z powyższym procederem krople zostały z czasem wycofane z obrotu.

Poszukując nowych doznań, młodzi ludzie sięgnęli nawet po ogólnodostępne substancje wykorzystywane w gospodarstwie domowym. W latach 60. i 70. popularność zdobył płyn „Tri”, służący do usuwania na sucho plam z tekstyliów. Był tani i dostępny w każdej drogerii (Szukalski, 1995, s. 9). Wdychanie jego oparów pozwalało szybko osiągnąć upojenie narkotyczne (Kulka, 1994, s. 169). Inhalacja „Tri” powodowała euforię, której niekiedy towarzyszyły również halucynacje wzrokowo-słuchowe (Frieske, Sobiech, 1987, s. 71-72). W związku z wykorzystywaniem „Tri” przez młodzież do odurzania się, płyn ten zniknął ze sklepowych półek (Frieske, Sobiech, 1987, s. 186).

Zamiennikiem „Tri”, choć nie tak skutecznym, stały się proszki do prania, np. „E”, czy „IXI” (AAN, Instytut Psychiatrii i Neurologii, sygn. 1/81, k. 4.; Kulka, 1994, s. 169). Zawierały one dużo substancji enzymatycznych, które po podgrzaniu – najlepiej na patelni – utleniały się i zaczynały parować. Inhalacja oparów pozwalała osiągnąć stany euforyczne. „Smażony” proszek wdychano często grupowo, w zamkniętych, niewietrzonych pomieszczeniach (Kulka, 1994, s. 169-170). Odurzano się również innymi ogólnodostępnymi środkami: detergentami do mycia naczyń, a nawet pastą do butów. Popularne, zwłaszcza wśród młodszych poszukiwaczy wrażeń (Frieske, Sobiech, 1987, s. 84-85, 200; Staniszek, 1993, s. 25), było również wążanie par rozpuszczalników, benzyny, kleju Butapren (AAN, Prokuratura Generalna, sygn. 26/62, k. 90; Cekiera, 1985, s. 36-37; Frieske, Sobiech, 1987, s. 73; Popielski, 1993, s. 72) lub substancji, w skład których wchodziła nitroceluloza (lakier) (Marcinkowski, 1982, s. 505). Wlewano je do słoików lub torebek, skąd wdychano opary (Szukalski, 1995, s. 15). Efektem były halucynacje i chwilowe upośledzenie motoryczne. W dokumentach Departamentu Profilaktyki oraz Współdziałania z Organizacjami Państwowymi

i Organizacjami Społecznymi Prokuratury Generalnej odnalazłem informację, że do narkotyzowania się młodzi ludzie wykorzystywali również ładunki gaśnic przeciwpożarowych (AAN, Prokuratura Generalna, sygn. 26/90, k. 37). Nie znalazłem informacji dotyczącej skuteczności tej ostatniej metody.

Halucynacje powodowane przez wdychanie toksycznych oparów pojawiały się szybko, były jednakże dość krótkie (Szukalski, 1995, s. 15-16). Dla zwielokrotnienia efektu zwiększano dawki. Było to jednakże ryzykowne, gdyż wdychanie wymienionych substancji mogło doprowadzić do ostrego zatrucia. Opary mogły uszkodzić niektóre narządy wewnętrzne oraz komórki mózgowe (Staniszek, 1993, s. 25). Przedawkowanie groziło nie tylko zdrowiu, ale i życiu inhalującego (IPN, sygn. BU 0224/656/1, k. 158; Szukalski, 1995, s. 9, 16-17). W opracowaniu dotyczącym ruchu hippisowskiego, sporządzonym przez Służbę Bezpieczeństwa dla władz miejskich Warszawy oraz Komendy Głównej, Wojewódzkiej i Stołecznej Milicji Obywatelskiej znaleźć można informację, że w roku 1969 „zanotowano na terenie kraju kilka zatruc oparami tri” (IPN, sygn. BU 0224/656/1, k. 74).

Dużym problemem było utrudnienie młodemu dostępowi do rozpuszczalników i kleju. Substancje te, same w sobie, nie są narkotykami. Dopiero wykorzystywanie ich w sposób niezgodny z przeznaczeniem czyniło je środkami odurzającymi (AAN, Instytut Psychiatrii i Neurologii, sygn. 1/81, k. 7). Jeszcze w latach 90. XX wieku, grupa inhalująca lotne związki organiczne stanowiła 8% wszystkich uzależnionych (Kulka, 1994, s. 170).

W Polsce młodzi ludzie rzadziej sięgali po naturalne halucynogeny (Staniszek, 1993, s. 26). Eksperymentatorzy, którzy zdecydowali się z nich skorzystać, nie mieli większego problemu ze znalezieniem dla siebie czegoś „odlotowego”. Polskie lasy i parki pełne były (i do tej pory są) roślin o właściwościach narkotycznych. Wśród zwolenników naturalnych metod popularne były grzyby psylocybinowe (tzw. „magiczne grzybki”, np. łysiczka meksykańska) czy muskarynowe (np. muchomor czerwony) oraz rośliny zawierające atropinę (np. wilcza jagoda lub bielut dziesięcierza) (AAN, Instytut Psychiatrii i Neurologii, sygn. 1/81, k. 9; Nyk, 2010; Szukalski, 1998, s. 166). Przyjmowano je zazwyczaj doustnie, jedząc owoce i grzyby (bezpośrednio lub po ususzeniu), przygotowując wywary lub żując nasiona. Efektem były „trwające kilka godzin zmiany nastroju, euforii, rozkojarzenie oraz halucynacje wzrokowe” (Szukalski, 1998, s. 166).

Jedną z najciekawszych metod odurzania się było palenie skórek banana, często w połączeniu z marihuaną lub haszyszem (AAN, Instytut Psychiatrii i Neurologii, sygn. 1/81, k. 11). Miało to teoretycznie niwelować charakterystyczny zapach kannabinoli, wzmagając jednocześnie działanie narkotyku. Naukowcy IPiN przeprowadzili badania, z których wynikało, że bananowe skórki istotnie zawierają środki psychoaktywne (np. dopaminę, tzw. „hormon szczęścia”), jednakże są to śladowe ilości (AAN, Instytut Psychiatrii i Neurologii, sygn. 1/81, k. 99). Wiele wskazuje, że omawiany efekt intensyfikacji doznań narkotycznych był jedynie placebo, który udzielał się również osobom palącym same skórki (AAN, Instytut Psychiatrii i Neurologii, sygn. 1/81, k. 100).

Mak: zupa, mleko i kompot

W połowie lat 70. XX wieku narkomani zaczęli produkować używki na własną rękę. Jedną po drugiej pojawiły się trzy metody przetwarzania maku lekarskiego (AAN, Komitet Centralny PZPR, sygn. LI/312, k. 30-31) o różnym stopniu skomplikowania, pozwalające otrzymać narkotyk w warunkach domowych (AAN, Instytut Psychiatrii i Neurologii, sygn. I/81, k. 96). Ten właśnie moment stał się kamieniem milowym historii zjawiska narkomanii w Polsce. Wykorzystanie maku lekarskiego to symbol początku okresu, który specjaliści nazywają właśnie „makowym” (Frieske, Sobiech, 1987, s. 16-17). Równie istotny dla rozgraniczenia jest fakt, że używki wykorzystywane w poprzednich okresach do odurzania się powodowały w większości zależność jedynie psychiczną (poza morfinę, która jest jednakże pochodną maku). Dawało to pewną możliwość manewru pomiędzy poszczególnymi środkami. Użytkownicy nie byli przywiązani do jednego specyfiku, zdarzało się przyjmowanie kilku na raz, dla lepszego efektu. Zjawisko to określa się mianem politoksykomanii (Cekiera, 1985, s. 201, 204). Młodzi poszukiwali coraz silniejszego „haju” – często nie była istotna metoda, liczył się efekt. Produkowane na własną rękę środki odurzające z maku różniły się od specyfików medycznych tym, że bardzo mocno uzależniały fizycznie (Frieske, Sobiech, 1987, s. 82).

Warto odpowiedzieć na pytanie, dlaczego rozpoczęto próby – zakończone sukcesem – opracowania nowego typu narkotyku. Powiększała się liczba przyjmujących środki odurzające, osoby wcześniej uzależnione potrzebowały większych dawek. Ustawodawca oraz milicja próbowali ograniczyć dostęp do medykamentów o właściwościach narkotycznych. Prawie w ogóle nie istniał zorganizowany przemysł, zaś ten prywatny, na własne potrzeby, nie zaspokajał zaistniałego popytu.

Trzy metody, o których wspominałem, miały różne stopnie skomplikowania. Podstawowym składnikiem każdej z trzech wersji narkotyku był mak lekarski. Jego zdobycie było bardzo proste, gdyż dostęp do upraw maku był *de facto* nieograniczony (AAN, Prokuratura Generalna, sygn. 26/62, k. 91; Godword-Sikorska, Moskalewicz, Sierostawski, Zamecki, 1991, s. 25; Staniszek, 1993, s. 26).

Najłatwiej było otrzymać tzw. „makiwarę”, nazywaną również „zupą” (Frieske, Sobiech, 1987, s. 81). Sama nazwa wskazuje procedurę postępowania. Susz makowy, najczęściej słomę, gotowano. Otrzymany napar przyjmowano doustnie. Środek ten dawał najkrótszy i najłagodniejszy efekt (Nasiłowski, Sybirska, 1993, s. 179).

Nieco bardziej skomplikowane było pozyskanie mleczka makowego (Frieske, Sobiech, 1987, s. 81). Narkoman musiał naciąć zielone, niedojrzałe główki rośliny. Z utworzonych na makówce bruzd obficie wypływał mleczny sok. Otrzymany płyn należało zebrać, wysuszyć, a następnie rozmieszać z bezwodnikiem kwasu octowego. Gotowy roztwór aplikowano poprzez iniekcję, bezpośrednio do żyły (Nasiłowski, Sybirska, 1993, s. 179). Dawało to silny efekt odurzenia. To właśnie ta metoda jest najczęściej kojarzona z narkomanami schyłku PRL, zaś wstrzykiwany płyn często błędnie nazywany kompotem.

Prawdziwy kompot makowy, który zyskał sobie również buńczuczne miano tzw. „polskiej heroiny”, był – spośród trzech wymienionych narkotyków opartych o mak lekarski – najbardziej czasochłonny w produkcji (Hołyst, 1994, s. 314; Nyk, 2010). Do procesu potrzebne były, prócz zmielonej słomy makowej, odczynniki chemiczne, które w większości wypadków można było kupić w sklepach z artykułami gospodarstwa domowe-

go (Frieske, Sobiech, 1987, s. 81). Początkowo narkomani zdobywali niezbędne odczynniki, wykorzystując w pomysłowy sposób substancje nabyte bez większych problemów w sklepach z artykułami gospodarstwa domowego, np. płyn do czyszczenia akwariów (Nyk, 2010). Nasiłowski i Sybirska podają jednakże, że zdarzały się kradzieże odczynników z aptek i laboratoriów (Nasiłowski, Sybirska, 1993, s. 179). Założyć można, że kradzieże owe zdarzały się w późniejszym okresie, gdy składniki niezbędne do produkcji „kompotu” były szerzej znane i nie chciano ich sprzedawać osobom wyglądającym na narkomanów.

Kompot był najsilniejszym środkiem odurzającym, jaki można było wyprodukować z maku w warunkach domowych (Frieske, Sobiech, 1987, s. 189; Cekiera, 1985, s. 86-87). Wstrzykiwany dożylnie dawał najlepsze i najdłuższe efekty „haju” spośród trzech wymienionych substancji. Kompot nie był jednakże produktem sterylnym. Różnego typu zanieczyszczenia powstałe w domowej produkcji zwiększały śmiertelne ryzyko przyjmowania narkotyku. Problemem była również zawartość opiatów w produkcie ostatecznym. W związku z przygotowywaniem „polskiej heroiny” przez ludzi w większości wypadków bez wykształcenia chemicznego, dodawaniem różnej jakości składników, bez dokładnego mierzenia, moc narkotyku była zmienna, w zależności od producenta, czy nawet konkretnej partii (Frieske, Sobiech, 1987, s. 82). Choć wstrzykiwana ilość kompotu mogła być zawsze taka sama, stężenie opiatów za każdym razem było inne. Groziło to pogłębieniem uzależnienia lub nawet przypadkowym przedawkowaniem, a co za tym idzie, śmiercią. Mimo dużych zagrożeń, dzięki prostocie produkcji, przepis na „polską heroinę” stał się szeroko znany w środowisku narkomanów (Frieske, Sobiech, 1987, s. 81). Co więcej, makowe narkotyki domowe były relatywnie tańsze od wódki (Staniszek, 1993, s. 18, 26). Alkohol co prawda można było nabyć w sklepie, a „kompot” czy „zupę” trzeba było wyprodukować we własnym zakresie, niemniej jednak było to dla potencjalnych odbiorców bardzo kuszące. Ilustracją prawdziwości powyższego twierdzenia może być fakt, że w 1985 roku blisko 80% osób leczonych ambulatoryjnie (odwyki) stanowili uzależnieni od narkotyków opiatowych: zupy, mleczka i kompotu (AAN, Prokuratura Generalna, sygn. 3/147, k. 170).

Narkotyki „zachodnie”

Sporym nadużyciem, jeśli nie kłamstwem, byłoby twierdzenie, że w okresie od końca lat 60. do początku lat 80. XX wieku ludzie nie zażywali „zachodnich” narkotyków. Jak już wspominałem, PRL nie był krajem atrakcyjnym dla przemytników substancji uzależniających. W Polsce narkotyki, takie jak: marihuana, haszysz, LSD czy amfetamina pojawiały się w małych ilościach, głównie dzięki prywatnemu przemytowi zza granicy (Cekiera, 1985, s. 78; IPN, sygn. BU 0224/656/1, k. 76, 158-159). Nie był to jednakże proceder nastawiony na zysk. Osoba, która przywozła ze sobą pewną dawkę substancji odurzającej spożywała ją sama lub dzieliła się z najbliższym gronem znajomych (Nyk, 2010). Dealerzy, których obecnie kojarzymy z nielegalną dystrybucją środków uzależniających, posiadający stały dostęp do określonych narkotyków, w PRL nie istnieli. Czarny rynek zaczął się organizować pod koniec lat 80. (Cekiera, 1985, s. 87), by w pełni się rozwinąć na początku lat 90.

W związku z rosnącym w latach 80. popytem na marihuanę (Hołyst, 1994, s. 314), którego nie był w stanie zaspokoić import detaliczny, zaczęto zasiewać ją w Polsce. Początkowo, w związku z brakiem

zorganizowanych grup przestępczych oraz brakiem rynku zbytu, uprawiano ją jedynie na potrzeby własne lub grona znajomych. Część „upraw” była efektem ściągnięcia nasion np. z Holandii; inne były próbą udomowienia występujących naturalnie samosiejek o niskiej zawartości substancji psychoaktywnych (Frieske, Sobiech, 1987, s. 84). Szkodliwość zarówno polskich, jak i zagranicznych kannabinoli jest oceniana przez większość ekspertów jako zdecydowanie niższa od narkotyków opiatowych (Frieske, Sobiech, 1987, s. 86-87; Staniszek, 1993, s. 25; Szukalski, 1997, s. 127). Do dziś występują kontrowersje odnośnie legalizacji marihuany. Zarówno przeciwnicy, jak i zwolennicy legalnego dostępu do kannabinoli dysponują rzeczowymi argumentami na potwierdzenie swoich stanowisk (Szukalski, 1997, s. 134-136).

Narkotyki – dlaczego?

Wszyscy cytowani przeze mnie eksperci są zgodni są co do motywacji ludzi zażywających środki uzależniające. Początkowo, w latach 50. i 60., zdecydowana większość lekomanów była ofiarami lekarskich błędów. Osobom chorym psychicznie lub z problemami psychologicznymi zbyt chętnie przepisywano środki nasenne i uspokajające (Frieske, Sobiech, 1987, s. 70). Medycyna w tamtych latach traktowała kolejne nowinki farmaceutyczne jako panaceum na wszelkie dolegliwości mentalne. Leków psychoaktywnych oraz morfiny nadużywali również ludzie należący do wąskiego kręgu związanego w sposób pośredni lub bezpośredni z medycyną: lekarze, pielęgniarki, farmaceuci, ewentualnie ich znajomi, jak również przedstawiciele środowisk artystycznych (AAN, Prokuratura Generalna, sygn. 26/90, k. 37). Okres ten charakteryzowała pozorna łatwość pozyskania narkotyku: psychologowie lub psychiatrzy po prostu je przepisywali, receptę można było zrealizować w większości aptek.

Wraz z zakończeniem okresu „medycznego” i rozpoczęciem „młodzieżowego”, zmieniły się nie tylko środki odurzające. Pojawiło się również inne podejście do narkotyku. Osobom przyjmującym przyświecały inne cele. Szeroko pojęty przełom lat 60. i 70. to czas ruchu hippisowskiego. Narkomania „stała się przede wszystkim zjawiskiem kulturowym” (AAN, Komitet Centralny PZPR, sygn. LI/512, k. 19). Środki odurzające przyjmowano najczęściej w grupach, w ramach budowania powszechnego zaufania i zacieśniania więzi. Narkotyki w większości wypadków były próbą kontestacji, metodą buntu przeciwko rzeczywistości (Kosiński, 2008, s. 147). Pomagały poszerzyć spektrum postrzegania, lepiej się bawić, odnaleźć poszukiwaną wolność, były „kluczami do »innego wymiaru«” (Kosiński, 2008, s. 343).

Podobnie w latach 80., zwłaszcza w okresie stanu wojennego, alkohol i narkotyki umożliwiały próbę ucieczki od nijakości współczesnego świata. Przykładem eskapizmu wspieranego legalnymi i nielegalnymi używkami są cytowane przez Krzysztofa Kosińskiego w książce *Historia pijaństwa w czasach PRL* wspomnienia pisarza Andrzeja Stasiuka: „Wszyscy palili coraz więcej marihuany i wspominali czarną noc stanu wojennego jako jedną nieustającą balangę” (Kosiński, 2008, s. 354). Narkotyki przez lata pozwalały pozostawać w mentalnej opozycji do nieakceptowanego świata rządzonego przez skostniałą Polską Zjednoczoną Partię Robotniczą, której przewodzili nudni, sztywni oficjele. Dygnitarze, którzy nie mieli młodym do zaoferowania nic, prócz komunistycznej nowomowy i pustych obietnic. Młodzi próbowali tworzyć swoje enklawy odporne na presję zewnętrzną zarówno systemu, jak i rodziny (Kosiński, 2002, s. 254-255). Doskonałym przykładem

był festiwal w Jarocinie, gdzie spotykali się młodzi miłośnicy cięższego brzmienia. Słuchali innej muzyki (hard rock, punk rock), ubierali się w sposób wyróżniający („ramoneski”, irokezy, glany, etc.), pili, palili, bluzgali i – czasem – ćpali. Wszystko w imię dobrej zabawy, podkreślenia swojej odmienności oraz buntu przeciwko normom społecznym i opresyjnej władzy (Kosiński, 2006, s. 357).

Zdarzały się również jednostki lub grupy, które przyjmowały kolejne środki tylko i wyłącznie po to, by uciec od nudnej codzienności, by po prostu „naćpać się” i „odlecieć”. W dokumentach Departamentu Profilaktyki Prokuratury Generalnej można znaleźć informację, iż od połowy lat 70. „w Polsce notujemy stały, acz umiarkowany rozwój zjawiska narkomanii” (AAN, Prokuratura Generalna, sygn. 26/64, k. 13). Tendencja wzrostowa utrzymywała się do połowy lat 80. (Abucewicz, 2006, s. 293).

Wraz z pojawieniem się opiatów domowej roboty, ich użytkownicy wypaczali idee ruchu hipisowskiego. Celem były zapomnienie i „haj”. Zażywający często padali ofiarą swoich własnych zapędów. Poszukując coraz silniejszych doznań, sięgali po nowe, mocniej uzależniające narkotyki. Stawali się narkomanami, osobami uzależnionymi od przyjmowanych specyfików nie tylko psychicznie, ale również fizycznie. Problemem była zwłaszcza kwestia zależności tkankowej, która „wyklucza w zasadzie możliwość zmiany środka. (...) Konsumpcja narkotyku przestaje pełnić funkcje kulturowe, nie jest również reakcją na stresy i niepowodzenia życiowe – staje się autonomiczną potrzebą (...)” (Frieske, Sobiech, 1987, s. 82). Jedni umierali z przedawkowania, a inni mieli w sobie wystarczająco dużo samoświadomości, by na pewien czas przestać, iść do szpitala czy specjalistycznego ośrodka na odtruwanie (Frieske, Sobiech, 1987, s. 204). Po przerwie jednakże często wracali do starych przyzwyczajeń. „Kompot dało się brać dożylnie dwadzieścia lat, jeśli się czasem odtruwało; nie wyobrażam sobie, aby ktoś przyjmował dzień w dzień, przez taki sam okres, amfetaminę! Organizm by tego nie »przeżył«” (Nyk, 2010).

Tabela 1. Liczba przedawkowań w Polsce w poszczególnych latach

źródło	rok	liczba przedawkowań
AAN, Prokuratura Generalna, sygn. 26/90, k.38	1978	18
Cz. Cekiera, <i>Toksykomania</i> , Warszawa 1985, s. 82	1979	19
Cz. Cekiera, <i>Toksykomania</i> , Warszawa 1985, s. 82	1980	33
Cz. Cekiera, <i>Toksykomania</i> , Warszawa 1985, s. 82	1981	80
AAN, Prokuratura Generalna, sygn. 26/90, k.38	1982	102
AAN, Prokuratura Generalna, sygn. 26/90, k.38	1983	110
—	1984	brak danych
AAN, Prokuratura Generalna, sygn. 7/213, k.94; AAN, Prokuratura Generalna, sygn. 3/147, k.172	1985	109

Wraz z pojawieniem się opiatów domowej produkcji, liczba osób nadużywających narkotyki zaczęła gwałtownie wzrastać. Przez dziesięć lat, od połowy lat 70. do połowy lat 80., liczba narkomanów wzrosła o ponad 168%. Jak stwierdzili eksperci Społecznego Komitetu Przeciwalkoholowego, na początku lat 80.

„(...) narkomania przybrał[a] ostrzejszy charakter (...)” (AAN, Społeczny Komitet Przeciwalkoholowy, sygn. 1/445, s. 5; Kosiński, 2008, s. 278-289). Związane było to z coraz łatwiejszym dostępem młodych ludzi do tanich narkotyków. Z powodu braku możliwości przeprowadzenia badań nie była znana dokładna liczba okazjonalnie przyjmujących marihuanę, haszysz, klej, czy „makiwarę”. W 1981 roku Instytut Psychoneurologiczny szacował liczbę osób mających kontakt z narkotykami na 30 tys., Ministerstwo Zdrowia i Opieki Społecznej na 100 tys., zaś specjaliści z Ośrodka Odwykowego w Garwolinie sugerowali nawet 500-600 tys. (AAN, Komitet Centralny PZPR, sygn. LI/312, k. 30-31). Ostatnia liczba wydaje się nieco wyolbrzymiona. Dla porównania na początku lat 80. w Polsce było ok. 600 tys. osób uzależnionych od alkoholu (Abucewicz, 2006, s. 293).

Drastyczny wzrost liczby narkomanów w latach 80. nie powinien dziwić. Coraz szerzej znane były metody produkcji opiatów, łatwiej było dostać marihuanę, a grzyby psylocybinowe wciąż rosły w lasach. Jednym z wielu czynników zachęcających młodych do sięgnięcia po środki odurzające mogła również być podwyżka cen papierosów i alkoholu oraz wprowadzenie we wrześniu 1981 roku reglamentacji kartkowej na wódkę (Kosiński, 2008, s. 351).

Tabela 2. Liczba osób uzależnionych od narkotyków w Polsce w poszczególnych latach

źródło	rok	liczba narkomanów
AAN, Prokuratura Generalna, sygn. 26/64, k. 13	1974	5230 ^a (1159 ^b)
	1975	6200 ^a (1794 ^b)
	1976	7825 ^a (2307 ^b)
	1977	7797 ^a (2482 ^b)
	1978	7078 ^a (2482 ^b)
Abucewicz, 2006, s. 292	1979	3619 ^b
AAN, Prokuratura Generalna, sygn. 26/90, k. 38; AAN, Komitet Centralny PZPR, sygn. LI/312, k. 30 Abucewicz, 2006, s. 292	1980	8385 ^a (3504 ^b)
AAN, Prokuratura Generalna, sygn. 26/90, k. 38 Abucewicz, 2006, s. 292	1981	10132 ^a (4278 ^b)
	1982	11972 ^a (7080 ^b)
AAN, Prokuratura Generalna, sygn. 26/90, k. 38	1983	13931 ^a
—	1984	brak danych
AAN, Prokuratura Generalna, sygn. 7/213, k. 94	1985	16675 ^a

- a) liczba narkomanów zarejestrowanych przez Milicję Obywatelską
b) liczba narkomanów zarejestrowanych przez Ministerstwo Zdrowia i Opieki Społecznej (łącznie liczba uzależnionych hospitalizowanych oraz leczonych niestacjonarnie w ośrodkach zdrowia psychicznego)

O ile narkotyki mogły stanowić – i dla wielu stanowiły – formę ucieczki od codzienności, o tyle nie sposób dopatrzeć się w przyjmowaniu przez młodych ludzi środków halucynogennych formy oporu społecznego wobec władzy. W większości wypadków narkotyzowano się w małych grupach, pokątnie, bez ambicji szkodenia swoim zachowaniem państwu. W artykule „Opór społeczny czy patologia? O problemie pijaństwa w Polsce w latach 1948-1956”, autor postawił tezę, jakoby tytułowe pijaństwo było w niektórych wypadkach formą oporu społecznego (Pluta, 2006, s. 58-67). Nie ustosunkowując się do zasadności tego stwierdzenia, mogę z dużą dozą prawdopodobieństwa stwierdzić, że podobna teza nie znajduje potwierdzenia w odniesieniu do narkotyków zażywanych przez młodzież w PRL.

Metody walki państwa z narkomanią

Polskie uregulowania prawne dotyczące narkomanii sięgają 1923 roku, kiedy to uchwalono „Ustawę w przedmiocie substancji i przetworów odurzających” (DzU 1923 nr 72 poz. 559). Było to następstwem przyjęcia przez Polskę Międzynarodowej Konwencji Opiumowej z 1912 roku (Frieske, Sobiech, 1987, s. 149). Ustawa zabraniała posiadania, handlu, importu czy eksportu opium, haszyszu, morfiny, kokainy, heroiny i wszelkich pochodnych. Penalizacji niezgodnego z prawem rozpowszechniania środków odurzających dokonał kodeks karny z 1932 roku, w art. 244, wprowadzając karę do pięciu lat za „udzielanie trucizny odurzającej innej osobie” (DzU 1932 nr 60 poz. 571).

Kolejny akt prawny dotyczący kwestii środków odurzających pojawił się w 1951 roku. Na mocy *Ustawy o środkach farmaceutycznych i odurzających oraz artykułach sanitarnych* „wyrób, przerób, przywóz, wywóz, (...) tranzyt, przechowywanie oraz wprowadzanie do obrotu dopuszczalne jest jedynie dla celów leczniczych, naukowych bądź przemysłowych” (DzU 1951 nr 1 poz. 4). Zabroniono również spożywania substancji odurzających w towarzystwie (Frieske, Sobiech, 1987, s. 187). Uzupełnieniem dla powyższego aktu były dodatkowe uregulowania dotyczące narkotyków, które znalazły się w kodeksie karnym z 1969 roku. W art. 161, w porównaniu z art. 244 kodeksu z 1932 roku, pojawił się zapis o nakłanianiu do przyjmowania środków odurzających (DzU 1969 nr 13 poz. 94). Kodeks przewidywał również możliwość umieszczenia sprawcy przestępstwa będącego narkomanem w zakładzie odwykowym przed odbyciem kary więzienia (Wąsik, 1993, s. 215). „Nieliczne i rozproszone przepisy nie dawały podstaw do działań wobec specyficzności sceny lekowej w Polsce” (Godword-Sikorska i in., 1991, s. 25). Brakowało możliwości ukrócenia narkomanom dostępu np. do słomy makowej.

Najistotniejszy dla zwalczania narkomanii w PRL był akt prawny pochodzący z 1985 roku *Ustawa o zapobieganiu narkomanii*. Na jej mocy ograniczono uprawy maku tylko na potrzeby przemysłu farmaceutycznego i spożywczego. Potwierdzono nakaz uprawy maku wyłącznie za zezwoleniem oraz obowiązek odpłatnego przekazywania słomy makowej do komisijnego zniszczenia, funkcjonujące na podstawie rozporządzenia z 1983 roku w sprawie rejestracji upraw maku lekarskiego i wykupu słomy makowej (AAN, Prokuratura Generalna, sygn. 26/88, k. 170-171; DzU 1983 nr 33 poz. 160; Abucewicz, 2006, s. 289; Godword-Sikorska i in., 1991, s. 25). Zezwolenia wymagano również na produkcję psychotropów, zbiór mleczka makowego, import i eksport środków odurzających oraz psychotropów. Ministerstwu Oświaty i Wychowania zlecono opiekę

profilaktyczną nad młodzieżą. Przy Radzie Ministrów utworzono Komisję do Spraw Zapobiegania Narkomanii, której cele statutowe doskonale definiuje nazwa. Ustawa zapewniała również darmowe leczenie, rehabilitację oraz readaptację narkomanów za pośrednictwem placówek Ministerstwa Zdrowia i Opieki Społecznej. Ustalono, że leczenie jest nieobowiązkowe; na wniosek rodziny można było poddać przymusowemu leczeniu jedynie osoby niepełnoletnie. Wprowadzone zostały również nowe przestępstwa związane z narkotykami. Za wyrób środków odurzających groziły kary od trzech do pięciu lat, za import od roku do lat pięciu, zaś za sprzedaż od roku do dziesięciu lat więzienia (DzU 1985 nr 4 poz. 15; Wąsik, 1993, s. 215-217).

Była to *de facto* pierwsza ustawa, która kompleksowo zajęła się zagadnieniem narkomanii w pełnym zakresie. Sankcjonowała ona prymat leczenia nad karaniem, przejawiała „wstrzemięźliwość w postępowaniu się kryminalizacją i stosowaniu represji karnej” (Abucewicz, 2006, s. 291). Wcześniej, przed 1985 rokiem, nie istniała nawet żadna instytucja w strukturach państwowych, która zajmowałaby się jedynie uzależnieniami powodowanymi środkami odurzającymi. Do tego czasu narkomanią zajmował się, jako zagadnieniem pobocznym, Społeczny Komitet Przeciwalkoholowy. Było to stowarzyszenie wyższej użyteczności, którego głównym celem było zwalczanie alkoholizmu wśród społeczeństwa polskiego.

Nie oznacza to, że w okresach pomiędzy kolejnymi ustawami nie wprowadzano kolejnych ograniczeń względem medykamentów. Na przykład Ministerstwo Zdrowia i Opieki Społecznej „wydało szereg zaleceń mających na celu większą kontrolę rozprowadzania narkotyków i leków psychotropowych” (AAN, Społeczny Komitet Przeciwalkoholowy, sygn. 1/445, k. 7). Jedną z takich wytycznych było wprowadzenie w 1973 roku tzw. „różowych recept” (z wtórnikami) oraz ograniczenie liczby aptek wydających środki odurzające. Było to reakcją na bardzo częste przypadki fałszowania recept przez narkomanów. Uzależnieni rzadko mieli możliwość wejścia w posiadanie niewypełnionego druku oraz lekarskiego stempla. Zdecydowanie prościej (Kegel, 1993, s. 201) było uzyskać receptę na jakiś środek (np. specyfik produkowany w aptece) i dopisać pewną dawkę morfiny, przeciwbólowego Dolarganu, czy uspokajającego Reladormu (AAN, Prokuratura Generalna, sygn. 26/62, k. 129; AAN, Prokuratura Generalna, sygn. 26/64, k. 13). Wykrycie fałszerstwa często było bardzo proste, z powodu różnicy w charakterze pisma lub braku powiązania logicznego pomiędzy przepiszanymi substancjami. Mimo dużego ryzyka niepowodzenia, narkomani podejmowali kolejne próby. Liczba zanotowanych sfałszowań recept w celu wyludzenia środków odurzających, po wprowadzeniu recept z wtórnikami, zmniejszyła się na przestrzeni lat 1973-1985. Początkowo było to związane zapewne z trudnościami związanymi z „różowymi receptami”. Jednakże już w roku 1976 dochodzi do drastycznego wzrostu fałszerstw. Ostatecznie liczba wykrytych prób spadła, prawdopodobnie w związku z porzucaniem przez narkomanów lekomanii na rzecz domowych opiatów (AAN, Prokuratura Generalna, sygn. 7/213, k. 98).

Tabela 3. Liczba wykrytych fałszerstw recept w celu pozyskania środków odurzających w poszczególnych latach

źródło	rok	liczba wykrytych fałszerstw recept w celu pozyskania środków odurzających
Frieske, Sobiech, 1987, s. 196-187	1973	351
	1974	166
	1975	69
	1976	349
—	1977-1984	brak danych
AAN, Prokuratura Generalna, sygn. 7/213, k. 98. AAN, Prokuratura Generalna, sygn. 3/147, k. 172.	1985	120

Prawodawca również dość aktywnie reagował na kształtujące się wśród narkomanów trendy spożycia. Produkty wykorzystywane przez uzależnionych (krople lnoziemcowa, płyn „Tri”) wycofano z produkcji. W wypadku leków, które zawierały glutetymid (np. Paxil, Glimid, Reladorm) w 1983 roku nie tylko wstrzymano ich wytwarzanie, ale zarządzone również zniszczenie zapasów (AAN, Prokuratura Generalna, sygn. 26/62, k. 129). Problemem były jednakże substancje, których produkcji nie można było wstrzymać, gdyż nie miały zamienników. Obniżenie w ich zawartości substancji, które wykorzystywali narkomani do odurzania się, pozbawiłoby poszczególne produkty ich walorów. Rozpuszczalniki, lakiery czy kleje nie byłyby tak skuteczne, a co za tym idzie – podatne do użytku.

Równie poważnie do swoich zadań podchodziła Milicja Obywatelska. Prowadzone były rejestry narkomanów, które mimo swoich ułomności, były zdecydowanie dokładniejsze od spisów Ministerstwa Zdrowia i Opieki Społecznej (patrz: tabela 1). Zrozumiałe jest, rzecz jasna, że placówki medyczne posiadały zaniżone dane: nie wszyscy uzależnieni zgłaszali się na leczenie, nie każdy zatrzymany przez milicję trafił – zamiast do izby wytrzeźwień – na detoks.

Po wejściu w życie w 1983 roku rozporządzenia o kontrolowanej uprawie maku, w archiwalnych dokumentach widać, że zapisy o komisijnym niszczeniu słomy makowej nie były pustą literą prawa. W aktach Prokuratury Generalnej pojawiają się raporty regionalne dotyczące palenia pozostałości makowych (AAN, Prokuratura Generalna, sygn. 9/60, k. 158 i nn).

Co istotne, pod koniec badanego przeze mnie okresu pojawiały się coraz liczniejsze propozycje intensyfikacji działań profilaktycznych: audycji radiowych i telewizyjnych, pogadanek w szkołach, plakatów, etc. (np. AAN, Prokuratura Generalna, sygn. 26/88, k. 169-170; AAN, Społeczny Komitet Przeciwalkoholowy., sygn. 1/445, s. 8). Według wyliczeń Moniki Abucewicz w 1981 roku w prasie ukazało się blisko 300 artykułów dotyczących narkomanii; 200 z nich stanowiły teksty opisujące sytuację w Polsce. Również w telewizji zaczęły pojawiać się programy i felietony dotyczące problemu nadużywania nielegalnych środków (Abucewicz, 2006, s. 288, 294-295).

„Monar” i inne instytucje niepubliczne

Dla omawianego okresu istotne jest również pojawienie się i szybki rozwój niepublicznych organizacji społecznych oraz stowarzyszeń pomagających narkomanom wyjść z uzależnienia (AAN, Prokuratura Generalna, sygn. 26/88, k. 169). Zajmowały się one również szeroko pojętą profilaktyką. „Monar” założony przez Marka Kotańskiego (1981), Towarzystwo Zapobiegania Narkomanii (1983), Towarzystwo Rodzin i Przyjaciół Dzieci Uzależnionych „Powrót z U” (1985) – wszystkie swoim działaniem odciążały państwo w walce z narkomanią (Abucewicz, 2006, s. 290; Staniszek, 1993, s. 18). Co ważne, władze były przychylnie nastawione do funkcjonowania organizacji. Przyczyną może być fakt, że „Monar” domagał się od państwa konkretnych zmian w prawie, nie kwestionował jednakże decyzji niezgodnych ze stanowiskiem stowarzyszenia. Przykładem może być kwestia maku i słomy makowej. „Monar” żądał absolutnego zakazu uprawy, ustawodawca zdecydował się na ścisłą kontrolę (Abucewicz, 2006, s. 289, 299). Organizacja nie oponowała, przynajmniej w otwarty sposób.

W 1985 roku państwowe placówki psychiatryczne przyjęły do leczenia ambulatoryjnego 4205 osób uzależnionych od leków i narkotyków. W tym samym czasie do punktów „Monaru” zgłosiło się 2205 osób (AAN, Prokuratura Generalna, sygn. 3/147, k. 170). Oznacza to, że w ciągu jednego roku niepubliczna organizacja, niemająca tak dużej skali działania czy finansowania jak państwowe szpitale, pomogła liczbie narkomanów równej ponad 50% uzależnionych przyjętych przez placówki MZiOS. Skala działania organizacji pozarządowych rosła wraz z upływem czasu. Już pod koniec lat 80. „Monar” „dysponował największą bazą leczniczą dla narkomanów” (Abucewicz, 2006, s. 299).

Przedstawiciele organizacji odciążali szpitale. Potrafili również lepiej dotrzeć z pomocą i poradą do osób przyjmujących narkotyki. Pobyt w szpitalu często łączył się z rejestracją danych osobowych, zainteresowaniem milicji. „Monar” czy inne stowarzyszenia umożliwiały leczenie bez ryzyka konfrontacji z mechanizmami państwa.

Czy w PRL istniał problem narkomanii?

Chcąc odpowiedzieć na to pytanie, należy zapytać: w świetle czyich danych? oraz kiedy? W latach 60. i 70., przywódcy PZPR, wbrew wszelkim opiniom specjalistów, traktowali narkomanię jako zjawisko obce socjalizmowi, o charakterze marginalnym, niegroźnym dla społeczeństwa (Staniszek, 1993, s. 17). Zwłaszcza za rządów Edwarda Gierka, gdy obowiązywała propaganda sukcesu (Friszke, 2003, s. 366), tak istotne problemy jak narkomania nie miały racji bytu w państwie ludowym. Wedle władz, w socjalistycznym społeczeństwie było to zagadnienie marginalne, obce, charakterystyczne dla osób pozostających pod wpływem zachodniego stylu życia. Na czerwcowym plenum KC PZPR w 1980 roku Gierek stwierdził wręcz, że problem narkomanii został całkowicie opanowany. Przeczyły temu dane MZiOS oraz milicji (Abucewicz, 2006, s. 287) – por. tabela 2.

W latach 70. uzależnieniami od leków i środków odurzających zajmował się Społeczny Komitet Przeciwalkoholowy, którego głównym obszarem zainteresowań było nadużywanie przez obywateli alkoholu oraz papierosów. Brakowało ustaw i rozporządzeń, które pomogłyby skutecznie walczyć z uzależnieniem. Profi-

laktyka jako taka prawie nie istniała. Dopiero lata 80. stanowiły początek informacyjnego boomu (Frieske, Sobiech, 1987, s. 191), związanego z tzw. „odnową moralną” prowadzoną przez ekipę gen. Jaruzelskiego (Kosiński, 2008, s. 265). Podjęcie publicznej debaty o problemie patologii społecznej w Polsce było próbą odbudowy zaufania społecznego, zatraconego przez dekadę władzy Gierka. Abucewicz podkreśla, że dyskusja o zachowaniach patologicznych nękających Polaków miała na celu odwrócenie uwagi od problemów gospodarczych i politycznych, jak również ukazanie nowej władzy jako zainteresowanej opinią obywateli. Ekipa gen. Jaruzelskiego w ten sposób odżegnywała się od metod i ideologicznych zapatrywań kultywowanych w okresie Gierka.

Wraz ze zmianą podejścia do patologii, doszło również do zmiany partyjnego kursu wobec narkomanii. Zaprzeszono negować istnienie zjawiska uzależnienia od środków odurzających, odrzucono ideologiczną definicję na rzecz definicji medyczno-psychologicznej. Z marginalnego, jakoby opanowanego problemu nadużywania leków, narkomania stała się zjawiskiem zagrażającym całemu społeczeństwu (Abucewicz, 2006, s. 286, 292-294). W 1983 roku uchwalono ustawę o uprawie maku, w 1985 – po upływie dekady od opracowania receptury „polskiej heroiny” – wszedł w życie akt prawny dotyczący narkomanii.

Głównym powodem wyjścia narkomanii z podziemia informacyjnego na początku lat 80., nie była coraz większa popularność domowych opiatów, czy wciąż spadający wiek inicjacji narkotykowej. System polityczny załamywał się, pogłębiał się kryzys gospodarczy, a na arenie społeczno-politycznej panowało coraz większe zamieszanie (Kosiński, 2006, s. 55-56, 356-357). Rozpoczęto dawkowanie informacji i – oczywiście w ograniczonym zakresie – odkłamywano rzeczywistość. Liberalizacja propagandy politycznej miała pomóc odzyskać poparcie i zaufanie społeczeństwa (Thomson, 2001, s. 431).

Nowa polityka władz w odniesieniu do oficjalnych informacji, wciąż poszerzający się dostęp do środków odurzających, wzrost atrakcyjności spożycia narkotyków wśród młodych – te wszystkie czynniki spowodowały, że narkomania przestała być wstydliwym, ignorowanym problemem. Stała się kwestią palącą, z którą należało walczyć. Warto również pamiętać, że koniec lat 70. i początek lat 80. to okres, w którym w PRL 27% ogółu społeczeństwa – blisko 10 mln obywateli – było w wieku 15-29 lat (Kosiński, 2008, s. 202). Oczywiście wątpliwe jest, aby wszyscy popadli w narkomanię, tym niemniej tą ogromną rzeszę młodych ludzi należało chronić i edukować, zarówno w kategoriach zdrowotnych, jak i moralnych (Thomson, 2001, s. 20-21). Władze po prostu nie mogły dłużej bagatelizować sytuacji. Zwłaszcza, że sobie z nią nie radziły.

Odpowiedź na pytanie, czy w PRL istniał problem narkomanii jest zdecydowane „tak”. Specjaliści i badacze dostrzegli go wcześniej, już w latach 70. W tym czasie władza próbowała go marginalizować. Jednakże wraz z rozpowszechnieniem się „zupy”, „kompotu” i „mleczka” – tanich, skutecznych i silnie uzależniających substancji odurzających – oraz wraz z poszerzaniem się kryzysu zaufania publicznego, nawet Polska Rzeczpospolita Ludowa musiała oficjalnie przyznać, że narkomania jest problemem obecnym również wśród jej obywateli. Grupa ludzi mających kontakt z narkotykami stanowiła, wedle pesymistycznych statystyk, 10% liczby osób nadużywających alkoholu (Kosiński, 2008, s. 7). Należy jednakże pamiętać, że problem pijaństwa był w tamtym okresie zdecydowanie lepiej zbadany. Rzeczywista liczba osób, które przyjmowały narkotyki oraz tych, którzy byli uzależnieni od opiatów, nie była znana. Dane państwowe pochodziły w większości z kartotek milicji lub MZiOS. Na ich podstawie stwierdzić można, że na przełomie lat 70. i 80.

powiększyła się liczba osób hospitalizowanych z powodu uzależnienia od środków odurzających. W 1979 roku było ich 1095, w 1980 roku już 1247 – liczba ta stale rosła, osiągając w 1981 roku 1808, a rok później 2775 osób (Frieske, Sobiech, 1987, s. 196).

Tabela 4. Liczba osób uzależnionych hospitalizowanych w państwowych placówkach w poszczególnych latach

źródło	rok	liczba hospitalizowanych narkomanów
Frieske, Sobiech, 1987, s. 196 (Abucewicz, 2006, s. 292)	1979	1095
	1980	1247
	1981	1808
	1982	2775 (2675)

Liczba przedawkowań na przestrzeni lat 1978-1982 wzrosła ponad pięciokrotnie (patrz: tabela 1). Sytuacja stała się krytyczna, jej rozwiązaniem było nowe ustawodawstwo regulujące w pełni kwestie uprawy i obrotu narkotykami. Remedium była również akcja informacyjna w mediach. Liczbę artykułów prasowych opublikowanych w latach 1980-1981 liczyć można w setkach (Frieske, Sobiech, 1987, s. 191-192). W połowie lat 70., gdy „polska heroina” nie była znana opinii publicznej, narkoman mógł nabyć niezbędne mu do produkcji składniki w sklepie z akcesoriami chemicznymi. Po nagłośnieniu problemu nie było to już takie łatwe. Rodzina czy opiekunowie wiedzieli już, jakie zachowania bliskich powinny wzbudzać ich podejrzenia. Mniej więcej orientowali się, jakie zachowania charakterystyczne są dla narkomana, jakie symptomy wskazują na uzależnienie.

* * *

Wszystkie zmiany, jakie miały miejsce w postrzeganiu narkomanii w Polsce, były przede wszystkim efektem politycznych rozsad na szczytach władzy. W okresie swoich rządów Gierek mówił o sukcesie, zaś gen. Jaruzelski o trapiących Polskę problemach. W propagandzie sukcesu nie było miejsca na smutną prawdę o narkomanii. Alarmujące statystyki doskonale wpisywały się w prezentowany przez gen. Jaruzelskiego obraz stanu Polski. Nowa ekipa mówiąca o problemach, starająca się wyróżnić na tle starej swoją aktywnością na polu zwalczania patologii, miała być gwarantem wyjścia z kryzysu. Zmiany te w pozytywny sposób wpłynęły na postrzeganie problemu narkomanii oraz rozwój profilaktyki i ośrodków rehabilitacyjnych.

Bibliografia

Źródła archiwalne

AAN, Instytut Psychiatrii i Neurologii, sygn. 1/81.

AAN, Komitet Centralny Polskiej Zjednoczonej partii Robotniczej, sygn. LI/312.

AAN, Komitet Centralny Polskiej Zjednoczonej partii Robotniczej, sygn. LI/512.

AAN, Prokuratura Generalna, sygn. 1/445.

AAN, Prokuratura Generalna, sygn. 3/147.

AAN, Prokuratura Generalna, sygn. 7/213.

AAN, Prokuratura Generalna, sygn. 9/60.

AAN, Prokuratura Generalna, sygn. 26/62.

AAN, Prokuratura Generalna, sygn. 26/64.

AAN, Prokuratura Generalna, sygn. 26/88.

AAN, Prokuratura Generalna, sygn. 26/90.

AAN, Społeczny Komitet Przeciwalkoholowy, sygn. 1/445.

IPN, sygn. BU 0244/656/1.

Źródła drukowane

DzU 1923 nr 72 poz. 559.

DzU 1932 nr 60 poz. 571.

DzU 1951 nr 1 poz. 4.

DzU 1959 nr 42 poz. 263.

DzU 1969 nr 13 poz. 94.

DzU 1983 nr 33 poz. 160.

DzU 1985 nr 4 poz. 15.

Opracowania:

Abuciewicz M. (2006). Narkomania w Polsce jako problem społeczny w perspektywie konstrukcjonistycznej. Część czwarta: pierwsza połowa lat 80. *Alkoholizm i Narkomania*, 3 (19).

Bukowska B., Malczewski A. (red.) (2008). *National Report (2007 data) to the EMCDDA by the Reitox National Focal Point. »Poland«. New Development, Trends and in-depth information on selected issues*. <http://www.narkomania.gov.pl/emcdda2008.pdf>.

Cekiera Cz. (1985). *Toksykomania. Narkomania, lekomania, alkoholizm, nikotynizm*. Warszawa: PWN.

Frieske K., Sobiech R. (1987). *Narkomania. Interpretacje problemu społecznego*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.

Friszke A. (2003). *Polska. Losy państwa i narodu (1939-1989)*. Warszawa: Iskry.

Godword-Sikorska C., Moskalewicz J., Sierostawski J., Zamecki K. (1991). Trendy epidemiologiczne zjawiska uzależnień lekowych w latach 80-tych na tle zmian legislacyjnych. *Alkoholizm i Narkomania*, 5.

Hibell B., Guttormsson U., Ahlström S., Balakireva O., Bjarnason T., Kokkevi A., Kraus L. (2007). *The 2007 ESPAD Report. Substance Use Among Students in 35 European Countries*. http://www.espad.org/documents/Espad/ESPAD_reports/2007/The_2007_ESPAD_Report-FULL_091006.pdf.

Hołyst B. (1994) *Kryminologia*. Warszawa: PWN.

Kegel Z. (1993). Pismo narkomanów. W: J.J. Wąsik, M. Staniszek (red.) *Zwalczanie narkomanii w Polsce i na świecie*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Kosiński K. (2008). *Historia pijarstwa w czasach PRL. Polityka, obyczaje, szara strefa, patologie*. Warszawa: Neriton.

Kosiński K. (2002). *Nastolatki '81. Świadomość młodzieży w epoce „Solidarności”*. Warszawa: TRIO.

- Kosiński K. (2006) *Oficjalne i prywatne życie młodzieży w czasach PRL*, Warszawa: Rosner & Wspólnicy.
- Kulka Z. (1994). Badania skutków stosowania wziewnych substancji psychoaktywnych przez młodzież na ośrodkowy układ nerwowy (I etap badań – 1993 rok). *Alkoholizm i Narkomania*, 2 (16).
- Marcinkowski T. (1982). *Medycyna sądowa dla prawników*. Warszawa: Wydawnictwo Prawnicze.
- Nasiłowski W., Sybirska H. (1993). Niektóre sądowo-lekarskie problemy narkomanii. W: J.J. Wąsik, M. Staniszek (red.) *Zwalczanie narkomanii w Polsce i na świecie*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Nyk A. (2010). Wywiad przeprowadzony przez B. Międzybrodzkiego.
- Pluta M. (2006). Opór społeczny czy patologia? O problemie pijaństwa w Polsce w latach 1948-1956. W: Ł. Kamiński i G. Waligóra (red.) *Studia i materiały z dziejów opozycji i oporu społecznego*, t. V, Wrocław: Gajt.
- Popielski B. (1993). Sądowo-lekarskie zagadnienia narkomanii. W: J.J. Wąsik, M. Staniszek (red.) *Zwalczanie narkomanii w Polsce i na świecie*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Staniszek M. (1993). Narkomania w Polsce A.D. 1990. W: J.J. Wąsik, M. Staniszek (red.) *Zwalczanie narkomanii w Polsce i na świecie*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Szkodziński S. (1993). Międzynarodowe aspekty narkomanii w Polsce. W: J.J. Wąsik, M. Staniszek (red.) *Zwalczanie narkomanii w Polsce i na świecie*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Szukalski B. (1997). Kannabis – biochemia, farmakologia i toksykologia. *Alkoholizm i Narkomania*, 2 (27).
- Szukalski B. (1998). Środki halucynogenne. *Alkoholizm i Narkomania*, 2 (31).
- Szukalski B. (1995) Wziewne środki odurzające. *Alkoholizm i Narkomania*, 4 (21).
- Thomson O. (tłum. Głubiński St.) (2001). *Historia propagandy*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Wąsik J.J. (1993). Przestępczość z ustawy o zapobieganiu narkomanii. W: J.J. Wąsik, M. Staniszek (red.) *Zwalczanie narkomanii w Polsce i na świecie*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Zieliński A. (1990). Obraz współczesnej narkomanii w Europie. *Alkoholizm i Narkomania*, 4.

Summary

Drug addiction among Polish youth in the late 1970s and early 1980s

Main goal of this article is to present the specificity of drug addiction among Polish youth of the late 1970s and early 1980s. Article presents a brief history of the Polish drug abuse since 1920s to 1960s. Article focuses on the 1970-1980 period, describing youth's drug abusive methods, with special emphasis on a usage of substitutes substances, such as medicines and domestic chemicals. In the communist period products such as „Butapren” glue and laundry detergent „IXI” replaced drugs commonly used in the West. Article also presents the origins of the so called „Polish heroin” and methods used by Polish authorities to deal with drug abuse.

III. RECENZJE

Jarosław Gara (2008). *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu*. Kraków: WAM, ss. 265.

Jarosław Gara, autor pracy *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu* przedstawia próbę odniesienia głównych kategorii filozofii dialogu („filozofii spotkania”) do sfery oddziaływań pedagogicznych, zarówno w ich teoretycznym, jak i praktycznym wymiarze. Recenzowana książka jest, jak się wydaje, konkretną odpowiedzią na „bezosobowość” współczesnego człowieka, rzeczywistość opisywaną wyłącznie za pomocą „czystej empirii” czy też zmonologizowany świat pozbawiony „otwartości” na „drugiego”. Autor pokazuje również konieczność permanentnych rewizji sposobu myślenia o człowieku i świecie, a „kartłowość świata ludzkich spraw” (s. 47) nazywa dobitnie nieobecność najbardziej doniosłych fenomenów ludzkiego istnienia, będącą wynikiem ich niedostrzegania lub deprecjacji. Warto nadmienić, iż pomimo filozoficznego fundamentu, w którym autor poszukuje konkretnych implikacji pedagogicznych, praca ma w wielu miejscach charakter interdyscyplinarnej, odwołując się do ustaleń psychologii, czy też socjologii. Książka znakomicie wpisła się w obchody roku 2008 ogłoszonego przez Komisję Europejską „Rokiem Dialogu Międzykulturowego”, co dodatkowo, w symboliczny sposób podkreśla sens i konieczność podjętej przez autora analizy podstawowych kategorii „filozofii innego”. Całość pracy obejmuje trzy główne rozdziały, „punkty węzłowe”, które budują logikę wypowiedzi autora i pozwalają w czytelny i uporządkowany sposób prześledzić treści w niej zawarte.

W rozdziale pierwszym odnajdujemy wprowadzenie oraz metodologiczną podstawę, konieczną do recepcji dalszej części pracy. Autor z pieczołowitą dokładnością kreśli w nim rodowód i historyczny rozwój nurtu filozofii dialogu, przywołując sylwetki Ludwiga Feuerbacha, Johana Gottlieba Fichtego, Hermana Cohena czy też Dietricha Benhoffera. Jednak cała uwaga poświęcona jest koncepcjom filozoficznym trzech najbardziej rozpoznawalnych przedstawicieli myśli dialogicznej: Franza Rosenzweiga, Martina Bubera oraz Emmanuela Levinasa. Począwszy od „nowego myślenia” Resenzweiga — odżegnującego się od totalności i eksponującego dialogiczną relację między „podstawowymi faktycznościami” egzystencjalnego doświadczenia; poprzez filozofię „Ja-Ty” i „Ja-To” Bubera — zakładającą podmiotową, wzajemną i przede wszystkim autentyczną relację i otwarcie się na „Drugiego”; a skończywszy na „radikalnej inności” Levinasa — u którego drugi człowiek jawi się jako transcendencja a doświadczenie inności możliwe jest tylko w znajomości (posiadaniu) własnego wnętrza, autor wytycza horyzonty filozoficzne, które uzupełnione o horyzont pedagogiczny argumentują zasadność podjęcia próby wyprowadzenia implikacji pedagogicznych z podstawowych dla filozofii dialogu kategorii.

Studiów nad wymienionymi fundamentalnymi kategoriami filozofii dialogu dotyczy druga część recenzowanej publikacji. J. Gara analizując *Gwiazdę Zbawienia* — Rosenzweiga, *Ja i Ty* Bubera oraz *Całość i nieskończoność* Emmanuela Levinasa rekonstruuje takie pojęcia, jak: „Totalność”, „Drugi”, „Relacja”, „Mowa”, „Wolność i odpowiedzialność” w ich szerokich kontekstach. Omawiając każdą z kategorii, autor ilustruje punkty wspólne podjętych dzieł filozoficznych, bada korelaty, pokazuje stanowiska opozycyjne względem siebie, ukazując tym samym całościowe spektrum zagadnienia. Przykładem wspólnej myśli może być tutaj kategoria „Totalności” w ujęciu Rosenzweiga i Levinasa, którzy pojmowali ją w sposób bardzo podobny znaczeniowo (s. 169). Z kolei M. Buber nieodnoszący się bezpośrednio ani do „Wszystkości” Rosenzweiga ani Levinasowskiej „Całości i jedności” buduje pojęcie „propagandysty” korelujące z krytyką totalności jako przemocy.

W tej części pracy uwidocznione zostają również pewne punkty różniące koncepcje tych trzech myślicieli. Za egzemplifikację posłużyć może pojęcie „Relacji”, przez Bubera rozumianej jako symetryczna, a przez Levinasa jako nieodwracalna (niesymetryczna). Podobnych wątków jest zbyt wiele, by przywołać je w pełni w niniejszej recenzji. Warto jednak zwrócić uwagę na fakt, że autor publikacji nie ogranicza się tylko do merytorycznego omówienia poglądów wybranych przedstawicieli filozofii dialogu, ale umieszcza je w szerszym tle. Nie dystansuje się od treści symbolicznych, nierzadko przywołując biografie myślicieli, znamienne fakty z ich życia, a nawet styl i formę wypowiedzi filozoficznych, co umożliwia — naturalnie w ograniczonym stopniu — także hermeneutyczny odczyt przedstawianych idei.

Trzecią, najistotniejszą, według mnie, część pracy, autor rozpoczyna od wytyczenia i omówienia trzech zasadniczych „obszarów dialogicznych ustaleń implikujących pedagogiczne pryncypia” (s. 179), które nakładają się na takie podstawowe elementy budujące (każdą) koncepcję pedagogiczną, jak: założenia (zaplecze) teoretyczne, instrukcje (wskazówki) metodyczne oraz projektowane (wytyczane) cele. Dialogiczny model struktury podmiotowości człowieka, odpowiadający na pytanie o sposób pojmowania człowieka, ukazuje go jako jednostkę samostanowiącą, autonomiczną i wolną. Gara z charakterystyczną dla siebie precyzją przywołuje „dwoistość ludzkiego bytu” Bubera, zestawiając ją z „bytem odseparowanym” Levinasa. Powołując się na autora *Gwiazdy Zbawienia*, podkreśla nieredukowalność i niezastępowalność człowieka, aby całość spiąć klamrą „dyspozycji wyboru”, jako integralnej części dialogicznego myślenia. Dialogiczne racje intersubiektywnych odniesień jako określenie sposobu postępowania z człowiekiem-wychowankiem są przedstawione jako swoista wskazówka metodyczna. Autentyczne bycie, postrzeganie drugiego jako niepowtarzalnej jednostki czy postawa wyzwajającego otwierania, ukazane są tu obok „czynów miłości” (Rosenzweig) czy bardzo dobitnego Buberowskiego zestawienia „propagandysta-wychowanek” jako ilustracji dwu różnych sposobów oddziaływania na człowieka. Teleologiczność natomiast autor zamyka w dialogicznym ukierunkowaniu i otwartości na to, co transcendentne. Tu z kolei znajdziemy odwołanie do pojęcia „Nieskończonego” zaproponowane przez Levinasa, odwołujące się do kartezjańskiej „idei nieskończoności”. Autor przywołuje też filozofię „fundamentalnych słów” M. Bubera, dla którego każde „Ty” jest prześwitem tego, co radykalnie przekracza ograniczoność ludzkiej egzystencji.

Bezpośrednim następstwem wytyczenia opisanych wyżej obszarów jest zaproponowany przez J. Garę paradygmat „wychowania do wyboru”, korespondujący — co warto odnotować — z koncepcją „wychowania do wolności” T. Gadacza czy propozycją „wychowania do wartości” M. Nowaka i dopełniający je.

Owo dopełnienie następuje poprzez afirmację kategorii „wyboru” jako podstawy (gruntu) dla wolności i jako drogi (zwrócenia się) ku wartościom. Wybór – a dokładniej „wybór egzystencjalny” – staje się więc dla autora pracy pojęciem fundamentalnym. Zaproponowana w recenzowanej książce koncepcja „wychowania do wyboru” zostaje oryginalnie wyartykułowana, przyjmując za kryterium kategorię powinności w jej trzech pedagogicznych typach: powinności odrzucenia (negacji), powinności tworzenia (kreacji) i powinności wzmacniania (emfazy).

Autor, korzystając z przykładów, porównań i konkretnych odniesień do rzeczywistości pedagogicznej podkreśla konieczność a) odwrócenia się od tego, co upozorowane, totalne i uprzedmiotawiające; b) inicjowania i rozbudzania czynów osobowych, budowania relacji typu „talking with” c) wzmacniania empatyczności i uwrażliwiania (otwartości) na to, co transcendentne. Proponuje również rozważenie „wychowania do wyboru” jako „najbardziej podstawowej pedagogii” – czyli swoistej pedagogii perennis, argumentując to poprzez uznanie możliwości i konieczności dokonywania wyborów jako immanentnej dla egzystencji człowieka.

Nie sposób pominąć refleksji autora dotyczących logiki „bycia dla” jako określonej orientacji życiowej, przeciwstawiającej się egocentryzmowi, postawom roszczeniowym i monologicznym, charakteryzującym opozycyjne „bycie kimś”. Kreśląc tę optykę, J. Gara płynnie przechodzi do sformułowania horyzontów wychowania w aspekcie aproksymacyjnym, transgresyjnym i transcendentnym. Każdy wybór wyłania bowiem nowe możliwości, wcześniej niedostępne dla ludzkiego spojrzenia, pozwala przekroczyć siebie i prowadzi dalej oraz nakłada nieredukowalną odpowiedzialność „wobec” i „za”, zwracając nas tym samym „ku” (s. 228).

Rekapitułując całość powyższego spojrzenia, należy zaproponowaną przez Jarosława Garę publikację uznać za wnikliwą, bogatą treściowo a przede wszystkim rzetelną i przemyślaną inicjatywę badawczą, odśladającą fenomen dialogiczności i prezentującą w nowej perspektywie najbardziej konstytutywne dla kondycji człowieka pojęcia i kategorie. Autor, ukazując możliwość przeniesienia kluczowych kategorii filozofii dialogu na grunt pedagogiczny nie tylko w sposób innowacyjny zobrazował „wychowanie”, ale stworzył z całą pewnością inspirujące źródło odniesień dla dalszych rozważań teoretycznych.

Przemysław Florczak

Jarosław Gara (2009). *Od filozoficznych podstaw wychowania do ejdetycznej filozofii wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, ss. 384.

Polska pedagogika fenomenologiczna nie jest z pewnością silnie akcentowana na świecie. Jeżeli jeszcze znane są nazwiska polskich fenomenologów, takich jak Roman Ingarden czy Józef Tischner to z pewnością polska pedagogika fenomenologiczna nie posiada jeszcze wielu znanych swych przedstawicieli. Dlatego z przyjemnością pragnę przedstawić – jedną z najnowszych monografii, jaka ukazała się w Polsce, poświęconej problematyce pedagogiki fenomenologicznej, której autorem jest Jarosław Gara.

W swej rozprawie podjął on próbę – bazując na „rdzennej” fenomenologii samego Husserla – odwołania podstawowych założeń fenomenologicznych aktów wychowania. Praca składa się z *Wprowadzenia* oraz trzech zasadniczych części: Część 1. *Filozoficzne ustrukturyzowanie problemów wychowania*; Część 2. *Epistemologiczne i metodologiczne podstawy fenomenologii „rdzennej”*; Część 3. *Fenomenologia aktów wychowania oraz Zakończenia*.

We *Wprowadzeniu* J. Gara przywołuje historię ruchu pedagogiki fenomenologicznej, najpierw niemieckojęzycznego (Aloys Fischer, Friedrich Copei, Edith Stein, Eugen Fink, Martinus Jan Langeveld, Otto Friedrich Bollnow, Werner Loch, Käte Meyer-Drawe, Wilfried Lippitz), angielskojęzycznego (Max van Manen) oraz polskojęzycznego (Władysław Cichoń, Jacek Filek, Krystyna Ablewicz). Przedstawia także merytoryczną i formalną zawartość pracy.

W części pierwszej autor prezentuje filozoficzne źródła strukturyzowania podstawowych problemów wychowania w ramach szeroko rozumianej filozofii wychowania. Przedstawia podstawowe sposoby myślenia o człowieku w ramach rozważań antropologicznych, odsłania antropologiczno-aksjologiczne horyzonty podstawy myślenia o wychowaniu a także nakreśla podstawowe wyznaczniki budowania założeń teleologicznych o wychowaniu.

W części drugiej autor podejmuje próbę rekonstrukcji takich kategorii fenomenologicznych, jak: doświadczenie, przedmiot, nastawienie. Dokonuje tego – przede wszystkim na podstawie tzw. wczesnego dzieła Husserla „*Badania logiczne*”, dochodząc m.in. do następujących konkluzji: 1. fenomenologię należy rozumieć jako dyscyplinę o charakterze apriorycznym; 2. apodyktyczna oczywistość wyraża się poprzez „wgląd” w istotę czegoś; 3. fenomenologia ma opisywać przeżycia świadome w ich czystej istocie; 4. dostęp do ogólnych istot można uzyskać za pomocą określonej procedury metodologicznej – abstrakcja ideująca; 5. własnością aktów poznawczych jest ich intencjonalność (por. s. 231-232). Na tych i innych wnioskach Gara buduje podstawowe założenia fenomenologii aktów wychowania.

Część trzecia rozpoczyna się od próby eksplikacji aktów wychowania jako aktów o charakterze ejdetycznym. Przedstawia ich formy, aspekty oraz strukturę. Dokonuje analizy istoty i formy pseudowychowania. Wydobywa fenomenologiczne momenty aktów wychowania, które określa m.in. jako te, które przybierają zawsze postać schematu: 1. „działanie-doznawanie” i rozgrywają się w przestrzeni międzypodmiotowej; 2. wszelkie akty wychowania zawsze są jakąś formą oddziaływania z „zewnątrz”; 3. wychowanie zawsze pozostawia jakiś ślad w człowieku, który go doznaje; 4. intencje działania wychowawczego ściśle powiązane są ze świadomością; 5. sens działania wychowawczego wiąże się ściśle z próbą wykraczania poza determinujące je okoliczności i warunki zewnętrzne; 6. teleologicznym horyzontem właściwego wychowania jest zniesienie ontologicznej nierówności podmiotu wychowującego i podmiotu wychowywanego (por. s. 261-262).

Dalej autor dookreśla główne intencje aktów wychowania w kontekście ich walorów antropologicznych, aksjologicznych, teleologicznych. W pierwszym przypadku wskazuje m.in., iż to sam podmiot czynu poprzedza czyn, czyn ma charakter niesamodzielnego i zawsze odsyła do podmiotu, czyn jest rodzajem samoobiektywizacji podmiotu oraz każdy wybór zakłada zawsze jakąś władzę wyboru (por. s. 266-267). W drugim obszarze dotyczącym aksjologicznych jakości aktów wychowania dokonuje analizy wzajemnego związku pedagogicznej dialektyki pomiędzy wolnością i odpowiedzialnością, stawia pytanie o kategorię „osoby”, „dobra” i „zła” oraz „totalności” w wychowaniu jako próby jego zawłaszczenia rozumianego jako forma dewaluacji aktów wychowania. Z kolei teleologiczne intencje wychowania koncentrują się wokół pytań o człowieka, który jest w drodze, o jego egzystencjalną orientację, która zmierza do działań autoafirmacyjnych. Tę część swych analiz Gara podsumowuje w następujący sposób: „»Powołaniem« wychowania, tak jak i kształcenia”, z punktu widzenia ich najbardziej fundamentalnego sensu, jest to, by odkrywać „człowieka potencjalnego” i przyczynić się do jego uobecnienia, tzn. wprowadzania go na ścieżki odkrywania „siebie samego jako innego” i wyposażania go w kompetencje poznawania tego, co jeszcze nie odkryte, i dookreślenia tego, co dotychczas niedopełnione, i dlatego „inne niż to, co »tożsame«, bo już znane i uobecnione” (s. 342). W *Zakończeniu* autor jeszcze raz podejmuje próbę systematyzacji dokonanych analiz oraz eksponuje podstawowe wyniki badań własnych.

Monografia Jarosława Gary jest jedną z nielicznych prób — w polskiej pedagogice — odnalezienia i zbudowania wzajemnych relacji pomiędzy fenomenologią — w jej rdzennym husserlowskim wydaniu — a pedagogiką. Jest — w jakimś sensie — kontynuacją badań prowadzonych w polskiej pedagogice — a często na pograniczu filozofii i pedagogiki — przez takich autorów, jak: Roman Ingarden, Józef Tischner, Tadeusz Gadacz, Jacek Filek, Bogusław Milerski, Krystyna Ablewicz. Należy podkreślić, iż Jarosław Gara należy do młodego pokolenia polskich filozofujących pedagogów, które po zmianie systemowej, jaka miała miejsce w polskiej rzeczywistości społeczno-politycznej po 1989 roku odwołuje się w swych badaniach do nieobecnych lub zbyt mało obecnych paradygmatów myślenia o człowieku i wychowaniu przełamujących ich materialistyczno-empiryczną wizję. Pedagogika, jak wiadomo, jest nierozdzielnie związana z refleksją filozoficzno-humanistyczną, z jakimś sposobem rozumienia nie tylko człowieka, ale również świata jako takiego, w którym przecież człowiek jako podmiot realizuje swoje bycie w tymże świecie. Różnorodność kontekstów, znaczeń i interpretacji powoduje, iż kapitalne znaczenie uzyskują prace przyczyniające się z jednej strony do odsłaniania owych znaczeń, z drugiej zaś strony dające narzędzia zarówno teoretykom, jak i praktykom wychowania do tejże interpretacji.

III. RECENZJE

Prezentowana monografia — trzeba to uczciwie zaznaczyć — choć pisana często językiem dostępnym i zrozumiałym tylko dla specjalistów z dziedziny fenomenologii — jednak takie walory posiada i wpisuje się w mapę pedagogiki humanistycznej zarówno w Polsce, jak i na świecie, uzupełniając, czy rozwijając osiągnięcia w tej mierze nie tylko pedagogiki rodzimej, ale również i pedagogiki niemieckiej, włoskiej czy kanadyjskiej. Wydaje się więc, iż nie byłby nadużyciem — w przypadku omawianej monografii — postulat rozpowszechnienia pracy badawczej autora poprzez prezentację wyników badań na zagranicznych, specjalistycznych konferencjach naukowych, bądź tłumaczenie pracy — lub jej znacznych fragmentów — np. na język angielski, niemiecki czy włoski, w jednym ze specjalistycznych wydawnictw.

Andrzej Ryk

Tomasz Szlendak (2011). *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, ss. 542.

Tomasz Szlendak jest socjologiem, pracuje w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Zajmuje się socjologią kultury, konsumpcji, rodziny i płci, a także psychologią ewolucyjną. Opublikował m.in. takie prace, jak: *Technomania. Cyberplemię w zwierciadle socjologii* (1998), *Architektonikę romansu* (2002), *Zaniedbaną piaskownicę* (2003), jak również *Supermarketyzację religii* (2004, 2008). Jest członkiem redakcji *Studiów Socjologicznych* oraz rady naukowej czasopisma *Kultura i Edukacja*. Prowadzi badania nad przemianami obyczajów, seksualnością, jakością życia i aktywnością kulturalną.

Recenzowaną książkę rozpoczyna wstęp autora, w którym podejmuje on udaną próbę zinterpretowania znaczenia podtytułu książki – *Ewolucja, historia, zróżnicowanie*. Książka zawiera pięć rozdziałów, z których każdy jest opatrzone wstępem, mającym za zadanie wprowadzić czytelnika w dane zagadnienie. W każdym z rozdziałów występują podrozdziały ułatwiające orientację w temacie. Na zakończenie możemy zapoznać się z podsumowaniem obejmującym całościowo dany wycinek wiedzy, a dla ułatwienia czytelnikowi zrozumienia zawartych w książce treści, został stworzony słowniczek trudniejszych terminów umiejscowiony na końcu każdego z rozdziałów.

Szlendak w krótkiej przedmowie, tłumaczy czytelnikowi jaki cel postawił sobie pisząc niniejszą książkę: „Mam nadzieję, że ta książka pozwoli przynajmniej, jak zegar, tę rzeczywistość uporządkować i zmierzyć, ponieważ zawrzeć jej oczywiście nijak nie można” (s. 9). Ponadto dodaje, iż ma to być książka w której sumuje się „(...) najważniejsze koncepty teoretyczne i badania w ramach socjologii rodziny z ostatnich trzydziestu lat (...)” (s. 10).

W rozdziale *Ewolucyjne ramy rodziny*, w kompleksowy sposób zostaje przedstawiony konflikt w rodzinie z perspektywy ewolucyjnej. Zostają wyróżnione i wyczerpująco opisane trzy przyczyny konfliktów: niepewność ojcostwa, zróżnicowanie inwestycji rodzicielskich oraz odmienne interesy reprodukcyjne jednostek wchodzących w skład rodziny.

Czym jest rodzina i jak powstaje? to tytuł rozdziału drugiego, w nim centralne miejsce zajmuje problem definicji rodziny oraz dziecka. Tomasz Szlendak przekonuje, iż: „nie można rodziny ograniczyć do diady, w której brakuje dzieci poddanych opiece. Poza diadą matka-dziecko, gdzie mamy do czynienia z relacją biologiczną, reszta diad w ramach różnych układów rodzinnych jest konstrukcją społeczną, nawet relacja z ojcem (ten jest, jak pamiętamy, zawsze »domniemany« i »społeczny«)” (s. 113). Ponadto sugeruje, iż można: „definicję rodziny przedstawić inaczej i nieco szerzej: rodzina to grupa krewnych, powinowatych, przyjaciół oraz innych aktorów skupionych wokół rodzica z dzieckiem, najczęściej matki” (s. 114).

Procesy wewnątrzrodzinne to rozdział, w którym rzetelnie zostaje przedstawiony cykl życia rodziny, jak również teoria życia rodziny Glenna H. Eldera, która sugeruje, iż każda rodzina przechodzi przez odpowiednie fazy bądź etapy, które są powiązane z przejściami w ramach rodzinnej trajektorii i w cyklu życia poszczególnych jej członków.

Część zatytułowana *Historia rodziny w kulturze zachodniej*, kwestionuje przekonanie pierwszych ewolucjonistów, jakoby na początku historii gatunku ludzkiego zamiast rodziny istniała horda pierwotna, nie pozostawiając tej informacji bez uzasadnienia – podaje, iż „Pierwsze formy organizacji społecznej przypominały zapewne dzisiejszą strukturę w społeczeństwach zbieracko-łowieckich” (s. 357).

W rozdziale *Rodzina współczesna*, autor zajął się omówieniem kryzysu, jaki postępuje we współczesnym świecie a mianowicie kryzysu struktury rodziny tradycyjnej. Zauważa, że relacje między ludźmi zmieniają swój charakter, są mniej stabilne a co za tym idzie utrudniają zakładanie formalnych związków.

Socjologia rodziny to próba całościowego opisu ewolucji życia rodzinnego, poczynwszy od tworzenia się rodzin nuklearnych skończywszy na współczesnym pojmowaniu rodziny. Autor w interesujący i przystępny sposób opowiada o funkcjach rodziny, lecz w nowym sceptycznym ujęciu, albowiem uważa, iż „odarta z wielu funkcji rodzina przestaje być funkcjonalną względem społeczeństwa – automatycznie zatem przestaje być pożyteczna i dobra” (s. 116). Ukazuje, że pierwotne funkcje rodziny przejmują inne wyspecjalizowane instytucje, które owe funkcje wypełniają lepiej. W sposób kompleksowy zajmuje się procesami wewnątrzrodzinnymi. Poczynwszy od opisu cyklu życia rodzinnego, stylów życia w rodzinie, kończy na konfliktach i rozpadzie rodziny. Interesującym zagadnieniem jest dotąd nieopisywany w literaturze fenomen gniazdowników. Osoby należące do tej kategorii charakteryzuje w następujący sposób: „Gniazdownicy to ludzie dorośli, którzy z jakichś przyczyn nie chcą »wyfrunąć z gniazda« – nie chcą opuścić domu rodzinnego i założyć własnej rodziny” (s. 181). Szeroko opisuje tzw. alternatywne, wobec panującego dotąd modelu „komórkowego” rodziny nuklearnej, modele rodziny tj. homorodzin, samotnych rodziców, rodziny migrantów, rodziny wizytowe, grona przyjacielskie, czy rodzinne patchworki. Rozważa każdą z przytoczonych form alternatywnych pod względem jej struktury, więzi emocjonalnej ludzi ją tworzących, jak również roli i położenia, jakie zajmuje w tym układzie dziecko.

Książka należy do nielicznej grupy publikacji opisujących przemiany rodziny w sposób naukowy, poparty badaniami i teoriami, a co ważniejsze napisana jest w sposób przystępny z dozą humoru. Język, jakim posługuje się autor zasługuje na szczególną uwagę, ponieważ czasami jest nacechowany ironią, lecz nieuchronnie prowadzi do nabierania zdrowego dystansu do opisywanych zagadnień.

Mnogość wątków oraz próba ukazania wieloaspektowości problemu wskazują na perfekcyjne opanowanie rozległej tematyki, co w połączeniu z talentem narracyjnym daje wyjątkowy efekt. Na podkreślenie zasługuje fakt, iż mimo tego, że książka jest ukierunkowana na kwestie natury teoretycznej, to zawiera również mnóstwo odniesień do realiów życiowych i praktycznych, co czyni ją jeszcze bardziej wartościową.

Publikacja Szlendaka jest kompleksowym wyłożeniem socjologii rodziny od powstania aż do dnia dzisiejszego. Jednakże opisując współczesną rodzinę, ogranicza się do opisu kryzysu rodziny i alternatywnych modeli rodziny, nie uwzględniając bardzo ważnej roli dziadków we współczesnych rodzinach. Ponadto nie poruszył problematyki pojawiającego się zjawiska „młodych matek”, które jest coraz częściej spotykane ze

względu na obniżenie się wieku pierwszej inicjacji seksualnej oraz niedostateczne wychowywanie młodzieży w zakresie współżycia seksualnego. Jest to problem, który rzutuje na powstawanie rodziny czy relacji pomiędzy partnerami. Problematyka ta również wymagałaby rozpatrzenia.

Pewne wątpliwości natury merytorycznej może wzbudzić fakt, iż sam autor we wstępie książki zaznacza, iż istnieje możliwość pominięcia pierwszego rozdziału i przejścia do drugiego bez utraty wątku głównego. Jednakże biorąc pod uwagę obszerność zamieszczonego w nim materiału, zaczerpniętego z równie licznych źródeł oraz wielowymiarową jego analizę, opartą na rzetelnej wiedzy autora, na co wskazuje choćby wykorzystania w książce bogata bibliografia, określenie jej mianem obiektywnej nie powinno wzbudzać kontrowersji.

Książka jest bardzo spójna, pełna wartościowych treści, napisana z myślą o czytelniku, którego wiedza na dany temat jest ograniczona, przy jednoczesnym uwzględnieniu chęci efektywnego jej pogłębienia. Dlatego też książkę polecam wszystkim zainteresowanym problematyką życia rodzinnego, a zwłaszcza studentom socjologii i innych kierunków nauk społecznych oraz humanistycznych.

Paulina Cywińska

Maria Szczepska-Pustkowska (2011). *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza "Impuls", ss. 405

Książka prof. UG dr hab. Marii Szczepskiej-Pustkowskiej *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)* dotyczy problematyki dziecięcego obrazu władzy, o której na rodzimym obszarze niewiele wiadomo zarówno w warstwie opisu (deskrypcyjnym), jak i rezultatów badań naukowych, tych ostatnich szczególnie¹. Można zauważyć, że również z punktu widzenia „statystycznego dorosłego” problematyka dziecięcego obrazu władzy w odniesieniu do rzeczywistości rozgrywającej się poza agendą socjalizacyjną, jaką jest najbliższa rodzina, sytuowana jest raczej w sferze intuicyjnej, nierzadko z powątpiewaniem i niedowierzaniem, jako sztuczny, wydumany problem. „Statystyczny dorosły” to nie tylko rodzice, ale i niejednokrotnie pedagodzy, edukatorzy, przedstawiciele władz. „Statystyczny dorosły” nie stawia w centrum własnych zainteresowań pytań o realne, faktyczne doświadczenia dziecka w zakresie władzy w szeroko rozumianej rzeczywistości społecznej, pytań o uwikłanie tych doświadczeń, ich rozpiętość czy rezultaty. „Statystyczny dorosły” przyjmuje nierzadko jako pewnik przeświadczenie, że młodsze dziecko nie ma takich doświadczeń i nie potrafi czytać takiej rzeczywistości, a tym bardziej jej ukrytych znaczeń i nie rozumie, o co toczy się gra, a starsze dziecko w okresie szkolnym (tzw. kształcenia przedmiotowego) otrzymuje i przyswaja w instytucjach zorganizowanej edukacji obowiązkową wiedzę na ten temat, daną w gotowej postaci, z pominięciem problematyzowania, tylko do odtworzenia. Monografia M. Szczepskiej-Pustkowskiej wypełnia lukę wskazaną w naukowym dyskursie pedagogicznym. Zarazem rozprawia się z wieloma potocznymi oczywistościami, a przenieśnię rzecz ujmując, odczarowuje tabu.

W centrum poszukiwań badawczych M. Szczepska-Pustkowska (s. 9) sformułowała pytania: Czy świat społeczno-polityczny, stale przecież obecny i mający zapewne z tej racji swoją reprezentację w doświadczeniach dziecięcych, musi pozostawać w strefie milczenia dziecka? Jaka jest zawartość tej sfery milczenia? Czy i jaki wizerunek/wizerunki władzy wyłaniają się z tej sfery? W rozpoznaniu etiologii poszukiwań badawczych

¹ Jak zauważyła M. Szczepska-Pustkowska (s. 12): „I chociaż Polska intensywnie uczestniczy w cyklicznych międzynarodowych badaniach *Civic Education Study*, dotyczących edukacji obywatelskiej oraz weryfikacji poziomu wiedzy i postaw obywatelskich młodzieży, to należy wyraźnie zaznaczyć, że dotyczą one populacji uczniów piętnastoletnich i siedemnastoletnich (...). Brakuje natomiast tego typu badań których autorzy podjęliby się rozpoznania świadomości politycznej uczniów młodszych. Póżno szukać dziś nowych publikacji monograficznych z dziedziny pedagogiki, które wkraczałyby w ten krąg poszukiwań badawczych, choć zdarzają się wznowienia starszych opracowań, jak chociażby *Polski dziecięcej* pod redakcją Barbary Szackiej (1987) (2005). Natomiast problematyka relacji DZIECKO — POLITYKA — WŁADZA przeniosła się z przestrzeni dyskursu pedagogicznego, czy szerzej — edukacyjnego, w obszar szkoły reportażu”. W ostatnim przypadku Autorka wskazuje kilka publikacji W. Tochmana.

nie sposób pominąć przywołanych przez M. Szczepkę-Pustkowską (s. 7-9) okoliczności znaczących śladów pamięci z własnych biograficznych doświadczeń tj. wydarzeń grudniowych 1970 roku oraz późniejszych wydarzeń prowadzących do zmiany ustrojowej, potraktowanych jako "jeden z wielu przypadków gwałtu symbolicznego (...) dokonywanego na dzieciach i młodzieży przez ówczesny system i służąc mu szkołę". To ważne wskazanie, bo pozwala nie tylko na odstonę autorskiej wrażliwości widzenia i przeżywania świata. Jest ważne w kontekście przedmiotu badania recenzowanej monografii. Pozwala bowiem sformułować kontekstowe pytania, m.in.: czy dziecięce doświadczenia związane z polityką i władzą poddają się oglądowi i są możliwe do zrekonstruowania, zarówno w realnie stabilnej w swych parametrach rzeczywistości społecznej czy dochodzą do głosu tylko w sytuacji załamania i bezpośredniego krytycznego, traumatycznego czy kryzysowego doświadczenia, np. konfliktu, ograniczenia suwerenności, odgórnych decyzji dotyczących wprost jednostkowej sytuacji egzystencjalnej?

Struktura monografii obejmuje cztery rozdziały, które zgodnie z intencją autorki (s. 13) prowadzić mają czytelnika od najbardziej ogólnych kwestii związanych z badaniami nad dzieckiem i dzieciństwem ku szczegółowym analizom skoncentrowanym na tym fragmencie dziecięcej filozofii życia, w którym odnaleźć można dziecięce światy wartości i wyrastające z nich obrazy władzy. W rozdziale pierwszym, zatytułowanym *Studia nad dzieciństwem – szkic przestrzenny*, M. Szczepka-Pustkowska kreśli ów „pejzaż studiów nad dzieckiem i dzieciństwem”, odsłaniając wielość i różnorodność dyskursów, prekursorów, charakterystyczne dla nich idee. Autorka precyzując i wprowadzając rozróżnienie między „filozofią dzieciństwa” i „studia / badania nad dzieciństwem”, przywołuje w pierwszym przypadku między innymi stanowisko Garetha B. Matthews’a, w drugim zaś czyni rzecz konstrukcyjnie i merytorycznie wyjątkową – porządkuje wiele różnorodnych klasyfikacji studiów nad dzieciństwem i poszukuje ich elementów wspólnych. W rozdziale drugim, zatytułowanym *Od dziecka jako projektu do dziecka-filozofa*, przedstawia trzy pedagogiczne wizje dziecka i dzieciństwa. Adultystyczny model relacji dziecko – dorosły dał podstawy do charakterystyki wizerunku dziecka traktowanego jako projekt i produkt, izonomiczny model relacji pozwolił charakteryzować wizerunek dziecka jako podmiotu, równoważnego partnera, a autonomiczny model relacji – wizerunek dziecka kompetentnego. Ostatnia propozycja stała się pretekstem do poszukiwań takiego wizerunku dziecka i dzieciństwa, który daje podstawy do potraktowania dziecka jako (współ)twórcy znaczeń i filozofa. Rozdział trzeci zatytułowany *Od dziecięcego filozofowania do dziecięcej filozofii życia*, jest zgodnie z intencją autorki zaproszeniem czytelnika do świata dziecka-filozofa. Tu odnaleźć można poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o pojmowanie (możliwe rozumienia) kategorii dziecięcego filozofowania oraz rozstrzygnięcie kwestii, czy dzieci w ogóle potrafią filozofować. Autorka przypatruje się i charakteryzuje dziecięce pytania, w tym właśnie pytania filozoficzne, czerpiąc zarówno z perspektywy naukowej psychologicznej, jak i perspektywy poznawczej filozoficznej, odwołując się do konkretnych ich przedstawicieli. Ostatecznie M. Szczepka-Pustkowska prezentuje dziecięcy obraz polityki (i władzy), jaki wyłania się z wybranych badań o zbliżonej problematyce. Rozdział czwarty zatytułowany *Dziecięca filozofia życia – casus władzy (i demokracji)* stanowi obszerną część badawczą pracy – zawiera szczegółowy projekt badań, rezultaty analiz materiałów zgromadzonych w latach 1993-1994 w szkołach na terenie Polski i Szwecji oraz próby ich interpretacji. W prezentacji rezultatów autorka porównuje światy wartości polskich i szwedzkich uczniów, rekonstruuje i odtwarza odmienne obrazy władzy. W ciekawy

sposób — także z metodologicznego punktu widzenia, w tym doboru cytatów ilustrujących — charakteryzuje te dziecięce obrazy władzy - władz centralnych i lokalnych, formalnych i nieformalnych, legitymizacji władzy, dodatkowo wizerunki demokracji.

M. Szczepska-Pustkowska — uprzedzając niejako zapytania czytelnika — sama udziela wyjaśnienia, dlaczego w tytule monografii słowo „demokracja” znalazło się w nawiasie: w badaniach autorka zwróciła się do uczniów polskich i szwedzkich z prośbą, by wypowiedzieli się na temat najważniejszych, ich zdaniem, wartości oraz władzy. Natomiast w żadnym z użytych w tym celu narzędzi nie było pytań dotyczących demokracji. W uzyskanych wypowiedziach uczniowskich pojawiła się ona zatem jako swoista „wartość dodana”, która wzbogaciła prowadzone poszukiwania o niezwykle ważne, choć nieoczekiwane wątki, przekonując autorkę jeszcze raz o wielkim niewykorzystanym „politycznym” potencjale tkwiącym w dzieciach, którego dorośli nie są ani świadomi, ani ciekawi (s. 15).

Recenzowana monografia w moim przekonaniu to ważna, wartościowa i oryginalna publikacja. Porządkująca wiele wątków i kwestii z obszaru nauk społecznych i humanistycznych, które w centrum swego badawczego zainteresowania sytuują dziecko i dzieciństwo. Przywołująca obok znanych (uszczegóławiając: obecnych w podręcznikach akademickich, specjalistycznych zasobach leksykalnych wybranych dziedzin nauki czy artykułach i monografiach) teoretycznych konstruktów, metodologicznych paradygmatów, konceptów, modeli czy innych różnych klasyfikacji, także nowe; temu służy m.in. eksploracja rozległej literatury obcojęzycznej. A trzeba tu dodać, że M. Szczepska-Pustkowska była uczestniczką Międzynarodowego Seminarium Naukowego *Children's Philosophy of Life*, którego inicjatorem i naukowym opiekunem był profesor Sven G. Hartman na Uniwersytecie Linköping (Szwecja). Recenzowana monografia zagospodarowuje niszowe pole problemowe współczesnej pedagogiki i co najważniejsze, nie zamyka a raczej otwiera dyskusję.

Renata Borzyszkowska

Varia

Małgorzata Karwowska
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Epitafium dla dr hab. Aleksandry Zawisłak prof. UKW (1957-2012)

„Non scholae, sed vitae discimus”

Z głębokim żalem 25 października 2012 roku przyjęliśmy informację o śmierci dr hab. prof. UKW Aleksandry Zawisłak. Ta smutna wiadomość poruszyła wiele osób, albowiem odszedł człowiek o wielkiej wrażliwości, skromności oraz niezwyklej pracowitości. Uniwersytet Kazimierza Wielkiego stracił naukowca, który w kwietniu 2012 roku uzyskał stopień doktora habilitowanego.



Życie zawodowe

Obszarem działalności najpierw praktycznej a później naukowej Aleksandry Zawisłak była od wielu lat pedagogika specjalna. Swoje życie — zarówno zawodowe, jak i osobiste — związała z Bydgoszczą. Jako

absolwentka Wyższej Szkoły Pedagogicznej kierunku pedagogika opiekuńczo-wychowawcza pierwsze kroki zawodowe stawiała jako nauczyciel-wychowawca w Szkole Podstawowej nr 52 Specjalnej w Szpitalach (1981-1983). W tejże placówce zetknęła się z problemem choroby i cierpienia dzieci oraz ich rodziców. Swoją pracę na oddziałach traktowała w sposób szczególny i zgodny z zaleceniem Janiny Doroszewskiej, iż:

„Szkoła jest nastawiona przede wszystkim na to, by tym dzieciom przyprowadzić świat do łóżka, wzbogacić ich życie wartościowymi przeżyciami (...), nadać temu życiu ład, rytm i sens i uwolnić dzieci od lęku, że są wycofane ze społeczeństwa dzieci szkolnych, uczących się normalnie, przechodzących z klasy do klasy” (Doroszevska, 1963, s. 116).

Aleksandra Zawisłaś hołdowała przekonaniu, że nauka ma nie tylko umożliwiać dziecku kontynuację kształcenia oraz redukować luki i opóźnienia w tym zakresie, ale przede wszystkim podejmować działania terapeutyczne. Ciekawe lekcje odwracają uwagę ucznia od choroby i hospitalizacji, niwelują lęk przed bólem czy zabiegiem. Obniżone poczucie własnej wartości ulega wzmocnieniu, także dzięki terapeutycznej ocenie lub pochwalę. Szkoła w szpitalu przywraca uczniom-pacjentom zachwiane poczucie bezpieczeństwa, wprowadzając pewien rytm i normalność w życie oddziału, przeciwdziałając nudzie i marazmowi (Szczupał, s. 250-252).

Szkoła powinna złagodzić dziecku szok powrotu do jego naturalnego środowiska i przygotować je do podjęcia na nowo ról społecznych. Dlatego w wielu aspektach ma „normalne” życie przypominać (Doroszevska, 1963, s. 116).

Kolejna placówką, w której realizowała się zawodowo była Szkoła Podstawowa nr 10 w Bydgoszczy (1983-1985), gdzie powierzono jej funkcję pedagoga szkolnego.

Pedagog szkolny odgrywa istotną i wręcz niezastąpioną rolę w procesie wychowania. Jego rolą jest wspieranie wszechstronnego rozwoju uczniów oraz pomoc przy rozwiązywaniu problemów dzieci z problemami edukacyjno-wychowawczymi. Metodyka wspierania tego rozwoju jest zaznaczona w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 stycznia 2003 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Według tego dokumentu do obowiązków pedagoga szkolnego należy w szczególności:

- 1) rozpoznawanie indywidualnych potrzeb uczniów oraz analizowanie przyczyn niepowodzeń szkolnych;
- 2) określanie form i sposobów udzielania uczniom, w tym z wybitnymi uzdolnieniami, pomocy psychologiczno-pedagogicznej, odpowiednio do rozpoznanych potrzeb;
- 3) organizowanie i prowadzenie różnych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów, rodziców i nauczycieli;
- 4) podejmowanie działań wychowawczych i profilaktycznych wynikających z programu wychowawczego szkoły i programu profilaktyki [...] w stosunku do uczniów, z udziałem rodziców i nauczycieli;
- 5) wspieranie działań wychowawczych i opiekuńczych nauczycieli, wynikających z programu wychowawczego szkoły i programu profilaktyki;
- 6) planowanie i koordynowanie zadań realizowanych przez szkołę na rzecz uczniów, rodziców i nauczycieli w zakresie wyboru przez uczniów kierunku kształcenia i zawodu, w przypadku gdy w szkole nie jest zatrudniony doradca zawodowy;

- 7) działanie ma rzecz zorganizowania opieki i pomocy materialnej uczniom znajdującym się w trudnej sytuacji życiowej (Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 stycznia 2003 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach).

Przyglądając się przepisom, widać, że pedagog szkolny szczególny nacisk w pracy powinien położyć na pełnienie funkcji wychowawczych, opiekuńczych i diagnostyczno-doradczych. Funkcję pedagoga nie tylko obejmują działania skierowane na uczniów, ale także na rodziców i nauczycieli. W tym celu musi też nawiązać współpracę z wieloma specjalistami i instytucjami, takimi jak np. poradnie psychologiczno-pedagogiczne, poradnie specjalistyczne, kuratela sądowa, policja, pomoc społeczna itp.

Do typowych form związanych z pracą pedagoga należą zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, pomoc nauczycielom pracującym w klasach wyrównawczych i terapeutycznych, zajęcia psychoedukacyjne, zajęcia związane z wyborem kierunku dalszego kształcenia i porady, czyli praktycznie wszystkie wymienione rodzaje zajęć. Wynika z tego, że prawie cała praca związana z pomocą psychologiczno-pedagogiczną (poza zajęciami logopedycznymi) należy do pedagoga szkolnego.

Zapewne w swej pracy wychowawczej Aleksandra Zawisłak wykorzystywała także umiejętności i doświadczenia zdobyte podczas pełnienia funkcji kuratora sądowego dla nieletnich przy Sądzie Rejonowym w Bydgoszczy (1979-1989). Wspomnieć także należy, iż w latach 1983-1984 sprawowała funkcję kierownika Uniwersytetu dla Rodziców zorganizowanego przez TWP w Bydgoszczy.

Warto dodać, iż Pierwszy Uniwersytet Powszechny TWP powstał w 1956 roku (jeszcze przed II Zjazdem Krajowym) w Bydgoszczy. Był to uniwersytet dla rodziców założony z inicjatywy profesora Kazimierza Sośnickiego.

Doświadczenie zdobyte przez Aleksandrę Zawisłak na etacie pedagoga szkolnego w szkole podstawowej zostały wykorzystane w kolejnej placówce edukacyjnej, jaką była Szkoła Zawodowa Specjalna nr 5 w Bydgoszczy przy ul. Grunwaldzkiej 41, gdzie została zatrudniona w charakterze nauczyciela zawodu, a potem pedagoga szkolnego w okresie od 1.09.1985-15.02.1999 roku. Praca w szkolnictwie specjalnym wymagała od Niej zdobycia uprawnień i w związku z tym w 1991 ukończyła zorganizowane przez Wojewódzki Ośrodek Metodyczny w Bydgoszczy studium kwalifikacyjne do pracy w placówkach specjalnych.

Można sądzić, iż to w Szkole Zawodowej Specjalnej nr 5 i w bezpośredniej pracy z uczniem niepełnosprawnym intelektualnie dojrzewała w Niej myśl o naukowych peregrynacjach po oligofrenopedagogice. W obszarze Jej naukowych zainteresowań znalazła się problematyka funkcjonowania osób z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim. Swoją ciekawością i naukowym niepokojem podzieliła się z Prof. dr hab. Romanem Ossowskim, który ujrzał w Aleksandrze Zawisłak prawdziwy potencjał naukowy i objął Ją swoją opieką promotorską, stając się przy tym prawdziwym mentorem dla młodej badaczki.

Podjęty przez Aleksandrę Zawisłak wysiłek poznawczo-naukowy zaowocował złożoną i pomyślnie obronioną w 1997 roku przed Radą Naukową Wydziału Pedagogiki Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy dysertacją na temat: „Społeczne funkcjonowanie osób upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim w rolach rodzinnych” (promotor: prof. dr hab. Roman Ossowski; recenzenci: prof. dr hab. Eugeniusz Bielicki, prof. dr hab. Władysław Dykik).

Dwa lata po zdobyciu stopnia doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki Aleksandra Zawisłak przystąpiła do konkursu na stanowisko adiunkta w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Bydgoszczy, który pomyślnie przeszła. Początkowo w Zakładzie Dydaktyki a potem, w powstałej w 2002 roku Katedrze Pedagogiki Specjalnej prowadzonej przez śp. Prof. dr. hab. Jana Pańczyka. To właśnie z pedagogiką specjalną Aleksandra Zawisłak najmocniej identyfikowała się, z dewizą naukowo-dydaktyczną „*Docendo Discimus*” (nauczając innych sami się uczymy).

Działalność naukowa

Pedagogika specjalna to dyscyplina, wokół której Aleksandra Zawisłak koncentrowała swoje zainteresowania. W swoich eksploracjach naukowych starała się wiązać doświadczenia praktyczne wyniesione z pracy w placówkach szkolnictwa specjalnego z najnowszymi trendami naukowymi. Jak sama podkreślała:

„Pedagogika specjalna jest nauką stosowaną, a jako taka wyrasta z działań empirycznych. Jak wskazuje historia tej dyscypliny, teoria zawsze odwoływała się do wcześniejszej praktyki, z niej czerpała swe twierdzenia i na niej opierała swój rozwój” (Zawisłak, 2009, s. 121).

W szczególności jednak sposób i z dużą atencją traktowała ewolucję myśli pedagogicznej, którą można dostrzec w opublikowanym podręczniku pt. *Wybrane zagadnienia pedagogiki specjalnej* (Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009).

Książka ta ma charakter propedeutyczny i adresowana jest przede wszystkim do studentów, ale również do wszystkich osób zainteresowanych problematyką pedagogiki specjalnej. Czytelnik znajdzie w niej bowiem ujętą w sposób syntetyczny prezentację dorobku pedagogiki specjalnej ukazaną od momentu jej powstania do chwili obecnej. Ciekawą częścią pozycji jest prezentacja praktycznych wdrożeń idei kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oparta na aktualnych przemianach normalizacyjnych, jakie można współcześnie zaobserwować. Trudno pominąć istotne zagadnienie podjęte przez Autorkę w tymże podręczniku, a mianowicie problematykę człowieka z niepełnosprawnością ze szczególnym uwzględnieniem jego psychospołecznej sytuacji wraz z dylematem akceptacji własnej niepełnosprawności.

Aleksandra Zawisłak permanentnie starała się podkreślać związek teorii pedagogiki specjalnej z praktyką i wskazywała na istniejące możliwości i ograniczenia współpracy między badaczem a nauczycielem praktykiem. Stawiała przy tym na szeroko rozumianą współpracę i interdyscyplinarność. Swoje stanowisko wyraziła w sposób klarowny, tymi oto słowami:

„Najogólniej rzecz ujmując, zarówno teoretyk, jak i praktyk w pedagogice specjalnej są z natury rzeczy sprzymierzeńcami. Wynika to z faktu, iż zajmują się tą samą dziedziną życia i zazwyczaj tymi samymi ludźmi. Należą do szeregu osób, które związane są z upośledzonymi w różnym stopniu (...). Interdyscyplinarność tej rzeczywistości sprawia więc, że wielu specjalistów jest sobie niezmiernie, wzajemnie potrzebna – lekarze, terapeuci, nauczyciele, psychologowie, teoretycy, pracownicy służb społecznych, prawnicy i inni zawsze współpracowali ze sobą i jest to cecha wpisana w ich działalność. (...). Możliwości współpracy widzieć można więc nie tylko w konieczności sprzyjaniu sobie, po to aby realizować zadania przypisane

swym rołom, ale również w powszechnej tradycji, która od dawna towarzyszy tym kontaktom” (Zawiaślak 2004, s. 179-180).

Pomimo iż szeroko rozumiana problematyka pedagogiki specjalnej zawsze była bliska zainteresowaniom naukowym Aleksandry Zawiaślak, to najczęściej eksplorowaną subdyscypliną stała się oligofrenopedagogika. Pedagogika osób z upośledzeniem umysłowym była tą dziedziną, której badaczka poświęciła najwięcej swej naukowej uwagi. Szczególnie bliska stała się Jej tematyka społecznego funkcjonowania osób z niepełnosprawnością umysłową, a zwłaszcza ich jakość życia.

Sama kategoria jakości życia, pomimo iż penetrowana jest przez przedstawicieli różnych nauk, to wciąż w podejmowanych próbach jej zdefiniowania napotkać można dowolność interpretacji, jeśli chodzi o różnego rodzaju ludzką aktywność. Uwagę zwraca stanowisko Ireny Heszen-Niejodek, w którym czytamy, iż „Pojęcie jakości życia dzieli los innych pojęć, które przeniknęły do nauki z języka potocznego. Z pozoru nośne informacyjnie, charakteryzując się one nieostrością i brakiem precyzji” (Heszen-Niejodek, 1996, s. 251).

Wśród wielości definicyjnych propozycji Aleksandra Zawiaślak w swoich badaniach nad jakością życia osób z niepełnosprawnością umysłową opowiadała się za homeostatycznym modelem subiektywnej jakości życia autorstwa Roberta A. Cumminsa, albowiem

„Jakość życia jest zarówno obiektywna, jak i subiektywna, a każde z tych aspektów zawiera siedem takich samych zakresów: dobry stan materialny, zdrowie, produktywność, zażyłość, bezpieczeństwo, społeczność i dobry stan emocjonalny. Elementy o charakterze obiektywnym mają miary adekwatne do dobrostanu danej kultury. Natomiast elementy subiektywne to satysfakcja z każdego z ww. zakresów określana przez jednostkę z uwzględnieniem kryterium ważności” (Cummins za: Zawiaślak, 2006, s. 154).

Jak wskazuje Aleksandra Zawiaślak, Cummins zmodyfikował strukturę jakości życia, która była prezentowana pierwotnie. Obecnie, zdaniem autora, na jakość życia składają się: „standard życia, zdrowie, osiągnięcia życiowe, stosunki z innymi, osobiste bezpieczeństwo, związki ze społeczeństwem oraz zabezpieczenie na przyszłość” (Cummins za: Zawiaślak, 2006, s. 155). W pracach teoretycznych Cumminsa najważniejszym elementem jest problem jakości życia w kontekście odnoszonej satysfakcji jednostki. Fundamentem tego modelu stało się przekonanie, „iż te same czynniki determinują satysfakcję życiową u osób z upośledzeniem umysłowym, jak i pełnosprawnych” (Cummins za: Zawiaślak, 2006, s. 155).

Problematyka jakości życia osób z upośledzeniem umysłowym stała się głównym obszarem Jej naukowych penetracji, które zaowocowały monografią pt. *Jakość życia osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną* opublikowaną przez Wydawnictwo „Difin” w roku 2011. Recenzentami wydawniczymi byli prof. dr hab. Anna Izabela Brzezińska oraz prof. dr hab. Stanisław Kowalik.

Na obwolucie książki Autorka umieściła dla czytelników informację, iż

„Praca jest pierwszą w Polsce kompleksową monografią dotyczącą jakości życia osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną. Prezentuje teoretyczny dorobek na ten temat oraz przegląd dotychczasowych dociekań naukowych. Ukazano wyniki badań własnych, które rozszerzają wiedzę o subiektywnych odczuciach, co do własnego życia osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz zwracają uwagę na konieczność ich uwzględniania w pracy terapeutycznej. Odpowiedzi na tę potrzebę jest zawarta w książce autorska kon-

cepcja jakości życia, będąca nowoczesną propozycją doskonalenia istniejących, mało efektywnych rozwiązań rehabilitacyjnych. Książka zainteresuje z pewnością teoretyków pedagogiki specjalnej, rehabilitacji czy psychologii oraz słuchaczy tych kierunków studiów. Może być też przydatna dla profesjonalnych praktyków organizujących działalność edukacyjną, terapeutyczną czy normalizacyjną dla osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną” (Zawiślak 2011).

To ta rozprawa oraz bogaty dorobek naukowy stały się podstawą do pozytywnie przeprowadzonego postępowania habilitacyjnego w dniu 17 kwietnia 2012 roku.

Recenzentami w tym przewodzie byli: prof. zw. dr hab. Małgorzata Kościelska, prof. zw. dr hab. Amadeusz Krause, dr hab. Joanna Głodkowska, prof. APS i dr hab. Jacek Błeszyński, prof. UMK.

Dorobek naukowy dr hab. Aleksandry Zawiślak prof. UKW to 3 publikacje książkowe i 26 artykułów (patrz: aneks – Aleksandra Zawiślak wykaz prac zwartych i artykułów). Ponadto brała udział w 31 konferencjach krajowych oraz 7 seminariach i szkoleniach zagranicznych.

1. Wizyta studyjna w okręgu Randstad (Holandia) – zapoznanie się ze szkolnictwem podstawowym ogólnodostępnym i specjalnym oraz pracą Onderwijsbegeleidingsdienst w Vlaardingen – sierpień /wrzesień 1999
2. Szkolenie zorganizowane przez Suffolk County Council (Wielka Brytania) – „Droga w przystosowaniu systemu szkolnictwa specjalnego do norm unijnych na przykładzie hrabstwa Suffolk w Anglii” 9-16.11.2002
3. Seminarium w Villach (Austria) „Szkolnictwo specjalne w Austrii na przykładzie Karyntii” 4-11.10.2003.
4. Seminarium szkoleniowe „Wychowanie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – model skandynawski” Dania/Szwecja 18-25.03.2006
5. Seminarium szkoleniowe „Działania na rzecz dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w Finlandii” Tampere 12-19.04.2008
6. Udział w wizycie studyjnej nt. „Preparing young adults with severe learning difficulties for life through education, care and employment” w Linkage Community Trust w Lincolnshire (Wielka Brytania) w ramach programu UE „Uczenie się przez całe życie”, organizator Europejskie Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego (CEDEFOP) z siedzibą w Grecji – 12-16.05.2008
7. Seminarium szkoleniowe „Szkolnictwo ustawiczne i praktyczne Belgii” Bruksela 18-25.10.2008 http://www.ukw.edu.pl/jednostka/aleksandra_zawislak/seminaria.

Uniwersytecka działalność dydaktyczno-wychowawcza

Profesor Aleksandra Zawiślak była osobą niezwykle sumienną i bardzo aktywną zawodowo. Dokładała wszelkich starań do podnoszenia jakości prowadzonych ze studentami zajęć dydaktycznych. Zarażała ich pasją, dociekliwością i rzetelnością. Jej spokój, wyważone opinie i kompetencja udzielały się nie tylko słuchaczom, ale również i Jej współpracownikom. Zawsze otwarta na drugiego człowieka, gotowa do pomocy i wsparcia w sytuacjach trudnych.

Wspierała czynnie i promowała rozwój naukowo-zawodowy adeptów doradztwa zawodowego i rehabilitacyjnego. Wypromowała ok. 100 licencjatów i ok. 40 magistrów.

Opracowała nowatorski a zarazem autorski program z przedmiotów: doradztwo rehabilitacyjne; projektowanie i ewaluacja programów pracy z osobami niepełnosprawnymi; poradnictwo rodzinne i życiowe dla osób niepełnosprawnych oraz metody terapii i rehabilitacji. Prowadziła także nadzór nad praktykami zawodowymi na kierunku pedagogika, specjalność doradztwo rehabilitacyjne oraz doradztwo zawodowe i rehabilitacyjne.

Aktywnie także współpracowała z bydgoskimi placówkami szkolnictwa specjalnego oraz z warsztatami terapii zajęciowej. Nieustannie poszukiwała nowych propozycji i rozwiązań dla specjalności doradztwo rehabilitacyjne. Znana i dostrzeżona była także Jej działalność w Polskim Towarzystwie Naukowym, do którego przynależała od 2000 roku. Od 2002 roku była członkiem Polskiego Stowarzyszenia im. Janusza Korczaka. Nie sposób również nie wspomnieć, iż uzyskała tytuł Ekspert nadany Jej przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu (Nr w rejestrze: MEN/2821/Eks).

We wrześniu 2012 roku objęła stanowisko Kierownika Zakładu Pedagogiki Specjalnej i pomimo pogarszającego się stanu zdrowia, przygotowała organizacyjnie Zakład do rozpoczęcia nowego roku akademickiego.

Profesor Aleksandra Zawisłak swoją Osobą wносиła wiele dobrych emocji. Jej kompetencje zauważane były nie tylko przez studentów, ale również i władze uniwersyteckie, które wyróżniły Ją za działalność naukową, dydaktyczną i organizacyjną. Nagrodę za działalność naukowo-dydaktyczną Aleksandra Zawisłak odebrała z rąk JM Rektora w 2011 roku.

Niestety, nowy rok akademicki rozpoczął się smutną dla społeczności akademickiej informacją o śmierci Profesora Aleksandry Zawisłak. Dzień 25 października okrył żałobą studentów, władze uniwersyteckie, koleżanki i kolegów z wielu wydziałów UKW, a przede wszystkim Jej współpracowników z Zakładu Pedagogiki Specjalnej.

Pośmiertnie Prof. dr hab. Aleksandra Zawisłak otrzymała Medal Pamiątkowy *Casimirus Magnus* przyznawany za zasługi dla rozwoju Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, który 11 grudnia 2012 z rąk Prorektora ds. Dydaktycznych i Jakości Kształcenia dr. hab. Romana Lepperta prof. nadzw. UKW odebrała Jej najbliższa rodzina — Córka i Mąż.

Aleksandra Zawisłak prywatnie

Aleksandra Zawisłak była nie tylko naukowcem, ale przede wszystkim wspaniałą żoną, matką, córką, siostrą i ciocią. Razem z mężem dr. Jackiem Zawisłakiem (pracownikiem naukowym UTP w Bydgoszczy) dzieliła radość rodzicielstwa od kiedy na świat w 1994 roku przyszła Ich jedyna córka Karolina — obecnie studentka I roku prawa UMK w Toruniu.

Jej hobby to głównie dobra książka, poznawanie świata, podróże. Była zawsze przygotowana i otwarta na zwiedzanie ciekawych miejsc. Interesowała się także fotografią, potrafiła zrobić zdjęcia wakacyjne tzw. niepozowane i rejestrowała w oku aparatu wiele ciekawych i wartych utrwalenia w pamięci obrazów. Miała w sobie żyłkę fotoreportera amatora. Zapewne odziedziczyła to po swoim Ojcu, który był uznanym fotografem sportowym pracującym w WKS „Zawisza” w Bydgoszczy. Lubiła także chodzić do teatru i opery,

szczególnie na sztuki z aktorami np. z teatrów warszawskich czy z innych liczących się ośrodków krajowych i zagranicznych.

Każdy, kto prywatnie znał Aleksandrę Zawisłak stawał się ubogacony i ujęty Jej osobowością. Cicha, skromna, wiarygodna, oddana i autentyczna w bezpośrednich relacjach. Jako koleżanka z Zakładu Pedagogiki Specjalnej wspierała nas wielokrotnie dobrym słowem. Żywo interesowała się także naszymi problemami. Pośrednio uczestniczyła w życiu rodzinnym każdej z nas. Dzieliła z nami zarówno smutki, jak i radości. Swoim spokojem stabilizowała atmosferę w pracy i dawała poczucie bezpieczeństwa.

Z wielką pokorą i godnością znosiła swoją chorobę. Nigdy się nie skarżyła, nie epatowała swoim pogarszającym się zdrowiem, a wręcz przeciwnie — ukrywała do ostatniej fazy choroby swój stan. Nie dawała sobie przyzwolenia na słabość fizyczną. Pracowała do ostatnich chwil swojego krótkiego życia. Będąc już na zwolnieniu lekarskim, wielokrotnie dzwoniła do swoich koleżanek z Zakładu, by dopytać się o przebieg pracy. Nawet w obliczu śmiertelnej choroby nie rozstawała się z rolą sumiennego pracownika. Ciężko nam się pogodzić z tym, że nie zobaczymy już Jej wchodzącej do gabinetu, przemyskającej po korytarzach UKW, stojącej za katedrą w sali wykładowej, że nie usłyszymy Jej ciepłego głosu i nie zobaczymy szczerego uśmiechu. Jej odejście umniejszyło każdego z nas i trudno będzie wypełnić powstałą pustkę po naszej koleżance Oli.

Bibliografia

- Doroszewska J. (1963). *Nauczyciel — wychowawca w zakładzie leczniczym*. Warszawa: PZWL.
- Heszen-Niejodek I. (1996). Jakość życia w badaniach psychologicznych. Śląskie *Studia Historyczno-Teologiczne*. 29. s. 251-255.
- Palka S. (2006). *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk: GWP.
- Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 stycznia 2003 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.
- Szczupał B. (2004). Wybrane uwarunkowania wychowania i organizacji pracy pedagogicznej w zakładzie leczniczym. W: Cz. Kosakowski, A. Krause (red.) *Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmiany* (s. 248-255). Olsztyn: Wyd. UW-M.
- Zawisłak A. (2004). Możliwości i ograniczenia współpracy między badaczem a nauczycielem w pedagogice specjalnej. W: J. Głodkowska i A. Giryński, *Osobowość, samorealizacja, odpowiedzialność, bezpieczeństwo, autonomia — teoria, empiria i praktyka w rehabilitacji osób z niepełnosprawnością umysłową od dzieciństwa do późnej dorosłości* (s. 179-184). Warszawa: APS.
- Zawisłak A. (2006). Koncepcja jakości życia osób z upośledzeniem umysłowym w niektórych współczesnych ujęciach teoretycznych W: Z. Palak, A. Lewicka i A. Bujnowska (red.) *Jakość życia a niepełnosprawność* (s. 149-158) Lublin: Wyd. UMCS.
- Zawisłak A. (2009). Myśl pedagogiczna Profesora Jana Pańczyka (1937-2007). *Przegląd Pedagogiczny*, 1, s. 121-130.

A N E K S

Aleksandra Zawisłak – wykaz prac zwartych

1. Zawisłak A. (2009). *Wybrane zagadnienia z pedagogiki specjalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, ss. 148.
2. Zawisłak A. (2009). *Snoezelen (Sala Doświadczenia Świata). Geneza i rozwój*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, ss. 109.
3. Zawisłak A. (2011). *Jakość życia osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną*. Warszawa: Wydawnictwo „Difin”, ss. 246.

Artykuły:

1. Zawisłak A. (2000). Pedagog szkolny wobec nowych zadań edukacyjnych. W: J. Jakóbski (red.) *Optymalizacja sytuacji szkolnej uczniów* (s. 166-171). Bydgoszcz: Wyd. Akademii Bydgoskiej.
2. Zawisłak A. (2000). Czym jest właściwie nauczanie blokowe? W: K. Waligórski (red.) *Reforma edukacji – realia, szanse, zagrożenia* (s. 87-94). Bydgoszcz-Wągrowiec.
3. Zawisłak A. (2000). Odczucia osób upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim odnośnie własnej sytuacji rodzinnej. W: T. Zacharuk (red.) *Student niepełnosprawny. Szkice i rozprawy* (s. 235-247). Zeszyt 4. Siedlce: Wyd. Akademii Podlaskiej.
4. Zawisłak A. (2000). Udział osób upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim w podejmowaniu decyzji rodzinnych. W: R. Derbis (red.) *Jakość rozwoju a jakość życia*, (s. 191-195). Częstochowa: Wyd. WSP.
5. Zawisłak A. (2000). Społeczne funkcjonowanie osób upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim w rolach rodzinnych. W: M. Chymuk, D. Topa (red.) *Edukacja prorodzinna* (s. 284-297). Kraków: Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej.
6. Zawisłak A. (2000). Wolność edukacji w holenderskim systemie oświatowym. W: M. Mendel (red.) *Człowiek, szkoła, wspólnota. W kręgu edukacji społecznej* (s. 87-96). Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
7. Zawisłak A. (2001). Pełnienie ról rodzinnych przez osoby lekko upośledzone umysłowo w percepcji własnej oraz w percepcji ich rodzin. W: J. Żebrowski (red.) *Rodzina polska na przełomie wieków – przeobrażenia, zagrożenia, patologie* (s. 200-204). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
8. Zawisłak A. (2002). Rodzinne uwarunkowania rozwoju w retrospekcji osób upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim. W: W. Dykik, Cz. Kosakowski, J. Kuczyńska-Kwapisz (red.) *Pedagogika specjalna szansą na realizację potrzeb osób z odchyleniami od normy* (s. 385-392). Olsztyn-Poznań-Warszawa.
9. Zawisłak A. (2002). Refleksje metodologiczne z praktycznego zastosowania metod jakościowych do analizy problemów życiowych osób niepełnosprawnych umysłowo. W: J. Pańczyk (red.) *Forum pedagogów specjalnych XXI wieku* (s. 133-138). Tom II. Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.
10. Zawisłak A. (2002). Społeczne wsparcie osób upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim. W: A. Pielecki (red.) *Problemy pedagogiki specjalnej w okresie przemian społecznych* (s. 95-100). Lublin: Wyd. UMCS.
11. Zawisłak A. (2002). Sytuacja bytowa absolwentów szkół zasadniczych zawodowych dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim. W: E. Minczakiewicz (red.) *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie i szkole*. (s. 171-180). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
12. Zawisłak A. (2003). Zawieranie związków małżeńskich przez osoby z lekkim upośledzeniem umysłowym na przykładzie absolwentów szkół zawodowych specjalnych. W: Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.) *Człowiek z nie-*

- pełnosprawnością intelektualną. Wybrane problemy osobowości rodzin i edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną* (s. 165-171). Tom I. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
13. Zawislak A. (2003). Mój wkład początkowy do naukowej działalności Katedry Pedagogiki Specjalnej Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego. W: B. Kaja, St. Kowalik (red.) *Dokąd zmierzasz bydgoska pedagogika i psychologia?* (s. 136-139). Bydgoszcz: Wydawnictwo AB.
 14. Zawislak A. (2004). Edukacja specjalna w Wielkiej Brytanii na przykładzie hrabstwa Suffolk. W: J. Pańczyk (red.) *Forum pedagogów specjalnych XXI wieku* (s. 169-178). Tom V. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
 15. Zawislak A. (2004). Możliwości i ograniczenia współpracy między badaczem a nauczycielem w pedagogice specjalnej. W: J. Głodkowska i A. Giryński, *Osobowość, samorealizacja, odpowiedzialność, bezpieczeństwo, autonomia – teoria, empiria i praktyka w rehabilitacji osób z niepełnosprawnością umysłową od dzieciństwa do późnej dorosłości* (s.179-184). Warszawa: APS.
 16. Zawislak A. (2005). Jakość życia rodzinnego młodocianych i pełnoletnich matek z niepełnosprawnością intelektualną. W: Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.) *Sfery życia osób z niepełnosprawnością intelektualną* (s. 81-93). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
 17. Zawislak A. (2005). Ekonomiczna dostępność do nauki w Królestwie Holandii. W: J. Wyczęsany i Z. Gajdzica (red.) *Edukacja i wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością w wybranych krajach europejskich* (s. 305-311). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
 18. Zawislak A. (2005). Ashley School w Lowestoft jako przykład brytyjskiej szkoły specjalnej dla dzieci z upośledzeniem umysłowym. W: J. Wyczęsany i Z. Gajdzica (red.) *Edukacja i wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością w wybranych krajach europejskich* (s. 81-87). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
 19. Zawislak A. (2006) Koncepcja jakości życia osób z upośledzeniem umysłowym w niektórych współczesnych ujęciach teoretycznych. W: Z. Palak, A. Lewicka i A. Bujnowska (red.). *Jakość życia a niepełnosprawność* (s. 149-158) Lublin: Wyd. UMCS.
 20. Zawislak A. (2006). Teoretyczne dylematy dotyczące uwzględniania subiektywnych aspektów jakości życia osób z upośledzeniem umysłowym. W: Cz. Kosakowski, A. Krause i S. Przybyliński (red.) *Dyskursy w pedagogice specjalnej – „Pomiędzy teorią a praktyką”* (s. 77-82). Olsztyn: Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
 21. Zawislak A. (2007). Organizacja kształcenia specjalnego w duńskiej szkole podstawowej. W: Z. Gajdzica (red.) *Rozwój i funkcjonowanie osób niepełnosprawnych. Konteksty edukacyjne i prawne* (s. 79-89). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
 22. Zawislak A. (2007). Nauczycielskie opinie o procesie integracji edukacyjnej uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. W: Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.) *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną* (s. 145-155). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
 23. Zawislak A. (2007). Pomiar jakości życia osób z niepełnosprawnością intelektualną (s. 50-57). *Kwartalnik Pedagogiczno-Terapeutyczny „Nasze Forum,”* 1-2 (25-26).
 24. Zawislak A. (2008). Częstość występowania pojęć „upośledzenie umysłowe (mental retardation)” i „niepełnosprawność intelektualna (intellectual disability)” we współczesnym piśmiennictwie (s. 63-70). *Edukacja Zdrowotna. Półrocznik Naukowy Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej w Łodzi*, 6 (2).
 25. Zawislak A. (2008). Problemy autonomii osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną. W: M. Karwowska (red.) *Nauki o edukacji. Rocznik Naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy* (s. 41-59). Nr 3. Bydgoszcz: Wydawnictwo KPSW.
 26. Zawislak A. (2009). Myśl pedagogiczna Profesora Jana Pańczyka (1937-2007), *Przegląd Pedagogiczny*, 1, s. 121-130).

Mariusz Cichosz

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

O szkole, środowisku i edukacji równoległej – rekonstrukcja poglądów – w pierwszą rocznicę śmierci Profesora Edmunda Trempały

We wstępie swojej książki zatytułowanej: *Wychowanie w zintegrowanym środowisku szkoły* Edmund Trempała napisał:

„(...) Proces wychowania jest rozpatrywany wielostronnie: niektórzy przywiązują wielką wagę do oddziaływania wychowawcy na wychowanka, inni wskazują na wychowanie w zespole a obecnie coraz śміiej akcentuje się »ulepszającą reorganizację środowiska siłami zainteresowanych jednostek i grup (Kamiński A. 1965)«. W pełni uznaje się potrzebę rozwijania zintegrowanych działań wychowawczych, zarówno wewnątrzszkolnych, jak i pozaszkolnych, w których aktywnie uczestniczyć powinny szkoły, rodzice, zakłady pracy, organizacje społeczne i kulturalne, środki masowego przekazu, wojsko i inne środowiska wychowawcze. Potrzeba wprowadzenia istotnych zmian w procesie wychowania wynika z szybko zmieniającej się rzeczywistości gospodarczej, technicznej, naukowej, społeczno-politycznej i kulturalnej oraz ze wzrostu aspiracji życiowych społeczeństwa. Dlatego też stworzenie nowoczesnego, wysoce zintegrowanego procesu wychowawczego jest jednym z podstawowych warunków zabezpieczających dalszy rozwój naszego kraju. Analizując nasz dotychczasowy system wychowawczy trzeba stwierdzić, że wymaga on jeszcze wielu udoskonaleń i to zarówno w szkole jak i poza szkołą. Jakkolwiek praca wychowawcza wewnątrz szkoły szczyti się poważnymi osiągnięciami, to jednak środowisko pozaszkolne nie wchodzi w skład pożądanego systemu wychowawczego, bywa zdeintegrowane, destrukcyjne i dostarcza zbyt wielu złych wzorów. Stąd też planowa organizacja pozaszkolnego środowiska wychowawczego dla dzieci i młodzieży, jak również dla dorosłych jest sprawą bardzo pilną” (Trempała, 1976, s. 3-4).

Powyższy sposób rozumienia procesu wychowania i potrzeb zmian, jakie powinny być wprowadzane w zakresie jego realizacji i przebiegu, towarzyszył Autorowi i był przez niego rozwijany w całej Jego twórczości naukowej.



Zdjęcie z 1968 roku

Poglądy te jednocześnie wynikały niejako i były efektem własnych doświadczeń zawodowych i pasji Edmunda Trempały. Lata siedemdziesiąte bowiem to okres Jego aktywnej pracy w kształtującym się wówczas szkolnictwie wyższym, zwłaszcza gdy chodzi o szkolnictwo związane z kształceniem pedagogicznym. W okresie tym po kilkuletnich doświadczeniach w kierowaniu i zarządzaniu jako dyrektor Szkoły Podstawowej nr 17 w Bydgoszczy (w latach 1952-1961) Autor zaangażował się w prace związane z organizacją i funkcjonowaniem Studium Nauczycielskiego, także w Bydgoszczy – najpierw jako kierownik Szkoły Ćwiczeń (1961-1962), a potem już jako wykładowca pedagogiki, pełniąc jednocześnie funkcję zastępcy dyrektora tej placówki. Następnie był organizatorem Wyższej Szkoły Nauczycielskiej (1967-1969) i ostatecznie Wyższej Szkoły Pedagogicznej, której został pierwszym rektorem (1974-1981).

W ten oto sposób Edmund Trempała aktywnie uczestniczył w budowaniu nowego systemu oświaty – nowego sposobu rozumienia tego czym jest – od czego zależy i czym ma być wychowanie, w okresie fundamentalnych przemian w pedagogice polskiej.

Pomijając tu przyjmowane wówczas w naukach społecznych podstawy ideologiczne, także w pedagogice – w obszarze projektowanej i realizowanej praktyki wychowawczej akcentowano mocno społeczny / środowiskowy kontekst wychowania, które miało być realizowane z uwzględnieniem całościowego, integrującego się systemu oddziaływań różnych instytucji – nie tylko wąsko związanych z intencjonalnym przekazem edukacyjnym¹.

W jednej z wielu ówczesnych prac poświęconych problematyce tak rozumianego wychowania Bogdan Suchodolski, który był jednym z „mentorów” tego kierunku myślenia pisał:

„(...) Zasadniczym znamieniem nowoczesnej polityki oświatowej winno stać się głębokie uświadomienie tej prawdy, iż w świecie dzisiejszym drogi szerzenia oświaty są i powinny być znacznie różnorodniejsze, niż dawniej i że społeczne potrzeby oświatowe i wychowawcze nie mogą być zaspokojone wyłącznie przez szkołę. Potrzeby te muszą być zaspokajane przez liczne i różnorodne instytucje specjalne oświaty pozaszkolnej, przez dostosowanie muzeów, wystaw, teatrów, radia, bibliotek, prasy do podjęcia i wypełniania zadań kształcących; przez umiejętną pomoc udzielaną jednostkowym i zespołowym wysiłkom samokształceniowym, przez stwarzanie warunków dla powstania kształcących form praktyki w każdej bez wyjątku dziedzinie zawodowej, przez związki młodzieży, przez pogłębianie odpowiedzialnego uczestnictwa każdego człowieka w kulturze narodu. Uznanie wartości tych wielu dróg oświatowych szkolnych i pozaszkolnych, pozwoli do-

¹ Chodzi tu o stosunkowo już szeroko opisane przemiany, jakie nastąpiły w obrębie sposobu rozumienia wychowania i oświaty – i w związku z tym budowanego systemu oddziaływań wychowawczych w Polsce, zwłaszcza na przełomie lat 1960/1970. Analizy rekonstrukcyjne tej pedagogiki i takiego sposobu myślenia o pedagogice i wychowaniu można odnaleźć w pracach, m.in.: Z. Kwiecińskiego, T. Hejnickiej-Bezwińskiej czy B. Śliwerskiego, por także: M. Cichosz, *Pedagogika społeczna w Polsce w latach 1945-2005*. Toruń 2006.

konać zasadniczego rozgraniczenia zadań, które powinny być wypełniane w każdej z nich” (Suchodolski, 1959, s. 29).

Poglądy Edmunda Trempały wyraźnie wpisują się w ten sposób rozumienia problematyki wychowania i były próbą jego rozwijania zwłaszcza w kierunku koncepcji: szkoły środowiskowej, edukacji równoległej czy też problematyki wychowawców nieprofesjonalnych.

Szkoła – szkoła środowiskowa²

Zgodnie z rozwojem swoich zainteresowań i doświadczeń zawodowych najwcześniejszą problematyką, którą podejmował w swojej pracy naukowej Autor, była problematyka funkcjonowania szkoły jako podstawowej instytucji systemu oświaty. Autor przyjmując taką – centralną pozycję szkoły jako instytucji wychowawczej, zwrócił uwagę na niepowodzenia szkolne. W obliczu tego problemu wskazał na potrzebę odpowiedniego organizowania środowiska pozaszkolnego, przyjmując jego równie ważną i kluczową rolę dla efektów pracy szkoły. Chodziło o to, by w środowisku tym niwelować jego negatywne wpływy na rozwój i zachowanie dzieci i młodzieży. Podkreślał więc Autor coraz częściej i wskazywał na dotąd mało akcentowane funkcje szkoły, takie jak: profilaktyczną, diagnostyczną i terapeutyczną, funkcje, które odnoszą się i powinny być realizowane również w obszarze środowiska pozaszkolnego.

Usytuowanie więc środowiska pozaszkolnego jako ważnego obszaru oddziaływań wychowawczych oraz wskazanie na coraz większą potrzebę współpracy z tym środowiskiem z punktu widzenia lepszej efektywności i skuteczności wychowania, zwłaszcza realizowanego na terenie szkoły, spowodowało wyraźne zwrócenie się E. Trempały ku idei szkoły środowiskowej. Wobec bowiem zarysowanych prawidłowości, szkoła powinna coraz bardziej integrować się – na płaszczyźnie realizowanej pracy wychowawczej – ze środowiskiem pozaszkolnym. Autor wskazywał tu na trzy metody takiej integracji:

„Pierwsza polega na tym, że szkoła jest głównym organizatorem zajęć dla dzieci i młodzieży swego rejonu, druga – że szkoła działa poza obszarem szkoły, wszędzie tam, gdzie przebywa dziecko po lekcjach, trzecia wreszcie metoda polega na organizowaniu działalności wychowawczej zarówno na obszarze szkoły, jak i w całym jej rejonie. Trojaki sposób realizacji zintegrowanego wychowania w szkołach oraz powszechniejsze i skuteczniejsze stosowanie trzeciej metody jest podstawą do stopniowego uzyskiwania przez szkołę miana środowiskowej” (Trempała, 1976, s. 124).

Szkoła środowiskowa więc, według Autora, to szkoła współpracująca ze środowiskiem lokalnym. Szkoła taka miała stawać się ośrodkiem kultury i oświaty w swoim rejonie, miała tworzyć korzystne warunki dla

² W tej części artykułu wykorzystuję moje wcześniejsze analizy i opracowania, gdy chodzi o rekonstrukcję poglądów Edmunda Trempały (por. np.: M. Cichosz, dz. cyt., przyp. 1 tego artykułu, także M. Cichosz, *Szkoła w środowisku i edukacja równoległa*. Obszary zainteresowań Edmunda Trempały. *Pedagogika Społeczna* nr 1 (27), Warszawa 2008), bazując jednocześnie na podstawowych pracach autora, jak np.: E. Trempała, *Integracja podstawowych środowisk wychowawczych a rezultaty pracy pedagogicznej szkoły*. Bydgoszcz 1969, także: *Edukacja równoległa. Poglądy, doświadczenia, wnioski*. Bydgoszcz 1984, także: *Edukacja nieszkolna (równoległa) w warunkach przemian w Polsce*. Bydgoszcz 1994.

współdziałania dzieci, młodzieży i dorosłych, organizować wartościowe sytuacje wychowawcze, poprzez które będą się rozwijały takie pożądane cechy, jak: koleżeństwo i przyjaźń, pozytywne zainteresowania, zamiłowania i uzdolnienia młodej generacji oraz utrwalaty wartości wyniesione ze szkoły, staranie, aby dzieciom, młodzieży i dorosłym zapewnić należyte warunki do kulturalnego spędzania czasu wolnego od nauki i pracy, kierowanie grupami rówieśniczymi w różnych formach samorządności, stwarzanie odpowiednich warunków do uprawiania sportu i turystyki, zapewnienie dzieciom i młodzieży właściwej opieki w zakresie pracy domowej ucznia przez organizowanie różnych form pomocy, obejmowanie dzieci opieką podczas pracy rodziców, zapobieganie sytuacjom zagrożenia bezpieczeństwa osobistego, prawidłowe kształtowanie się osobowości, organizowanie warunków, które zagwarantują dziecku indywidualność i uspołecznienie w celu przygotowania do samodzielnego i odpowiedzialnego wypełniania zadań, przygotowanie do samodzielnego gospodarowania terenem gry, podwórkiem (Trempała, 1976, s. 127).

Wychowanie społeczne – integrowanie środowisk wychowawczych – podejście instytucjonalne

Perspektywa szkoły środowiskowej wymagała przyjęcia nowego, szerokiego – instytucjonalnego podejścia, gdy chodzi o oddziaływania wychowawcze. Pojawiło się pytanie, o zadania i role innych instytucji zarówno wychowawczych, jak i nie bezpośrednio podejmujących takie – wychowawcze działania. Zrealizowaniu wskazanych celów i zadań szkoły środowiskowej może pomóc, według Autora, skoordynowanie działań wszystkich instytucji funkcjonujących w środowisku lokalnym, które podejmują działania wychowawcze. Potrzebne jest ich zintegrowane działanie. Samo rozumienie integracji Autor przyjmował w trojakim znaczeniu:

„1. Integracja komunikatywna, polegająca na częstym wzajemnym porozumiewaniu się w sprawie trudności wychowawczych z własnymi dziećmi, rzetelnym informowaniu się i wymianie poglądów na temat stosowania skutecznych metod wychowawczych oraz wymianie poglądów na temat postaw moralnych dzieci z najbliższego otoczenia i informowaniu się z zakresu wiedzy zdobywanej na zajęciach na uniwersytecie dla rodziców, zebraniu klasowym lub w poradni społeczno-wychowawczej. 2. Integracja funkcjonalna, polegająca na umiejętnym i sprawnym współdziałaniu w zakresie zgodnego i konsekwentnego oddziaływania wychowawczego oraz wspólnej pracy społecznej dla dobra środowiska, np. dopilnowanie dzieci podczas odrabiania zadań domowych w czasie wyznaczonym przez środowiskową radę wychowania, dyżurów w świetlicy szkolnej, dyżurów przy organizowaniu podwórek itp. 3. Integracja normatywna, polegająca na afirmacji przez członków środowisk społecznych podobnych lub zbliżonych wartości i wzorów osobowych, tj. wartości moralnych, prawdomówności, uczciwości itp. Czynnikiem integrującym jest tu wzór dorosłych osób z najbliższego otoczenia” (Frątczak, Rogalski, 1987, s. 58).

Tak rozumiana integracja sprowadzała koncepcję Autora do wąsko rozumianych, praktycznych rozwiązań edukacji środowiskowej, z drugiej zaś strony nawiązywała do wypracowywanej wówczas w Polsce (lata 70.) idei całościowego (skoordynowanego) systemu oświaty, realizowanego głównie na gruncie polityki oświatowej – w szerokim nurcie tzw. wychowania socjalistycznego. W jednym i drugim przypadku były to koncepcje, w których bardzo dużą rolę w wychowaniu odgrywały instytucje, będące zarówno podstawowym miejscem wychowania, jak i podstawowym nośnikiem idei – celów i zadań w wychowaniu.

Idea integracji podstawowych środowisk wychowawczych, w tym wypadku bardzo mocno związana została z problematyką szczególnej – wychowawczej roli, jaką spełniają i mają spełniać instytucje, zwłaszcza instytucje edukacyjne. Autor wskazywał na następujące funkcje wychowawcze instytucji, jakie powinny one spełniać:

„a) organizować i kierować aktywnością dzieci i młodzieży, b) organizować kontakt z kulturą i nauką, c) pełnić społeczny nadzór i kontrolę, d) sprawować opiekę społeczną i zapewniać prawidłowe warunki życia, e) organizować warunki rekreacji, f) ukierunkowywać na przyszłość, g) wdrażać do samorozwoju i samorealizacji” (Trempała, 1976, s. 23).

Ponieważ w strukturze życia społecznego istnieją różnorakie instytucje odpowiadające różnym obszarom aktywności społecznej człowieka, w tym instytucji o charakterze edukacyjnym, realizujące jednak swoje zadania z różnym stopniem nasilenia i w różnym zakresie, Autor wskazywał, iż spośród tych instytucji należy wyodrębnić instytucje wiodące, instytucje wspomagające oraz instytucje akceptujące:

„1. Instytucje wiodące:

- zajmują się kierunkiem pracy specyficznym dla siebie,
- dysponują wyspecjalizowaną kadrą,
- doskonałą kadrę wychowawców i działaczy w prowadzonej przez siebie specjalności,
- rozpoznają potrzeby środowiskowe lub czerpią informacje od zespołu lustracji i rozpoznawania środowiska,
- planują działalność wychowawczą,
- organizują wymianę informacji o użytkownikach ze wspólnego terenu działań i wspólnego zakresu zainteresowań,
- dysponują różnorodnością form pracy,
- kontrolują i oceniają działania wychowawcze,
- cieszą się uznaniem i autorytetem.

2. Instytucje wspomagające:

- są zainteresowane kierunkiem pracy,
- obserwują wspólny teren działań wychowawczych,
- propagują podejmowane kierunki pracy przez inne instytucje,
- aktywnie organizują działalność wychowawczą inspirowaną przez instytucje wiodące.

3. Instytucje akceptujące:

- są zainteresowane kierunkiem działania wychowawczego,
- popierają podejmowane inicjatywy,
- włączają się do pracy w szczególnych przypadkach,
- udostępniają lokal i bazę rekreacji” (Trempała, 1976, s. 152-153).

Niezależnie od zakresu podejmowanych oddziaływań – również działań wychowawczych – instytucje te miały być głównym nośnikiem działań edukacyjnych, ich działalność miała być coraz bardziej skoordynowana i stosunkowo jednolita (przede wszystkim w sensie ideowym), gdy chodzi o realizowane cele. Tak swoiście – systemowo i funkcjonalnie rozumiany instytucjonalizm był typowym „stanowiskiem” pedagogiki społecznej lat 70. i 80. W dorobku Autora przybierał on podobnie strukturalny i aksjologiczny charakter.

Edukacja równoległa i wychowawcy nieprofesjonalny

W swoich poglądach na temat wychowania środowiskowego Autor zwracał coraz wyraźniej uwagę na całokształt edukacyjnych oddziaływań edukacyjnych. Nie tylko już szczególna rola szkoły, ale całego systemu oddziaływań wychowawczych była przez niego podkreślana. Przyjmując „systemowe” stanowisko odnośnie do funkcjonowania oświaty (akcentując jej całościową i globalną rolę), uznał za centralną kategorię „*globalny system edukacyjny*”. W takim całościowym ujęciu systemu oświaty Autor wyodrębnił jego trzy układy:

- szkolny (od przedszkola do szkół wyższych),
- pozaszkolny / równoległy (obejmujący wszystkie instytucje pozaszkolne prowadzące w mniejszym lub większym zakresie działalność opiekuńczo-wychowawczą i oświatowo-kulturalną),
- poszkolny.

Podkreślając tu szczególną rolę edukacji równoległej dla wychowania człowieka, E. Trempała definiował ją jako: „Całokształt oddziaływań i wpływów wychowawczych na dzieci, młodzież i dorosłych przez instytucje opiekuńczo-wychowawcze, oświatowo-kulturalne, organizacje społeczne w środowisku oraz środki masowej komunikacji” (Cichosz, 2006, s. 194).

Przyjmując wcześniej zaakcentowaną rolę instytucji w wychowaniu człowieka, E. Trempała opracował typologię instytucji wychowania równoległego, którą rozwijał przez kolejne lata swojej pracy twórczej. Do instytucji takich zaliczył:

„1. Instytucje wychowania naturalnego: a) rodzina, b) grupy rówieśnicze, c) środowisko sąsiedzkie; 2. Placówki opieki wychowawczej nad dziećmi i młodzieżą; 3. Instytucje wspomagające rozwój dzieci i młodzieży; 4. Ośrodki upowszechniania sztuki; 5. Środki masowego komunikowania; 6. Instytucje społeczne (organizacje społeczne); 7. Instytucje społeczno-wyznaniowe; 8. Ośrodki organizujące działalność kształcenia i wychowania na tle innych form działalności produkcyjnych i usługowych” (Trempała, 1988, s. 38-39).

Przy tak szerokim — społecznym, środowiskowym sposobie rozumienia wychowania, ze szczególnym podkreśleniem roli pozaszkolnych instytucji, w tym instytucji edukacji równoległej, pojawił się problem wychowawcy — osoby, która ma to wychowanie realizować, nie będąc jednocześnie wychowawcą zawodowym — wychowawcą profesjonalnie do takich zadań przygotowanym. Autor w swoich propozycjach odnośnie do tego zagadnienia wpisał się w istniejące już rozważania i rozstrzygnięcia, które w tej sprawie przyjmowano w pedagogice społecznej, wskazując na ważną rolę tzw. wychowawcy nieprofesjonalnego. Podkreślał, iż wychowawca taki jest przede wszystkim „ochotnikiem — pracuje z własnej woli, dla osobistej satysfakcji i dobra ogółu, co jego pracę tym bardziej czyni skuteczną”. E. Trempała zauważał również, iż wychowawca nieprofesjonalny w swojej pracy jest bardziej „włączany” w działania



Zdjęcie z 2002 roku

różnorodnych instytucji o charakterze społeczno-kulturowym i opiekuńczo-wychowawczym, dzięki czemu ma lepsze rozpoznanie realnych warunków społecznych danego środowiska lokalnego. Nie bez znaczenia dla skuteczności pracy wychowawcy nieprofesjonalnego pozostaje również jego szczególna pozycja społeczna, wynikająca często z jego autorytetu, jakim cieszy się w społeczności lokalnej. Do przedstawicieli wychowawców nieprofesjonalnych Autor zaliczał reprezentantów wielu zawodów, działających na gruncie różnych organizacji społecznych, stowarzyszeń i instytucji, które pozostają „sojusznikami pracy wychowawczej”.

Podsumowanie poglądów Edmunda Trempały skłania do zastanowienia się nad ich aktualnością. Po pierwsze, czy wizje i pomysły Autora znalazły swoje zastosowanie we współczesnej praktyce edukacyjnej, lub też czy we współczesnych działaniach edukacyjnych można odnaleźć ich inspiracje. W jednym i drugim przypadku odpowiedź jest twierdząca. Nie wymaga dyskusji dziś bowiem potrzeba szerokiego – społecznego angażowania się ludzi w sprawy wychowania. Idea ta odnajduje swoje odniesienie w różnych koncepcjach, jak np. społeczeństwa obywatelskiego, idei wolontariatu, czy koncepcji uczestnictwa społecznego. Z tej perspektywy koncepcja wychowawcy nieprofesjonalnego nie tylko jest aktualna – przyjmując różne swoje konteksty interpretacyjne – ale stanowi ważne wyzwanie społeczeństwa demokratycznego. Wydaje się również, iż w jakimś stopniu zachowuje swoją aktualność idea integracji podstawowych środowisk wychowawczych – choć dziś nie znajduje ona i nie może znaleźć swoich podstaw w jednolitej i tożsamej ideologii.

Poglądy Edmunda Trempały wydają się nadal inspirujące, a w wielu swoich fragmentach czekają nawet na dalszą, pogłębioną analizę.

Bibliografia

- Cichosz M. (2006). *Pedagogika społeczna w Polsce w latach 1945-2005*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
Frątczak J., Rogalski E. (red.) (1986). *Teoria i praktyka edukacji równoległej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP.
Suchodolski B. (1959). *O pedagogikę na miarę naszych czasów*. Warszawa: PWN.
Trempała E. (1969). *Integracja podstawowych środowisk wychowawczych a rezultaty pracy pedagogicznej szkoły*. Warszawa: PWN.
Trempała E. (1976). *Wychowanie zintegrowane w środowisku szkoły*. Warszawa: PWN.
Trempała E. (1986). *Edukacja równoległa. Poglądy, doświadczenia, wnioski*. Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP.
Trempała E. (1988). *Pedagogiczna działalność wychowawców nieprofesjonalnych*. Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP.
Trempała E. (1994). *Edukacja nieszkolna (równoległa) w warunkach przemian w Polsce*. Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP.

O Autorach

Dietrich Benner

prof. dr hab., emerytowany profesor Uniwersytetu Humboldta w Berlinie,
profesor Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie,
Wydział Nauk Pedagogicznych, Katedra Podstaw Pedagogiki Ogólnej

Renata Borzyszkowska

dr, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Ogólnej i Porównawczej,
Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Mariusz Cichosz

dr hab. prof. UKW, kierownik Zakładu Myśli Społecznej i Edukacji Środowiskowej,
Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Paulina Cywińska

mgr, doktorantka w Katedrze Pedagogiki Ogólnej i Porównawczej,
Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Przemysław Florczak

mgr, asystent w Katedrze Podstaw Pedagogiki, Wydział Nauk Pedagogicznych,
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Jarosław Gara

dr hab. prof. APS, Wydział Nauk Pedagogicznych,
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie,
WSNSiR Uniwersytet Warszawski

Małgorzata Karwowska

dr, starszy wykładowca w Zakładzie Pedagogiki Specjalnej,
Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Jan Kłos

dr hab. prof. KUL, kierownik Katedry Etyki Społecznej i Politycznej,
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Bartłomiej Międzybrodzki

mgr, doktorant w Zakładzie Historii XX wieku, Instytut Historyczny,
Wydział Historyczny, Uniwersytet Warszawski

Andrzej Ryk

dr, adiunkt w Katedrze Teorii Wychowania i Aksjologii Pedagogicznej,
Instytut Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Dariusz Stępkowski

dr hab. prof. UKSW, kierownik Katedry Podstaw Pedagogiki Ogólnej,
Wydział Nauk Pedagogicznych, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

Eva Zamojska

dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych,
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu