

PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY

PRZEGŁĄD PEDAGOGICZNY

PÓŁROCZNIK



nr 1, rok 2013

Kolegium Redakcyjne:

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

Redaktor tematyczny, sekretarz Redakcji
– dr RENATA BORZYSZKOWSKA

Redaktor statystyczny – dr hab. BARBARA CIŻKOWICZ,
prof. nadzw. UKW

Redaktor językowy (język polski) – mgr EWA INDYKIEWICZ

Redaktor językowy (język angielski) – mgr MONIKA CHODYNA-
-SANTUS

Rada Redakcyjna:

prof. dr hab. DIETRICH BENNER

prof. dr hab. EWA FILIPIAK

prof. dr hab. PETER GAVORA

prof. dr hab. BLANKA KUDLÁČOVÁ

prof. dr hab. BOGUSŁAW ŚLIWERSKI

Recenzenci:

prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak, UG

dr hab. Mariusz Cichosz, prof. nadzw. UKW

dr hab. Marek Budajczak, prof. nadzw. UAM

dr hab. Sławomir Futyma, UAM

dr hab. Jarosław Gara, prof. nadzw. APS

dr hab. Agnieszka Gromkowska-Melosik, prof. nadzw. UAM

dr hab. Romuald Grzybowski, prof. nadzw. UG

dr hab. Piotr Kosyła, prof. nadzw. UKW

dr hab. Grażyna Sawicka, prof. nadzw. UKW

dr hab. Ewa Wysocka, prof. nadzw. UŚ

Komitet Redakcyjny:

Sławomir Kaczmarek (przewodniczący)

Grzegorz Kłosowski

Anna Dłużewska

Katarzyna Domańska

Andrzej Prószyński

Marlena Winnicka

Jacek Woźny

Ewa Zwolińska

Grażyna Jarzyna (sekretarz)

© Copyright by Wydawnictwo
Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego,
Bydgoszcz 2013

Redaktor: Beata Królicka

Projekt okładki: Monika Owieśna

ISSN 1897-6557

ISBN 978-83-7096-979-0

Adres Redakcji:

Redakcja Przeglądu Pedagogicznego

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego

Instytut Pedagogiki

ul. Chodkiewicza 30

85-064 Bydgoszcz

Adres e-mail Redakcji:

przegladpedagogiczny@ukw.edu.pl

www.przegladpedagogiczny.ukw.edu.pl

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. 1546. Ark. wyd. 10,4 Nakład 150 egz.

Skład i druk: Poligrafia UKW

Spis treści

I. Studia i rozprawy

Michał Głazewski: Rudolf Steiner. Przyczynek do biografii.....	9
Magdalena Wędzińska: Człowiek na drodze do wartości. Myśl etyczna Maxa Schelera — implikacje pedagogiczne	31
Michał Okseniuk: Ratunek dla świata. Propozycja Amina Maaloufa	44
Karol Kołbyk: Wychowawca czy dobry wujek? — rola pedagoga ulicy w środowisku lokalnym	50

II. Z badań

Monika Nawrot-Borowska: Tradycje powstania styczniowego i ich rola w wychowaniu patriotycznym młodego pokolenia (w świetle wspomnień z zaboru rosyjskiego) — w 150. rocznicę zrywu niepodległościowego z 1863 roku.....	61
Martyna Klaus: Ideał wychowania w Polsce w latach 1945-1949 w publicystyce <i>Nowej Szkoły</i>	77
Renata Borzyszkowska: <i>Twoje Dziecko</i> (1951-1981) — magazyn poradnikowy dla rodziców	87

III. Dyskusje i polemiki

Krzysztof Kamiński: Filozofia na studiach pedagogicznych.....	97
Krzysztof Skorulski: Słowo i pustosłowie	105

IV. Esej naukowy

Aleksander Nalaskowski: Interhomo	121
---	-----

V. Debiuty naukowe

Izabela Lisiewicz: Systematyzacja teoretycznych ujęć animacji społecznej.....	133
---	-----

VI. Recenzje

Lech Witkowski (2013). <i>Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka</i> . Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 763 (rec. Sebastian Taboń)	145
--	-----

O Autorach	150
------------------	-----

I. STUDIA I ROZPRAWY

Michał Głazewski

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Rudolf Steiner. Przyczynek do biografii¹

Przedmiotem artykułu jest życie i dzieło Rudolfa Steinera austriackiego filozofa, reformatora społecznego, architekta i ezoteryka, którzy na początku XX wieku zainicjował ruch duchowy, oparty na antropozofii jako ezoterycznej filozofii z korzeniami w niemieckiej filozofii idealistycznej i teozofii. Steiner próbował znaleźć syntezę między nauką a mistycyzmem; jego dzieło filozoficzne, które nazwał wiedzą duchową, miało stać się drogą poznania umożliwiającą połączenie racjonalizmu filozofii zachodniej oraz wewnętrznych, duchowych dymensji człowieka. Steiner był również czynny w wielu dziedzinach artystycznych – w dramacie, sztuce ruchu (opracował nową formę artystyczną – eurytmie) i architekturze, co znalazło swoją kulminację w budowlu Goetheanum, kulturalnym centrum mieszczącym wszystkie rodzaje wiedzy i sztuki. Artykuł ukazuje kilka praktycznych aplikacji antropozoficznej koncepcji świata i człowieka Steinera, m.in. pedagogikę waldorfską, rolnictwo biodynamiczne i medycynę antropozoficzną.

Słowa kluczowe: pedagogika waldorfska, antropozofia, eurytmia, Goetheanum, Rudolf Steiner, wiedza duchowa

Rudolf Steiner urodził się 27 lutego 1861 roku w Murakirály (region Muraköz), na terenie ówczesnych Węgier, a od 1867 roku Cesarstwa Austro-Węgierskiego – obecnie ta miejscowość nosi nazwę Donji Kraljeweć i leży w Chorwacji (Medjimurje); zmarł 30 marca 1925 roku w Dornach, w Szwajcarii. Był najstarszym dzieckiem Johanna Steinera (1829-1910) i Franciszki Steiner z domu Blie (1834-1918).

Filozof, pedagog, działacz społeczny, polihistor, przyrodnik, dramaturg, artysta, architekt, twórca antropozofii, autor alternatywnej koncepcji człowieka, cywilizacji, całego Kosmosu². Jego ogromna spuścizna zawarta

¹ Niniejszy artykuł stanowi zwiastun biografii Rudolfa Steinera, planowanej na rok 2014. Nie powstałby w tym kształcie bez inspiracji i uwag merytorycznych Barbary Kowalewskiej (Amsterdam/Holandia), tłumaczki i autorki książek o antropozofii i pedagogice waldorfskiej.

² „Wykładowca i twórca antropozofii, ruchu opartego na twierdzeniu, że istnieje świat duchowy możliwy do pojęcia przez czyste myślenie, lecz dostępny jedynie dla najwyższych zdolności wiedzy umysłowej” (w oryg.: „Lecturer, and founder of antroposophy, a movement based on the notion that there is a spiritual world comprehensible to pure thought but accessible only to the highest faculties of mental knowledge”; za: Rudolf Steiner, *Encyclopaedia Britannica Online* (zaczepnięte 08.11.2012, <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/565012/Rudolf-Steiner>).

jest w 36 tomach pism i w ok. 6000 stenografowanych wykładach, wydanych w formie 354 tomów dzieł zebranych, dziełach architektonicznych, pracach artystycznych – rzeźbach i obrazach wystawianych w wielu muzeach świata (28 tomów reprodukcji)³.

Na rozwój Steinera ogromny wpływ wywarły przeżycia z dzieciństwa, jak pisze w autobiografii *Mein Lebensgang*⁴, przeżycia religijne, własne doświadczenia duchowe i przyroda. Steiner „był dzieckiem biednych ludzi” (Lindenberg, 2011, s. 7), odnotowuje jego biograf, Christoph Lindenberg, jednak z ubóstwa rodziców nigdy nie robił problemu. W domu rodzinnym panowała atmosfera tolerancji religijnej, ojciec uważał się za wolnomysliciela, ale spektakularny charakter obrządku rzymskokatolickiego, religii państwowej Cesarstwa Austro-węgierskiego, głęboko zapadł w duszę Steinera⁵. Jego religijność miała, jak twierdził, także głębsze, metafizyczno-mistyczne źródło: bezpośrednie doświadczenie oglądu świata nadzmysłowego, duchowych istot przy pracy, tworzących piękno świata – czyli zdolność jasnowidzenia. Po kilku próbach podzielenia się tymi przeżyciami z bliskimi, natrafiwszy na nieufność, szyderstwo i potępienie ze strony dorosłych, przestał o nich opowiadać – do czasu⁶.

Olbrzymi wpływ na ukształtowanie się duchowej wrażliwości Steinera wywarła także przyroda. Jego ojciec, z racji obowiązków służbowych, musiał wraz z rodziną często zmieniać miejsce zamieszkania. Początkowo pracował w lasach na służbie u hrabiego Hyos w Gerze, później jako telegrafista i zawiadowca dla Południowo-austriackich Kolei Żelaznych, na małych stacjach, położonych daleko od miast, otoczonych pięknym, górskim krajobrazem, charakteryzującym się obfitością roślinności w rejonach południowych Karpat czy u podnóża wschodnich Alp, jak np. Burgenland w Austrii. Stąd m.in. późniejsze zainteresowania Steinera ziołolecznictwem i homeopatią, będące także rezultatem ówczesnych spotkań z Felixem Koguzkim (1833-1909), chłopcem, ziołarzem ze wsi Trumau, który wnikał głęboko w duchowość przyrody, dzielił się swą mądrością z młodym Steinerem: „Można było mówić z nim o świecie duchowym jak z kimś, kto go sam doświadczył” (Steiner, 2000, s. 60).

Koguzki poznał go też z kimś, kogo Steiner nazywał później enigmatycznie „mistrzem”, i kto wywarł wpływ na jego rozwój (skłaniając np. do studiów nad filozofią Fichtego)⁷.

³ Wykaz Dzieł Wszystkich Steinera (GA – Gesamtausgabe) można znaleźć np. na stronie internetowej: http://anthrowiki.at/Rudolf_Steiner_Gesamtausgabe.

⁴ R. Steiner, *Mein Lebensgang*. Eine nicht vollendete Biographie mit einem Nachwort herausgegeben von Marie Steiner 1925, Rudolf Steiner Verlag, Dornach/Schweiz 2000.

⁵ To twierdzenie kontrowersyjne. Jeszcze za życia Steinera W.J. Stein – według Fryderyka Trauba (Traub, 1921, s. 32) – ostro atakował twierdzenie, jakoby Steiner wyrósł w atmosferze oświeconego katolicyzmu, zarzucając rodzicom Steinera, że nie zadbali nawet o jego bierzmowanie.

⁶ „Gdy Rudolf Steiner miał siedem lat, przeżył coś wstrząsającego. Udziałem siedzącego w poczekalni budynku dworcowego chłopca stały się wewnętrzne obrazy samobójstwa jego ciotki. Ukazała mu się jako postać wchodząca do stojącego w sali poczekalni pieca, prosząc i błagając go usilnie, aby w końcu w nim spłonąć. Kiedy chciał o tym opowiedzieć rodzicom, usłyszał od nich: ‘Jesteś głupi kłamczuch!’ Kilka dni później rodzice dowiedzieli się z listu o jej śmierci; matka całymi dniami płakała po swojej siostrze. Od tego momentu w jego życiu wewnętrznym zaczyna zachodzić cicha przemiana” (Schmidt, 2011, s. 13-14).

⁷ „Zimą 1881/82, gdy Steiner miał ok. 21 lat, spotkał swego właściwego duchowego nauczyciela. Tożsamość personalna tego człowieka jest nieznaną. Steiner wyraża się o nim bardzo ogólnie. W każdym razie owemu nauczycielowi chodziło o pobudzenie regularnych, systematycznych studiów nad rzeczami, z którymi należy się zapoznać w świecie duchowym. Dokonywało się to

W szkole Steiner wykazywał natomiast, niejako dla przeciwwagi wobec przeżyć związanych z metafizyką natury, fascynację naukami ścisłymi — techniką, a w szczególności geometrią, w której, gdy w wieku ośmiu lat pozwolono mu wypożyczyć podręcznik geometrii, „odnalazł szczęście”, upatrując w niej potwierdzenia swoich doświadczeń duchowych z dzieciństwa: po raz pierwszy mógł wyobrazić sobie problemy bez rzutowania ich na rzeczywistość zewnętrzną (Hemleben, 1963, s. 16). Pojawia się zainteresowanie filozofią — w wieku 16 lat Steiner czytał prace Immanuela Kanta (1724-1804), które zrobiły na nim ogromne wrażenie, ale którego agnostycyzm epistemologiczny będzie później zwalczał przez całe życie⁸.

W szkole realnej w Wiener-Neustadt, do której uczęszczał w latach 1872-1879, zdał maturę z wyróżnieniem i w tym samym roku rozpoczął studia na kierunkach matematyka, fizyka i chemia, na Politechnice Wiedeńskiej. W Wiedniu uczęszczał także na wykłady z zakresu literatury, historii i filozofii, zwłaszcza wykłady Franza Brentano (1838-1917), kładące podwaliny pod fenomenologię. Z powodu trudnej sytuacji materialnej rodziny od 15. roku życia sam finansował swoją naukę szkolną, udzielając kolegom korepetycji; w roku 1884 miał w związku z tym w jego życiu miejsce fakt, który zasadniczo wpłynął na jego przyszłe zainteresowanie pedagogiką leczniczą: przyjął mianowicie posadę preceptora (do 1890 r.) w wiedeńskiej rodzinie Spechtów, a jednym z jego podopiecznych został chłopiec z wodogłowie, przez lekarzy uznany za niewyuczalnego. Steiner wypracował własny system działań pedagogicznych, bardzo skoncentrowany sposób nauczania i dzięki temu udało mu się już po dwóch latach osiągnąć takie postępy, że chłopiec został przyjęty do szkoły do oddziału właściwego dla jego wieku, zdał maturę i ukończył studia medyczne⁹.

W 1891 roku Steiner uzyskał tytuł doktora filozofii na Uniwersytecie w Rostoku, przedkładając pracę *Die Grundfrage der Erkenntnistheorie mit besonderer Rücksicht auf Fichtes Wissenschaftslehre. Prolegomena zur Verständigung des philosophischen Bewusstseins mit sich selbst* (promotorem pracy był Heinrich von Stein)¹⁰, wydaną później (1892) w poszerzonej wersji jako *Wahrheit und Wissenschaft* (Prawda i nauka). Steiner

w uzupełnieniu lektury dzieł Fichtego przez wskazanie, jaki wychodzący z Ja strumień myśli napotyka strumień postrzegania zmysłowego i realnego działania się świata” (Lindenberg, 2011, s. 26).

⁸ „Pewnego razu przechodziłem obok księgarni. Na wystawie zobaczyłem ‘Krytykę czystego rozumu’ Kanta w wydaniu Reclam. Dołożyłem wszelkich starań, aby kupić sobie tę książkę jak najszybciej. Gdy wtedy Kant wkroczył w krąg moich myśli, nie miałam zielonego pojęcia o jego pozycji w historii duchowej ludzkości. Wszystko, co sądzili o nim inni ludzie, aprobując albo dezaprobuując, było mi zupełnie nieznane. Moje bezgraniczne zainteresowanie krytyką czystego rozumu zostało rozbudzone z mojego całkowicie osobistego życia duszy. Na swój chłopięcy sposób parłem do zrozumienia tego, co rozum człowieka wnosi do prawdziwego wglądu w istotę rzeczy” (Steiner, 2000, s. 38).

⁹ „Na gruncie pedagogicznym los zgótował mi zadanie szczególne. Polecono mnie jako wychowawcę rodzinie z czwórką chłopców. Trzem miałem na początku tylko dawać lekcje przygotowujące do szkoły ludowej i korepetycje wyrównawcze na poziomie szkoły średniej. Czwarty chłopiec, mniej więcej w wieku dziesięciu lat, został oddany mi przede wszystkim pod całkowitą pieczę wychowawczą. Stanowił źródło zmartwień dla rodziców, zwłaszcza dla matki. Kiedy zawitałem do tego domu, nie opanował właściwie nawet najpierwszych podstaw czytania, pisania ani rachowania. Uważano, że pod względem rozwoju fizycznego i umysłowego jest anormalny w tak znacznej mierze, iż wątpliwość w rodzinie, czy w ogóle jest zdolny cokolwiek się nauczyć. Myślał powoli i gnuśnie. Nawet najmniejszy wysiłek powodował ból głowy, zmęczenie, bladłość i niepokojące zachowanie umysłowe” (Steiner, 2000, s. 104).

¹⁰ Steiner został dopuszczony do kolokwium, ale zdał egzamin z rezultatem *rite* (tj. w sposób pożądanym, właściwym), a nie *cum laude*, co pogrzebało jego „planu habilitowania się w pobliżu miasta Goethego Weimaru na Uniwersytecie w Jenie” (Ullrich, 2011, s. 33).

dowodzi w niej, że między filozofią Kanta (zakładającą, że człowiek ze względu na strukturę swego umysłu nie może dotrzeć do istoty świata, do „rzeczy samej w sobie”) a ustaleniami nowoczesnej nauki istnieje sprzeczność, gdyż ta ostatnia twierdzi, że wszelkie oddziaływania można odnaleźć w świecie zmysłowo-duchowym (*der sinnlichen und geistigen Welt*), do którego mamy dostęp. Agnostycyzm Kanta, jego *Jenseits-Philosophie*, Steiner traktował jako przeszkodę na drodze prawdziwego poznania. Twierdzi, że nie ma rozdziłu na świat materialny i duchowy, wszystko jest esencjalną jednością. Nie ma sprzeczności między wiarą a nauką, między światem duchowym a materialnym, a pozorny dualizm jest wynikiem struktury naszej świadomości, oddzielającej percepcję zmysłową od myślenia, które potrafi wnikać w to, co zakryte jest przed naszymi zmysłami – są to dwa komplementarne sposoby ogarniania tego samego świata; żaden z tych sposobów nie jest lepszy, oba są konieczne i wystarczające, by osiągnąć pełne jego zrozumienie¹¹.

Od 1890 do 1897 roku Steiner, polecony przez swego profesora germanistyki z Wiednia – Karla Juliusa Schrödera – Josephowi Kürschnerowi, przygotowującemu wówczas wraz z grupą uczonych zbiorowe wydanie dzieł Johanna Wolfganga Goethego (1749-1832), zajął się opracowaniem przyrodniczych pism ze spuścizny Goethego. Steiner napisał wstępy do pism traktujących o zoologii, botanice, mineralogii i fizyce (optyce) – *Goethes naturwissenschaftliche Schriften. Von Rudolf Steiner mit Einleitungen, Fussnoten und Erläuterungen im Text herausgegeben*, 1884-1897. Doceniając pracę Steinera, Bernhard Suphan, dyrektor archiwum Goethego i Schillera w Weimarze, zaprosił go do opracowania przyrodniczych pism Goethego w ramach tzw. Sophie-Ausgabe (1891-1896) (Steiner ostatecznie opracował 8 z 12 tomów tych pism). Ten „goetheański” okres w życiu Steinera (lata 1882-1892) podsumowuje wydanie m.in. następujących prac: *Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung* (1886), *Goethe als Vater einer neuen Ästhetik* (1889) i *Goethes Weltanschauung* (1897). Podjął w nich próbę przezwyciężenia rozdarcia między nowożytną myślą naukową a postrzeganiem dziedziny duchowej, podkreślając szczególnie transformację w postawie Goethego od nauk typu *science*, w których główną rolę odgrywa empiria, eksperyment i indukcja, do biologii rośliny, gdzie konieczna była *imaginacja* dla znalezienia jej biologicznego archetypu (*Urpflanze*)¹². Steiner uważał, że Goethe, tworząc właściwą koncepcję wyjściową, bezskutecznie poszukiwał dalszej drogi transformacji w myśleniu naukowym do właściwego zinterpretowania i zrozumienia królestwa zwierząt. Opowiedział się także za jakościową koncepcją barw Goethego¹³, według której barwa powstaje syntetycznie

¹¹ W katalogu Dzieł Wszystkich (GA) praca ta ma nr 3: Steiner, R. (1980). Dornach: Rudolf Steiner Verlag (1. Auflage Weimar 1892).

¹² „Każdą podstawą jest zatem organizm w formie ogólności. *Ogólny obraz organizmu*, który zawiera w sobie wszystkie szczególne formy tegoż. Odpowiednio do strategii Goethego nazwijmy ten ogólny organizm *typem*. [...] Ów typ nie jest wykształcony w całej swojej doskonałości w żadnym poszczególnym organizmie. [...] Ten typ stanowi rzeczywisty praorganizm; w zależności od tego, jak się ideowo wyspecjalizował: *praroślinę* (Urpflanze) albo *prazwierzę* (Urtier). Nie może nim być żadna pojedyncza żyjąca istność zmysłowo-realna” (Steiner, 1988, s. 102-103).

¹³ Zasady tej koncepcji percepcji barw Steiner opisał w pracy *Farbenlehre* (Dornach: Philosophisch-Anthroposophischer Verlag 1930). Współcześnie w pedagogice waldorskiej nadal stanowią one inspirację np. do aranżacji kolorystycznej pomieszczeń klasowych – barwy ścian zmieniają się odpowiednio do wieku dzieci – od pastelowej czerwieni w klasie pierwszej do zimnego intelektualnego błękitu w ostatnim roku nauki).

z polaryzacji światła i ciemności — inaczej niż zakłada analityczno-korpuskularna koncepcja światła Izaaka Newtona¹⁴.

W tym czasie współpracował również przy przygotowywaniu edycji dzieł Artura Schopenhauera (1788-1860) oraz pisarza i poety Jeana Paula, a także pisywał artykuły do różnych czasopism, w tym również do pisma poświęconemu zwalczaniu antysemityzmu (Steiner był jednym z obrońców Alfreda Dreyfusa, Żyda, francuskiego oficera, fałszywie oskarżonego o zdradę).

W tym okresie „wiedeńsko-weimarskim” Steiner poznał wiele znaczących postaci świata nauki i kultury, m.in.: historyka sztuki Hermanna Grimma, historyka Heinricha von Treitschke, wybitnego biologa-darwinistę Ernsta Haeckla (poświęcił mu potem pracę: *Haeckel und seine Gegner* (1900)), fizyka Hermanna Helmholtza, filozofów Franza Brentano, Friedricha Theodora Vischera, Roberta Zimmermanna, pisarzy Otto Ericha Hartlebena, Gabriele Reuter, Marie Eugenie delle Grazie oraz Rosę Mayreder, a także siostrę Fryderyka Nietzschego — Elisabeth Förster-Nietzsche, która w 1896 roku poprosiła Steinera o uporządkowanie archiwum Nietzschego w Naumburgu (uczył ją też później logiki — z miernym rezultatem). Spotkanie z bardzo chorym już wówczas filozofem wywarło na Steinerze wstrząsające wrażenie; poświęcił mu później książkę *Friedrich Nietzsche, ein Kämpfer gegen seine Zeit* (1895).

W 1894 roku ukazała się *Philosophie der Freiheit* (*Filozofia wolności*), którą Steiner uważał za swoje główne dzieło filozoficzne (charakterystyczny podtytuł: *Grundzüge einer modernen Weltanschauung* — Zarys podstawy nowoczesnego poglądu na świat. Wyniki obserwacji w sferze duszy dokonane metodą przyrodoznawczą¹⁵). Kontynuował w niej polemikę z niemieckim idealizmem i rozwinął własne stanowisko „monizmu ontologicznego”, ukształtowane pod wpływem Goethego, Herdera, Hegla, ale też Nietzschego, Stirnera i Haeckla, które miało tworzyć możliwość wiernego poznania przez łączenie pojęć i spostrzeżeń. Rozstrzygające znaczenie miał przy tym doświadczenie własnego myślenia, co Steiner przejął od Fichtego i połączył z elementami filozofii życia (*Lebensphilosophie*) Wilhelma Diltheya. W tych wczesnych pracach Steiner reprezentował postawę zdecydowanie indywidualistyczną, inspirowaną filozofią wolności Friedricha Nietzschego i Maxa Stirnera. W *Filozofii wolności* ich radykalny indywidualizm złączył z monizmem ontologicznym, głosząc, że nie istnieje świat duchowy, który byłby rzeczywistością niedostępną naszemu poznaniu. Człowiek w swoim działaniu w tej monistycznej rzeczywistości realizuje cele wynikające nie z jakiejś obcej, zewnętrznej władzy, lecz cele własnej woli, jemu właściwe. „Twórcze myślenie”, wyraz wolnej woli człowieka i jego „wolnego ducha” przeciwstawia Steiner pojęciom autorytetu i agnostycyzmowi¹⁶. Te poglądy nie przyniosły mu jednak uznania w środowisku akademickim, a podjęta w 1894 roku próba habilitacji się nie powiodła.

¹⁴ „Oko zawdzięcza swoje istnienie światłu. Z obojętnych zwierzęcych narządów pomocniczych światło wywołuje sobie jeden narząd, który staje się mu równym, i tak oko kształtuje się przez światło dla światła, aby wewnętrzny blask napotkał ten z zewnątrz” (Goethe, b.r.w., s. 322).

¹⁵ Wydanie pol.: z upoważnienia autora spolszczył M.K. Wołowski, wydawnictwo F. Hoesick, Warszawa 1929.

¹⁶ „W niniejszych wywodach o woli ludzkiej przedstawiono, co może człowiek przeżywać przy swoich działaniach, by dojść do świadomości, że jego wola jest wolna. Szczególne znaczenie należy przypisać temu, że uzasadnienie do określania woli jako wolnej osiąga się w przeżyciu, jak w woli urzeczywistnia się intuicja ideowa. **Może** to być jedynie wynikiem obserwacji, **jest** zaś w tem

W końcu roku 1897 Steiner przeprowadza się do Berlina, gdzie od 1898 do 1900 wraz z E.O. Hartlebenem redaguje pisma *Magazin für Literatur* i *Dramaturgische Blätter*. Obracał się w tym czasie w kręgach literackich i artystycznych Berlina. W 1899 roku zawarł związek małżeński z Anną Eunike (1853-1911). W latach 1899-1904 pracował jako wykładowca w założonej przez W. Liebknechta seniora *Arbeiter-Bildungsschule* w Berlinie, szkole dla robotników, instytucji pod patronatem Socjalistycznej Partii Niemiec (do jego słuchaczy należała m.in. Róża Luksemburg), godząc przez 5 lat swój spirytualistyczny światopogląd z programowym materializmem szkoły¹⁷.

Od jesieni 1900 roku Steiner rozpoczął intensywną działalność prelegentką: początkowo w wąskich kręgach słuchaczy zaczął przedstawiać rezultaty swych badań nad światem zjawisk nadzmysłowych, np. w *Verein zur Förderung der Kunst* (Towarzystwo dla Wspierania Sztuki), *Verband für Hochschulpädagogik* (Stowarzyszenie Pedagogiki Szkół Wyższych), Wolnym Towarzystwie Literackim, Wolnym Towarzystwie Dramatycznym, a przede wszystkim w Bibliotece Teozoficznej, w domu hrabiostwa von Brockdorff, który 8 października 1899 roku zaprosił go do siebie, po tym gdy w sierpniu w *Magazin für Literatur* ukazał się jego artykuł na temat baśni Goethego *Von der Schlange und der Lilie*¹⁸. To pierwsze spotkanie przerodziło się później w długoletnią współpracę Steinera z Towarzystwem Teozoficznym (z gr. *theós* — bóg + *sophia* — mądrość), stowarzyszeniu ezoteryczno-okultystycznym o charakterze synkretycznym, zainicjowanym w 1875 roku w Ameryce roku przez Helenę Bławatską¹⁹ i Henrego Steel Olcotta (1832-1891).

znaczeniu, że wola ludzka obserwuje się w biegu rozwoju, którego celem będzie osiągnięcie woli, zaczerpniętej z takich czystych intencji ideowych. Możliwość ta jest do osiągnięcia, albowiem w intuicjach ideowych działa sama ich istota, oparta na sobie. O ile tylko człowiek takie intuicje w świadomości posiada, nie pochodzą one wcale ze zjawisk, zachodzących w organizmie. Procesy organiczne właśnie nawet ustąpiły tam miejsca ideowym. Gdy obserwuję wolę, będącą odbiciem intencji, niema w niej procesów organicznych koniecznych; ona jest wolna. Kto nie jest w stanie spostrzec, jak wolna wola polega na tem, że **wpierw** element intuicyjny osłabia, spycha wgląd konieczne działanie organizmu ludzkiego, by na tem miejscu postawić czynność duchową woli wypełnionej ideą, ten nie może zaobserwować tej wolności woli. Tylko nie widząc tej dwuczłonowości wolnej woli, można myśleć, że **każda** wola podlega konieczności. Komu zaś dostępną jest ta obserwacja, ten zdobywa sobie pogląd, że człowiek pozostaje niewolny, dopóki nie zdola ująć w tamy swego życia organicznego; ale że, będąc niewolnym, dąży do wolności, która bynajmniej nie stanowi jakiegos ideału abstrakcyjnego, lecz jest siłą kierowniczą, leżącą w istocie człowieka. Człowiek jest wolny w miarę tego, jak potrafi w swej woli urzeczywistnić taki nastrój duszy, jaki osiąga, gdy sobie uświadomi kształtowanie swych intencji czysto ideowych (duchowych)" (Steiner, 1929, s. 177-178).

¹⁷ „Nauczał tam, a nie agitował, jak wkrótce potem Róża Luxemburg, a proletariusze garnęli się do niego jako do sugestywnie opowiadającego nauczyciela historii" (Brügge, 1984, s. 29).

¹⁸ „Przełomowym momentem stanie się dla niego poznanie baśni Goethego, będącą poetycką odpowiedzią Goethego na Schillerowską ideę człowieka bawiącego się. Odkrywa przez to Goethego jako ezoteryka i rozpoczyna codzienną praktykę medytacyjną nad treścią tej baśni. Nie w pojęciach, ale w obrazach dociera do niego idea śmierci i odrodzenia. Obcy-banita tu w świecie doczesnym, który żyje tęsknotą za doskonałą ukochaną, za duchem absolutnym, który jest gotów oddać życie za chwilę zjednoczenia z nią i który przez ofiarę zielonego węża może zmartwychwstać do nowego życia, do prawdziwej miłości: te obrazy stały się dla niego [Steinera — M.G.] pokarmem i dały mu ufnosć, że własnego losu nie przeżyje błędząc" (Schmidt, 2011, s. 48-49).

¹⁹ Jelena Pietrowna Bławatska (ur. 12 sierpnia 1831 r., zm. 8 maja 1891 r.) — rosyjska pisarka i współzałożycielka Towarzystwa Teozoficznego, stworzyła podstawy teozofii, okultystka, medium spirytystyczne. Wydawca Magazynu Teozoficznego „Lucifer”. W 1873 r. Bławatska zamieszkała w Nowym Jorku, gdzie zdobyła rozgłos jako medium o zdolnościach parapsychoicznych, jak lewitacja, materializacja przedmiotów, jasnowidzenie i telepatia. W 1874 r. Bławatska poznała Henrego Steela Olcota, prawnika, eksperta

W 1902 roku Steiner wystąpił także w Berlinie w ramach Związku Giordana Bruno, którego był członkiem, i publicznie przedstawił swe badawcze *credo*: „Znaleźć nowe, oparte na naukowych podstawach metody badania dziedziny duszy”. W tym czasie wydał następujące książki: *Goethes geheime Offenbarung*, 1899, *Haeckel und seine Gegner*, 1900, *Die Mystik im Aufgange des neuzeitlichen Geisteslebens*, 1901, *Das Christentum als mystische Tatsache und die Mysterien des Altertums*, 1902.

Konsekwencją faktu, że Steiner wygłaszał wykłady w Towarzystwie Teozoficznym było to, że ówczesny establishment naukowy zaczął go traktować jako „teozofa” lub w najlepszym razie pomijał go milczeniem. 20 października 1902 roku Steiner objął kierownictwo niemieckiej sekcji Towarzystwa (*Adyar*), liczącego już wówczas ok. 100 członków, a w roku 1904 stanowisko pierwszego sekretarza generalnego niemieckiej sekcji Towarzystwa Teozoficznego, choć paradoksalnie jakoby nigdy nie uważał się za „rzeczywistego” członka Towarzystwa, rezerwując sobie prawo do głoszenia własnych poglądów. (W 1901 roku, zapytany przez swą późniejszą żonę, Marie von Sivers, dlaczego nie przyłączył się do Towarzystwa, Steiner odrzekł, że „istnieją bardziej istotne oddziaływania duchowe niż orientalny mistycyzm”). W wyniku gwałtownie rosnącej popularności Steinera i jego dążenia do niezależności (zarzucano mu nawet, że chciał uzyskać władzę nad całym Towarzystwem) doszło do kryzysu, a później do rozłamu między światową organizacją a sekcją niemiecką. (Anne Besant, prezes światowego Towarzystwa Teozoficznego z siedzibą w Anglii, próbowała ratować sytuację, zakazując mu wykładów na obszarze państw niemieckojęzycznych). Jednak bezpośrednią przyczyną schizmy było uznanie hinduskiego chłopca, Jiddu Krishnamurtiego, przez władze Towarzystwa Teozoficznego za reinkarnację albo drugie wcielenie Chrystusa na Ziemi, nowego Mesjasza, i otoczenie go boskim kultem w celu przygotowania do roli Nauczyciela Świata (*Bodhisattva*). Na przełomie lat 1912/1913 niemiecka sekcja Towarzystwa pod przywództwem Steinera dokonała secesji²⁰. Sam Krishnamurti — ku osłupieniu teozofów — zerwał z Towarzystwem w roku 1929, rozwiązując stworzony specjalnie dla niego Zakon Gwiazdy i budując konsekwentnie swą własną drogę wolności od autorytetów ludzkich, ideowych czy instytucjonalnych²¹.

od rolnictwa i dziennikarza zainteresowanego spirytualizmem. Razem napisali „dzieło” pod tytułem *Izis odsłonięta* (1877). W 1875 r. razem z H.S. Olcottem, W.Q. Judgemem Bławatska założyła istniejące do dziś Towarzystwo Teozoficzne. Główną doktryną Towarzystwa jest poszukiwanie wewnętrznej prawdy we wszystkich religiach i jednocześnie odrzucenie ich egzoterycznych form i rytuałów. Towarzystwo głosi też, że zdolności parapsycheiczne człowieka mogą zostać wyjaśnione naukowo i opanowane. Od ok. 1882 r. Towarzystwo Teozoficzne rozwinęło się w międzynarodową organizację i przeniosło się do siedziby w Adyar koło Madrasu. Po jakimś czasie Bławatska wyjechała do Niemiec, skąd udała się do Anglii, gdzie mieszkała do śmierci. Zmarła w przekazanym jej przez jednego z adeptów domu w St Johns Wood w Anglii. Jej ostatnie słowa brzmiały: „Utrzymajcie ciągłość linii! Nie pozwólcie, by moje ostatnie wcielenie okazało się klęską”. Jej ciało poddano kremacji, a prochy rozdzielono na trzy części: jedna została w Europie, drugą wysłano do Ameryki, a trzecią do Indii. Rocznicą jej śmierci jest obchodzona przez teozofów jako Dzień Białego Lotosu (por. Helena Blavatsky, 2013).

²⁰ „Spór o niego [Chrystusa — przyp. M.G.] był tym, co skłoniło Steinera i jego już w tym czasie liczącego ok. 2000 zwolenników w 1911 roku do exodusu z teozofii. Odkrytego na krótko przedtem hinduskiego chłopca Krishnę (później Krishnamurti) jasnowidzący teozofowie chcieli — ze względu na otaczającą go aurę — wypłastować na reinkarnację Chrystusa. Tego dla Steinera było za wiele. Przekonany o prawdziwości swojej drogi poznania, już dawno dotarł do swego Damasku, mianowicie na drodze introspekcji, napotkał odpowiadającą opisowi z ewangelii Jana świetlaną postać Chrystusa-Logosu” (Brügge, 1984, s. 30).

²¹ „Jiddu Krishnamurti (ur. 12 maja 1895 r. w Madanapalle, Andora Pradesh, Indie, zm. 17 lutego 1986 r. w Ojai w Kalifornii) urodził się w rodzinie Braminów ze średniej kasty. Gdy miał czternaście lat, został rozpoznany przez teozofię Annie Desant i Charlesa

We wrześniu 1912 roku Steiner rozpoczął tworzenie Towarzystwa Antropozoficznego (z gr. *anthropos* – człowiek, *sophia* – mądrość), ukonstytuowanego ostatecznie 2/3 lutego 1913 roku, stawiając się w zdecydowanej opozycji wobec Towarzystwa Teozoficznego. Przyłączyły się do niego później także związki teozofów z innych krajów.

Antropozofia, której podstawy wypracował w latach 1902-1910, jest wg niego „wiedzą o człowieku kosmicznym” (Prokopiuk, 1983, s. 129), potencjalnym – podczas gdy antropologia jest wiedzą jedynie o człowieku aktualnym, jest „powszechnie stosowaną metodą badań na podstawie danych uzyskanych w percepcji zmysłowej”²². Z antropozofią – jako „nauką o duchu” – może się „spotkać w pośredniczącej ‘filozofii człowieka’”. Antropozofia maluje wprawdzie obraz człowieka ‘przy pomocy zupełnie innych środków’, lecz w logicznym i wolnym od uprzedzeń postępowaniu badawczym okazuje się ona w każdym szczególe kompatybilna z wynikami badań empirycznych” (Steiner, 1917, s. 32)²³.

Według definicji samego Steinera antropozofia stanowi „naukowe badanie świata duchowego, które przenika zarówno jednostronność czystego przyrodoznawstwa, jak i zwykłej mistyki, i które – zanim podejmie próbę wnikięcia w świat ponadzmysłowy – w poznającej duszy rozwija najpierw nieznanne jeszcze zwykłej świadomości i zwykłej nauce siły, jakie wnikięcie to umożliwiają” (Prokopiuk, 1983, s. 129)²⁴. Przez to antropozoficzne poznanie rzeczywistości materialnej i duchowej Steiner pragnął otworzyć przed ludźmi dziedzinę, wobec których „zwykła nauka musi się zatrzymać”, i przełamać pesymistyczne stanowisko epistemologiczne I. Kanta. Steiner był przekonany o rzeczywistej obecności istot niematerialnych wokół nas, które można ujrzeć, tak jak on – dzięki wrodzonemu darowi jasnowidzenia, systematycznie rozwijanemu przez szkolenie duchowe²⁵, by dotrzeć w ten sposób do wyższej natury własnej jaźni, stanowiącej furtkę do poznania wyższych światów.

Webstera Leadbeatera jako nadchodzący Nauczyciel Świata, podobny do Chrystusa na Zachodzie i Buddy na Wschodzie. Kształcony w Anglii pod nadzorem Desant, w 1911 został głową nowo utworzonej organizacji religijnej, Zakonu Gwiazdy Wschodu (*The Order of the Star in the East*). Jednak w 1929 r. rozwiązał Zakon, wyrzekając się wszelkich roszczeń i zwracając wszystkie dobra dane mu do jego rozwoju. W 1922 r. pod wpływem głębokiego duchowego doświadczenia stwierdził, że »prawda jest bezbrzeżną krainą. Moją jedyną troską jest to, by człowiek był absolutnie i bezwarunkowo wolny«” (Jiddu Krishnamurti, b.r.w., s. 5).

²² „[...] decydujący krok do wyjaśnienia opisanego wyżej problemu stanowi praca ‘O zagadkach duszy’ (GA 21) z roku 1917. Jest to podstawowe dzieło Steinera z zakresu teorii nauki”: J. Kiersch, *Naukowość antropozofii. Przyczynek do wyjaśnienia zawilego problemu*, [w:] *Ezoteryka w pedagogice waldorfskiej. Wybrane zagadnienia z pedagogiki Rudolfa Steinera*, przekł. B. Kowalewska (jest to seria artykułów, które ukazały się w czasopiśmie „Erziehungskunst” w okresie od stycznia do listopada 2010 r. w skróconej wersji), b.m.r.w., s. 28 (wyd. oryg.: Kiersch, 2011).

²³ Przekład B. Kowalewska.

²⁴ Definicja pochodzi z lakonicznego wstępu do wykładu „Philosophie und Theosophie” wygłoszonego przez Steinera 17 sierpnia 1908 r. w Stuttgarcie. W: Steiner, 1984, s. 66-110.

²⁵ Steiner niejednokrotnie podkreślał z naciskiem, że dzięki wrodzonemu darowi jasnowidzenia możliwe jest wyłącznie poznanie początkowe, pełne błędnych rozpoznań, „wizji”, których źródłem jest własny organizm, a nie świat duchowy; jest to poznanie obciążone zwykle błędami subiektywnych interpretacji i skażone myśleniem życzeniowym. Steiner utrzymywał, że jego wypowiedzi o światach nadzmysłowych poprzedzają lata wielkiego wysiłku, samodyscypliny i żmudnych, setki razy ponawianych ćwiczeń. Bywało nierzadko, że nawiązując do własnych twierdzeń z przeszłości, korygował sam siebie: „wtedy tego jeszcze nie wiedziałem”, „wtedy tak mi się wydawało”. Niezależnie od problemu długiej i żmudnej drogi poznania dziedzinę duchową można, jak utrzymywał, opisywać

W okresie współpracy z Towarzystwem Teozoficznym Steiner wydawał liczne prace ezoteryczne: *Theosophie. Einführung in übersinnliche Welterkenntnis und Menschenbestimmung* (Przygotowanie do poznania światów nadzmysłowych), 1904; *Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten? (Jak uzyskać poznanie wyższych światów?)*²⁶, 1904, *Aus der Akasha-Chronik (Kronika Akaszy)*²⁷, 1904-1908; *Die Geheimwissenschaft im Umriss (Wiedza tajemna w zarysie)*²⁸, 1910. Prace te pojmował jako kontynuację swoich wcześniejszych prac filozoficznych, choć teraz jego myślenie rozwinęło się w kierunku gnostyczno-mistycznej wersji chrześcijaństwa, łącząc główne jego elementy z ideami innych religii światowych. Steiner rozróżniał kilka stopni poznania — zwykłe, materialne, oraz poznanie imaginacyjne, poznanie inspirujące oraz intuicyjne. Stosując metody ściśle naukowego szkolenia (swojej nauce nadał nazwę *Geisteswissenschaft*²⁹ — wiedza duchowa) — łącząc w tym określeniu metafizykę ducha i empirię nauk ścisłych — można osiągnąć coraz wyższe stopnie poznania, przez które ostatecznie otwiera się możliwość poznania świata nadzmysłowego. To spirytualistyczno-scjentystyczne stanowisko ma pozwolić ludziom zrozumieć „świat materialny” w jego powiązaniu ze „światem duchowym”, i z tego zrozumienia dać im możliwość kształtowania świata wokół siebie. Stefan Kunowski pisze krytycznie, że Steiner pomieszał tu eklektycznie własne idee filozoficzne i doświadczenia myśli z elementami różnych tradycji religijnych i pojęciami ezoterycznymi, jak np. pojęciem karmy, reinkarnacji, kosmosu, medytacją i gnozą różokrzyżowców (Kunowski, 2000, s. 22)³⁰.

na zupełnie odmienne sposoby, na różnych poziomach. Porównywał badanie świata ducha do zwiedzania miasta: peregrynacja po nim, powtarzana co jakiś czas przez tę samą osobę, pozostawia w pamięci rozmaite wrażenia: w zależności do „bramy”, przez którą weszło się do miasta; por.: Kiersch, 2010, s. 50-51.

²⁶ Wyd. pol.: R. Steiner, *Jak uzyskać poznanie wyższych światów*, t. 1, 2, przeł. W. Wolański i M.K., Wydawnictwo Koła Antropozoficznego Znicz, Wilno 1926: „W każdym człowieku drzemią zdolności, przy pomocy których może osiągnąć poznanie wyższych światów. Mistyk, gnostyk, teozof, mówili zawsze o świecie astralnym i o świecie duchowym, istniejącym dla nich tak samo jak ten, który oglądać można fizycznymi oczami i dotykać można fizycznymi rękoma. O słuszności twierdzeń przekonać się może każdy, kto rozwinię w sobie pewne, uśpione w nim jeszcze siły. Chodzi tylko o to, jak się zabrać do rozwinięcia w sobie takich zdolności. Wskazówki potrzebne dać może tylko ten, co sam już siły tego rodzaju posiada” (Steiner, 1909, s. 9).

²⁷ Wyd. pol.: *Kronika Akasha. Wtajemniczenie w odwieczną pamięć wszechświata*, przeł. J. Rundbaken, Oficyna Wydawnicza Randall & Sfrinks, Druk Zrzeszenia Samorządów Powiatowych, Warszawa 1926: „Kiedy zatem człowiek rozwija swoje zdolności poznawcze, uwalnia się od musu polegania na świadectwach zewnętrznych przy osiąganiu wiedzy o przeszłości, ponieważ wtedy może oglądać to w (minionych) zdarzeniach, co nie jest zmysłowo postrzegalne, co nie ulega niszczącemu działaniu czasu. Od przemijającej historii przechodzi do nieprzemijającej. Ta ostatnia napisana jest innymi literami niż zwykła. W gnozie, w teozofii nazywają ją *Kroniką Akaszy*” (Steiner, 1904, s. 9).

²⁸ *Die Geheimwissenschaft im Umriss*, Altmann Verlag, Leipzig 1910 (1913); wyd. pol.: *Wiedza tajemna w zarysie*, Warszawa 1948.

²⁹ Stworzone przez Wilhelma Diltheya pojęcie to stosowane jest również powszechnie od końca XIX w. w języku niemieckim na określenie „dosłownie ‘nauki o duchu’ [...] swoście rozumiane nauki humanistyczne, przeciwstawne naukom przyrodniczym [...] Przedmiotem *Geisteswissenschaften* są niepowtarzalne ze swej natury i nie podlegające prawom wytwory ducha ludzkiego, nie wyjaśniane z zewnątrz, ale rozumiane w sposób hermeneutyczny” (Głowiński, Kostkiewicz i in., 1989, s. 164). Steiner natomiast używa go do określenia specyficznie antropozoficznego sposobu eksploracji świata z wykorzystaniem imaginacji, inspiracji i intuicji. Por.: Ewartowski, 2011.

³⁰ Takie twierdzenia czynią ze Steinera cudacznego eklektyka, który z rozmaitych komponentów usiłuje wykoncypować strawną „polewkę metafizyczną”, miesząc ją zapamiętałe w kotłach, aby zrobić się z nich ostatecznie „ezoteryczna papka”. Pojęć „nowoczesna

W latach 1903-1908 Steiner był redaktorem i wydawcą pisma *Gnosis*, następnie *Lucifer-Gnosis*. Założył też wydawnictwo: *Philosophisch-Theosophischer Verlag*. Wygłaszał wiele wykładów, obejmujących ogromny zakres tematyczny teozoficzno-gnostyczno-religijny, np. *Vor dem Tore der Theosophie*, *Theosophie des Rosenkreuzers*, *Theosophie an Hand der Apokalypse*, *Okkulte Physiologie*, *Die psychologischen Grundlagen und die erkenntnistheoretische Stellung der Theosophie*, *Das Markus-Evangelium*, *Johannes-Evangelium*, *Das Johannes-Evangelium im Verhältnis zu den drei anderen Evangelien*, *Das Lukas-Evangelium*, *Das Matthäus-Evangelium*, *Goethe als Theosoph*, *Mathematik und Okkultismus*, *Der Orient im Lichte des Okzidents*, *Die Mission einzelner Volksseelen*, *Die Geheimnisse der biblischen Schöpfungsgeschichte*, *Der Christus-Impuls*, *Das Leben zwischen dem Tode und der neuen Geburt*, *Die Bhagavadgita und die Paulusbriefer*, *Die Offenbarungen des Karma*.

Na ten okres przypadał też początek nowej fazy w Steinerowskiej chrystozofii. Od 1909 roku zaczął pracować nad zagadnieniem zbliżającego się Drugiego Nadejścia Chrystusa³¹. W związku z tym tematem w latach 1910-1913 Steiner wystawił w Monachium cztery dramaty misteryjne³² własnego autorstwa: *Die Pforte der*

gnoza" i „neoplatonizm” używa się wprawdzie nierzadko wobec Steinerowskiej koncepcji chrześcijaństwa ezoterycznego, może to jednak prowadzić na manowce co do prawdziwej istoty jego wizji chrześcijaństwa. Pomija się przy tym również ewolucję poglądów Steinera w tym względzie: w chrześcijańskich nurtach gnostycznych pierwszych wieków naszej ery powszechne było przekonanie, że Chrystus nie mógł umrzeć, a zatem nie mógł również zmartwychwstać cielesnie, a to, co widzieli apostołowie i niewiasty przy grobie, było wyłącznie zjawiskiem astralnym. Wg Steinera – mniej więcej od roku 1905-1906 – rzecz się miała inaczej – co też zaczął głosić w swoich wykładach o ewangeliiach z tamtego okresu. Tuż przed rokiem 1900 Steiner, wychowany wszak w atmosferze wolnomysielstwa, zafascynowany ideami filozoficznymi nie tylko niemieckiego idealizmu, ale również pasją demaskatorską wobec hipokryzji przedstawicieli kościołów chrześcijańskich w pismach Fryderyka Nietzschego oraz „indywidualistycznym anarchizmem” Mckaya, doznał wielu kolejnych przeżyć mistycznych, wstrząsających całym jego dotychczasowym światopoglądem. Stopniowo, na drodze długotrwałych, trwających całymi latami i – jak pisze – niezwykle trudnych badań nadzmysłowych dochodzi do przeświadczenia o prawdziwości chrześcijaństwa, o rzeczywistym charakterze Golgoty i cielesnym zmartwychwstaniu Chrystusa. Fakty historyczne, o których mówią ewangelie, mimo że można je pomieścić „na ćwierci strony”, odpowiadają w pełni, jak twierdził Steiner, temu, co sam uzyskał w wyniku wieloletnich badań w świecie nadzmysłowym. Günther Röscher wnikliwie analizuje ewolucję tych „gnostycznych” poglądów Steinera w *Die Mystik im Aufgange des neuzeitlichen Geistesleben* oraz ukazuje znaczące różnice między pierwszym (1902) i drugim (1910) wydaniem jego książki *Das Christentum als mystische Tatsache: G. Röscher, Esoterik des Übergangs. Rudolf Steiners Mystikbuch von 1901*, „Anthroposophie”, nr 2, 2010, s. 153-160; tenże, *Esoterik im Werk Rudolf Steiners. Von der „Mystik” zum „Christentum als mystische Tatsache”*, „Anthroposophie”, nr 3, 2010, s. 257-263; tenże, *Die Entstehung der anthroposophischen Christologie*, [w:] *Anthroposophie in Geschichte und Gegenwart*, Hrsg. R. Uhlenhoff, Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2011, s. 255-288.

³¹ Chodzi tu o pojawienie się Chrystusa w świecie eterycznym, o doświadczenie nadzmysłowe, a nie o jego powtórne nadejście w rzeczywistości fizycznej, jak w przypadku idei paruzji i milenaryzmu; por. wywiad z Arthurem Zajoncem pt. *Medytować, by lepiej służyć światu* w książce B. Kowalewskiej, *Antropozoficzna ścieżka rozwoju wewnętrznego. Ćwiczenia podstawowe i medytacja*, b.m.r.w.: „Praktykuję również medytację różokrzyżową. Słowo Chrystus się w niej nie pojawia, mimo że jest obecne implícite. Dochodzimy w tym miejscu do obszaru chrześcijaństwa ezoterycznego, a jest to przestrzeń, którą zamieszkuje empatia, duchowa szczodrość, serdeczność i braterstwo. Wszystkie różnice stoją się tam nieistotne. My, antropozofowie, nie powinniśmy wymachiwać jak sztandarem słowem, które Pani wymieniła, bo nie my jedni wyznajemy Chrystusa. Gdybyśmy tak czynili, oznaczałoby to zdradę wobec ducha naszej epoki Michaela. Tego, który pracuje właśnie między grupami ludzi, wnosi harmonię do rozmaitych autentycznych prądów duchowych i poprzez nią może działać” (Kowalewska, b.m.r.w., s. 31-32).

³² W dramatach misteryjnych na pierwszym planie znajduje się motyw grupy ludzi w kolejnych wcieleniach, ukazanie działania karmy osobistej w powiązaniu z losami innych ludzi w kontekście szerszym niż jedno życie. Wątek powtórnego pojawienia się Chrystusa na planie ezoterycznym również jest w pewnym sensie obecny, lecz w sposób ukryty, możliwy do zrozumienia dopiero przez doświad-

Einweihung (Initiation). Ein Rosenkreuzermysterium, Der Hüter der Schwelle. Seelenvorgänge in szenischen Bildern, Die Prüfung der Seele. Szenisches Lebensbild als Nachspiel zur Pforte der Einweihung oraz *Der Seelen Erwachen. Seelische und geistige Vorgänge in szenischen Bildern*. W latach 1910-1914 wydaje też następujące prace: *Die geistige Führung des Menschen und der Menschheit*, 1911, *Anthroposophische Seelenkalender*, 1912, *Ein Weg zur Selbsterkenntnis des Menschen*, 1912, *Die Schwelle der geistigen Welt*, 1913 oraz *Die Rätsel der Philosophie in ihrer Geschichte*, 1914.

W tym czasie zaczął współpracować z Marie von Sivers (1867-1948), aktorką, swoją późniejszą żoną (od roku 1914), którą poznał w Towarzystwie Teozoficznym, z którą w roku 1912 opracował nową formę ekspresji artystycznej – eurytmie – sztuki „widzialnego słowa” i „widzialnego śpiewu” (Carlgren, Klingborg, 2010, s. 101). Eurytmia w swych założeniach opiera się na przekonaniu, że istnieją archetypowe ruchy i gesty, które odpowiadają różnym aspektom mowy, głoskom, fonemom, rytmowi, funkcjom gramatycznym itd., wszelkim „jakościom dźwięku” – śmiechowi, szlochowi itd., i każdemu aspektowi muzyki – tonom, interwałom, rytmowi, harmonii. Eurytmia jest przedmiotem szkolnym w szkołach waldorfskich, a eurytmiczne przedstawienia i sztuki teatralne są prezentowane przez zespoły eurytmiczne na całym świecie.

W latach 1913-1922 Steiner wybudował w Dornach pod Bazyleą (Szwajcaria) gmach głównej siedziby Towarzystwa Antropozoficznego, który osobiście zaprojektował i nazwał na cześć Johanna Wolfganga Goethego *Goetheanum* (jako architekt zaprojektował w sumie 17 budowli, a trzy z nich – wraz z pierwszym i drugim *Goetheanum* znalazły się na liście najbardziej znaczących dzieł współczesnej architektury opublikowanej w piśmie *Les Temps Modernes* w grudniu 1982). Miał to być ośrodek dla kultywowania rozmaitych rodzajów działalności naukowej i artystycznej w duchu antropozofii. Dwie ogromne kopuły budowli symbolizowały zjednoczenie Wschodu i Zachodu, nad jego wzniesieniem pracowali przedstawiciele 17 narodów, w większości wolontariusze (w trakcie I wojny światowej, gdy zza granicy szwajcarskiej dochodziło dudnienie dział), Steiner sam wykonał m.in. malowidła mniejszej kopuły oraz (we współpracy z rzeźbiarką Edith Maryon) dziewięciometrową rzeźbę Chrystusa jako Reprezentanta Ludzkości w walce z Lucyferem i Arymanem (1922), pracował nad witrażami i dawał szczegółowe wskazówki co do wykończenia detali architektonicznych, zapoczątkowując architekturę, wyrażając ducha antropozofii i nawiązując do stylu secesji i ekspresjonizmu. Konstrukcję tego pierwszego, drewnianego, *Goetheanum* oparto na identycznych łączeniach jak w skrzypcach, aby całość pulsowała maestrią. W roku 1919 w *Goetheanum* odbyła się światowa premiera wszystkich części dramatu Goethego *Faust*. Drewniany budynek został jednak w noc sylwestrową 1922/1923 strawiony przez pożar (podejrzewano podpalenie przez wrogów Steinera³³), lecz natychmiast rozpoczęto budowę drugiego *Goetheanum*,

czenia losu. Nie należy zatem utożsamiać dramatu misteryjnego z misterium – „podstawowym gatunkiem średniowiecznego dramatu religijnego, obejmującego widowiska sceniczne o tematyce zaczerpniętej ze Starego i Nowego Testamentu, Dziejów Apostolskich, z opowieści apokryficznych i hagiografii” (Głowiński, Kostkiewicz i in., 1989, s. 287).

³³ Po pożarze w zgłiszczach między resztkami ścian jednej z kopuł znaleziono podobno niemożliwe do identyfikacji zwłoki. Z ustaleń wynikało, że mógł to być mieszkaniec wsi – niejaki Ott, który zniknął bez śladu po tej tragicznej nocy. Ott jakoby był znany ze swojej usługowości wobec proboszcza Arlesheim, Maxa Kully, głoszącego z ambony i w rozpowszechnianych broszurach otwartą wrogość wobec poczyniń Steinera.

ukończonego w roku 1928, a więc już po śmierci Steinera. Nowy gmach, zupełnie inny od pierwszego, wykonany w całości ze zbrojonego betonu, który w tamtym czasie w Europie „odkryto” dla architektury³⁴, oddaje w swej konstrukcji harmonię z Kosmosem (tzw. architektura organiczna).

W latach 1914-1918 ukazały się: *Gedanken während der Zeit des Krieges*, 1915, *Vom Menschenrätsel. (Ausgesprochenes und Unausgesprochenes im Denken, Schauen, Sinnen einer Reihe deutscher und österreichischer Persönlichkeiten)*, 1916, *Von Seelenrätseln*, 1917 oraz *Goethes Geistesart in ihrer Offenbarung durch seinen „Faust” und durch das Märchen „Von der Schlange und der Lilie”*, 1918.

W trakcie swej działalności w Towarzystwie Antropozoficznym Steiner był aktywny w wielu dziedzinach: stworzył podstawy opartej na antropozoficznej wiedzy o człowieku (*Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*, GA 293³⁵) pedagogiki, nazwanej od założonej we wrześniu 1919 roku przy fabryce wyrobów tytoniowych Waldorf-Astoria w Stuttgarcie pierwszej tego typu szkoły – pedagogiką waldorfską (choć właściwy początek tej pedagogice dał wygłoszony przez Steinera już w 1907 r. wykład pt. *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft* – Wychowanie dziecka z punktu widzenia wiedzy duchowej), którego stenogram Steiner – wbrew swym zwyczajom – przejrzał i wydał w formie książki).

Pod koniec I wojny światowej Steiner podjął wysiłki na rzecz utworzenia nowego systemu organizacji społeczeństwa, tzw. społeczeństwa trójczłonowego, zakładającego segmentację organizmu społecznego na autonomiczne sfery prawa, gospodarki i wolnego życia duchowego – izomorficznie odwzorowując antropozoficznie pojętą organizację organizmu człowieka. Wydał odezwę *Aufruf an das deutsche Volk und an die Kulturwelt*³⁶, do której przyłączyły się tak znaczące postacie, jak np. Hermann Hesse, Alfons Paquet, Gabriele Reuter oraz Hans Driesch. Dla wspierania idei trójpodziału powstał ruch społeczny, *Bund für Dreigliederung des Sozialen Organismus* (1917-1922); w okresie plebiscytów na Śląsku Steiner zaproponował podobno nawet przekształcenie spornego terytorium we wzorcowy kraj, którego ludność realizowałaby ideę trójczłonowości. Ruch na rzecz Trójczłonowości, „trzeciej drogi” rozwoju społecznego, nie miał jednak szans w konfrontacji z rodzącymi się totalitaryzmami: komunizmem i faszyzmem. (Dokonano nawet kilku prób zamachu na życie Steinera). Tym zagadnieniom Steiner poświęcił dwie książki: *Die Kernpunkte der sozialen Frage (Sedno sprawy społecznej)*³⁷, 1919, oraz *In Ausführung der Dreigliederung des sozialen Organismus*, 1920, wygłosił też w latach 1918-1923 wiele wykładów, agituując na rzecz tej idei.

³⁴ Z betonu wznoszono budowle powszechnie już w starożytnym Rzymie, wykorzystując do jego wytwarzania popiół wulkaniczny.

³⁵ Wyd. pol.: *Ogólna wiedza o człowieku jako podstawa pedagogiki*, wykłady wygłoszone w Stuttgarcie od 21 sierpnia do 5 września, przeł. A. Winiarczyk, wyd. Genesis, Gdynia 1998.

³⁶ Wyd. pol.: *Odezwą do Narodu Niemieckiego i Świata Kulturalnego*, [w:] R. Steiner, *Zasadnicze podstawy nowego ustroju społeczeństwa i państwa*. Przeł. J. Siedlecka, T. Witkowski, Warszawa 1933, s. 145-150.

³⁷ *Die Kernpunkte der sozialen Frage. In den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft*, Verlag Der Kommende Tag, Stuttgart 1920 (wyd. pol.: *Sedno kwestii społecznej*, wydano staraniem Polskiego Towarzystwa Antropozoficznego w autoryzowanym przekładzie M.O i M.W. Spółka „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1938).

Jeszcze inną dziedziną jego działalności była medycyna: wraz z lekarką Itą Wegman³⁸ stworzył podstawy medycyny antropozoficznej (medycyny akademickiej, farmakologia oparta na ziołolecznictwie i homeopatii, ale przede wszystkim onkologii). Steiner wypracował zestaw leków antynowotworowych – *Iskador*, w których substancją czynną jest wyciąg z jemioli, oraz był twórcą metody wczesnego diagnozowania raka. Razem z Wegman napisał *Grundlegendes für eine Erweiterung der Heilkunst nach geisteswissenschaftlichen Erkenntnissen*, 1925 (*Podstawy sztuki leczenia poszerzonej wiedzy duchowej*³⁹), a w latach 1921-1924 wygłosił kilka cykli wykładów dla lekarzy. Wegman założyła w 1921 roku w Arlesheim, w Szwajcarii, pierwszą klinikę antropozoficzną – Instytut Terapeutyczno-Kliniczny – obecnie *Wegman-Klinik*. Współcześnie takich ośrodków działa kilkanaście, przede wszystkim na terenie Niemiec i Szwajcarii, powszechną instytucją są też tzw. *therapeutica* – większe i mniejsze placówki medycyny antropozoficznej, z którymi współpracują lekarze – na miejscu bądź na zasadach konsultacyjnych – w samej tylko Holandii takich ośrodków jest kilkadziesiąt.

Medycyna antropozoficzna ma charakter holistyczny, integratywny, tzn. ogarnia całego człowieka w kontekście jego biografii, i jest zarazem medycyną zorientowaną indywidualistycznie na kwestię: co lekarz (terapeuta) może zrobić tu i teraz dla konkretnego człowieka. Terapia polega na wspieraniu człowieka na drodze jego życia – choroba, deficyty, niepełnosprawność, kalectwo oznaczają również szansę rozwojową, uzdrowienie zaś bądź nauczanie się akceptacji i mądroj „koegzystencji” ze słabością, schorzeniem czy nieuleczalną chorobą stanowią krok w rozwoju. Zadaniem lekarza jest słuchanie i podjęcie wysiłku, aby zrozumieć *pytania*, jakie stawia pacjent – wprost lub pośrednio. Pacjent ma tu szansę „pozostania kapitanem na własnym okręcie”, może wspólnie z lekarzem kierować własnym procesem zdrowienia lub uczyć się akceptacji tego, czego zmienić nie można: „uczy się somatycznie przezwyciężać kryzysy i dokonuje indywidualizacji ‘ciała modelowego’, przemienia je w narzędzie swojej indywidualnej drogi życiowej. [...] uczy się niczym muzyk tak nastrojać swój instrument, aby mógł na nim grać swoją własną, indywidualną melodię życiową. Proces uczenia się przezwyciężania kryzysów odbywa się w wieku dziecięcym początkowo na płaszczyźnie somatycznej przez zachorowania połączone z gorączką” (Vagedes, 2009, s. 94-95).

Medycyna antropozoficzna na pierwszym planie stawia szukanie sposobów na optymalne balansowanie wokół punktu ciężkości, jakim jest własny środek. Idzie tu przede wszystkim o wzmacnianie sił Ja, następnie o wzmacnianie sił witalnych, stymulowanie sił samouzdrawiających – salutogenezy⁴⁰.

³⁸ Ita Wegman (ur. na Jawie w 1876 r., zm. w 1943 r.) – przez cztery lata podróżowała po Europie (1890-1894), aby ostatecznie w 1900 r. zamieszkać tu na stałe. W Holandii uzyskała dyplom nauczycielki gimnastyki, potem w Berlinie uczyła się sztuki masażu szwedzkiego, aby ostatecznie zdobyć wykształcenie medyczne, studiując w Berlinie, następnie w Zurychu, gdzie zaczęła praktykować jako lekarz. W 1921 r. w Arlesheim założyła klinikę, obecnie noszącą jej imię. W latach 1923-1935 była członkiem zarządu Towarzystwa Antropozoficznego i kierownikiem Sekcji Medycznej Wolnej Wyższej Szkoły Wiedzy Duchowej.

³⁹ Wyd. pol.: I. Wegman, R. Steiner, *Podstawy sztuki leczenia poszerzoną wiedzę duchową*, przeł. E. Waśniewska, Wydawnictwo Genesis, Gdynia 1994, ss. 231.

⁴⁰ Salutogeneza – model podejścia do zdrowia stworzony przez Aarona Antonovsky’ego (*Gesundheitsforschung versus Krankheitsforschung*, [w:] *Psychosomatische Gesundheit*, red. A. Franke, M. Broda, Tübingen 1993; *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*, deutsche erweiterte Ausgabe von A. Franke, Tübingen 1997). „Zdrowie jedynie w niewielkiej mierze jest determinowane czynnikami biologicznymi, za to w zdumiewająco wysokim stopniu jest uzależnione od warunkowań duszy i ducha, te zaś człowiek

W tym procesie pomagają też środki farmaceutyczne i terapie — zwłaszcza terapie, takie jak biografia, eurytmia, rozmaite formy autoterapii, również masaż, nacieranie, kompresy, rytmiczność rozkładu codziennych zajęć oraz dobrej jakości i właściwie przyrządzane pożywienie⁴¹.

Najważniejszy jest jednak sam fundament antropozoficzny: obraz człowieka i trzech systemów składających się na organizm, które korespondują z trzema funkcjami duszy⁴².

Steiner zainicjował też antropozoficzną pedagogikę leczniczą. W 1924 r. powstał pod Jeng, w Niemczech, instytut „Lauenstein”, następnie instytut „Sonnenhof” w Arlesheim. Z jego inspiracji austriacki lekarz, dr Karl König, powołał do życia w Wielkiej Brytanii i Afryce Południowej tzw. *Camphill-Movement*, tzn. ruch polegający na tworzeniu ośrodków terapeutycznych-wiosek dla dzieci niepełnosprawnych umysłowo (ale też dla dorosłych) — dziś jest ok. 300 takich ośrodków w wielu krajach świata, przy czym obecnie proporcje wiekowe pacjentów się zmieniły: w Camphillach i innych ośrodkach antropozoficznych jest dużo więcej dorosłych niż dzieci, a to dlatego, że niepełnosprawni żyją teraz znacznie dłużej. Przyjmuje się do ośrodków dzieci, a one później zostają w nich już na całe życie. Po osiągnięciu pełnoletności umieszcza się je w innej grupie, ale w tym samym ośrodku i na ogół w sąsiedztwie. Zamiast typowej edukacji szkolnej mają zajęcia w warsztatach, są czynni na specjalnie przystosowanych miejscach pracy itd. Młodych dorosłych próbuje się przenosić w nowe miejsca przy uwzględnieniu więzi przyjaźni, jakie zawiązały się przez lata wspólnego przebywania w grupie z innymi dziećmi⁴³.

może sam wytwarzać bądź może się nauczyć je tworzyć” (Patzlaff, Saßmannshausen, Kardel, McKeen, 2011, s. 34). Inaczej niż w powszechnie przyjętym modelu patogenicznym, najważniejsze jest tu zachowanie zdrowia, a nie leczenie choroby. Normalnym stanem funkcjonowania człowieka jest dynamiczny stan chwiejnej równowagi, kiedy człowiek wykorzystuje dostępną mu energię do sprosowania wymaganiom zewnętrznym i wewnętrznym. Stan zdrowia zależy od czterech czynników: a) ogólnych zasobów odpornościowych — cech biologicznych (genetycznych, somatycznych, immunologicznych i biochemicznych), cech psychologicznych (poznawczych — wiedza, intelekt; cech osobowości — poczucie tożsamości, kontroli i sprawstwa, poczucie uczestnictwa, zaangażowania i zobowiązania oraz wyuczone strategie radzenia sobie), oraz cech społeczno-kulturowych (cechy grupy — więzi i wsparcie społeczne; cechy kultury — religia, filozofia i sztuka). Czynniki te zapobiegają eskalacji napięcia w stan stresu; b) stresorów — wymagań, dla których istnieją gotowe reakcje ani zautomatyzowanych reakcji adaptacyjnych i które rodzą stany napięcia; c) poczucia koherencji — ogólne nastawienie orientacyjne, które wyraża trwałe i dynamiczne przekonanie o przewidywalności i racjonalności świata i własnego położenia życiowego; d) zachowania i stylu życia — wprawdzie — zgodnie z medycyną behawioralną, Antonovsky przyjmuje, że owa dynamiczna równowaga zależy od zachowań związanych ze zdrowiem, nie zgadza się jednak z twierdzeniem, że zdrowie zależy jedynie od stylu życia. Ważne są zatem przede wszystkim zachowania, dzięki którym człowiek tworzy warunki sprzyjające doświadczeniom rozwijającym zasoby i poczucie koherencji.

⁴¹ Np. o odżywianiu w przypadku artretyzmu Steiner i Wegman piszą tak: „Można jednak tę sprawę lepiej przeniknąć, gdy szuka się prawdziwej przyczyny tego, że w ludzkim ciele w procesie odżywiania wprowadzamy substancje, które nie mogą wewnątrz organizmu zgubić swej obcej natury. Gdy osłabiona aktywność organizacji jaźni nie jest w stanie przeprowadzić tych substancji do ciała eterycznego, to pozostają one w obszarze aktywności ciała astralnego. Jeśli chrząstka stawowa lub część tkanki łącznej zostanie przeładowana kwasem moczowym, a w wyniku tego przeciążona tym co nieorganiczne, wskazuje to, że w tych częściach ciała aktywność jaźni została stłumiona przez działalność ciała astralnego. A ponieważ cała postać organizmu ludzkiego jest wynikiem organizacji jaźni, więc opisana nieprawidłowość musi z konieczności powodować powstanie deformacji organów. Organizm ludzki dąży wtedy do odejścia od swojego kształtu” (Wegman, Steiner, 1994, s. 108-110).

⁴² Te powiązania pomiędzy funkcjami duszy a procesami w ciele fizycznym Steiner przedstawił w 1919 r. w wykładzie *Okkulte Physiologie*.

⁴³ Właściwie współcześnie znacznie więcej jest ośrodków, w których pracuje się z niepełnosprawnymi metodami inspirowanymi antropozofią, lecz niemających formy organizacyjno-finansowej Camphillu. Camphill wymaga bowiem dużych poświęceń i wręcz asce-

Steiner dał także początek rolnictwu biodynamicznemu, zwracając uwagę na zagrożenie człowieka i jego naturalnego środowiska przez rolnictwo oparte na chemicznym nawożeniu gleby i stosowaniu chemicznych środków ochrony roślin. W 1924 roku w Kobierzycach pod Wrocławiem (w majątku hrabiego Carla von Keyserlingka) wygłosił na zaproszenie grupy rolników cykl wykładów, w których sformułował zasady rolnictwa biologiczno-dynamicznego. Główna koncepcja tych wykładów opierała się na idei „indywidualizacji” gospodarstwa rolnego, niewprowadzania na jego teren materiałów i substancji z zewnątrz, lecz własnej produkcji tego wszystkiego, co w nim potrzebne, np. nawozu organicznego czy paszy dla zwierząt (idea gospodarstwa rolnego jako „organizmu”). Szczególne znaczenie ma także dostosowanie okresów wegetacji roślin do układów Księżyca i planet na niebie, „konstelacji kosmicznych” oraz przygotowywanie „kombinacji” przez mieszanie gleby, materiału ze stosów kompostowych i dobranych fragmentów roślin czy popiołu z nich dla zaangażowania w wegetację istnień duchowych i sił kosmicznych natury. Czynnikiem rozwoju roślin są napięcia między Ziemią, jej siłami jak grawitacja, magnetyzm, elektryczność, a siłami kosmosu, dającymi impulsy wzrostu ku niebu, na zewnątrz. Współcześnie funkcjonuje na całym świecie tysiące gospodarstw biologiczno-dynamicznych⁴⁴.

We wrześniu 1922 roku Steiner, odpowiadając na inicjatywę grona protestanckich pastorów ewangelickich pod przewodnictwem Friedricha Rittelmeyera (1872-1938), eminentnego pastora Kongregacji Berlińskiej, pragnących odnowy instytucji chrześcijaństwa jako religii, sformułował zasady stowarzyszenia religijnego *Christengemeinschaft* (*Wspólnota Chrześcijan*). Steiner połączył rzymskokatolicką tradycję Kościoła jako źródła wiary z protestancką wolnością myśli i osobistym stosunkiem do życia religijnego. (W stosunku do tego Kościoła używa się często określenia „Kościół Janowy” — dla odróżnienia go od rzymskokatolickiego Kościoła Piotrowego albo protestanckiego Kościoła Pawłowego; głównym sakramentem jest komunია w ramach tzw. *Menschenweihehandlung* — Konsekracji Człowieka)⁴⁵. Steiner podkreślał jednak, że uczynił to na ich prośbę i nie traktuje

tycznej postawy wobec dóbr konsumpcyjnych, od pracowników zaś gotowości do pracy przypominającej twardość reguł zakon, zatem chętnych do prowadzenia takiego trybu życia nie ma zbyt wielu. Idea tej pracy odwołuje się do Steinerowskiego obrazu nieśmiertelnej indywidualności duchowej — nigdy nie „gorszej” czy uszkodzonej. To tylko instrumentarium cielesne, jakie owa wieczna indywidualność ma przejściowo do dyspozycji, jest niesprawne — w tym życiu, bez względu na to, kim była w życiu poprzednim i stanie się w następnej inkarnacji. Z takiego „poziomu duchowego” powinien działać opiekun, pedagog, aby umożliwić osobie niepełnosprawnej rozwój bądź przynajmniej optymalne, sensowne i godne życie; por. tu: *Lebensgemeinschaft Bingenheim. Heim, Schule, Werkstätten für Seelenpflege-bedürftige Menschen*, Hrsg. G. Holakovsky, 3. Aufl., Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2000.

⁴⁴ Ze współczesnej praktyki rolniczej o chwastach: „Wkrótce okazało się, że spulchnianie poletek zgodnie z syderycznym rytmem Księżyca, z uwzględnieniem poszczególnych impulsów kosmicznych, pobudzało kiełkowanie chwastów w zróżnicowany sposób. Największe ich nasilenie występowało po uprawie gleby w położeniu Księżyca w znaku Lwa, natomiast spulchnianie przy położeniu Księżyca w znaku Koziorożca pobudzało wschody tylko niewielu nasion chwastów. We wszystkich innych kombinacjach kiełkowały przeważnie nasiona tylko jednego gatunku chwast i niewielu innych” (Hun, 1995, s. 10).

⁴⁵ Pytający Steinera kapłani i studenci teologii mówili o potrzebie odnowienia kościołów chrześcijańskich, o potrzebie pogłębienia przeżyć religijnych dzięki odnowieniu sakramentów. We Wspólnocie Chrześcijan jest siedem sakramentów (tak samo jak u rzymskich katolików), lecz szczególne miejsce przypada sakramentowi ołtarza, czyli mszy: posiada ona cztery części składowe: ewangelię, ofiarowanie, przeistoczenie i komunię. W kościołach protestanckich usunięto z liturgii przeistoczenie, a komunię przyjmuje się wyłącznie „na pamiętkę” Ostatniej Wieczerzy. We Wspólnocie Chrześcijan (podobnie jak u katolików) obecne jest przekonanie, że opłatek rzeźwiście przeistacza się podczas sakramentu ołtarza w ciało Chrystusa, a wino w jego krew. Wiąże się to z obecnością Chrystusa

tego ruchu jako organizacji w ramach jego antropozofii czy *Geisteswissenschaft*. To rozróżnienie było dla niego o tyle ważne, że celem jego życia było stworzenie wiedzy duchowej, antropozofii, o charakterze ściśle naukowym, a nie opartym na wierze.

Ostatnie lata Steinera wypełniła – poza pracą twórczą (jego dwie ostatnie książki to *Anthroposophische Leitsätze* i *Mein Lebensgang* z lat 1923-1925) i intensywną działalnością prelegentką, dotyczącą przede wszystkim interpretacji rzeczywistości za pomocą wiedzy antropozoficznej (w latach 1924-1925 wygłosił 338 wykładów) – działalność organizacyjna.

Na tzw. Zjeździe Bożonarodzeniowym 1923/1924 w Dornach doszło do przekształcenia Towarzystwa Antropozoficznego w Powszechne Towarzystwo Antropozoficzne (*Allgemeine Anthroposophische Gesellschaft*). Steiner stanął na jego czele.

W 1923 roku Steiner założył Wolną Wszechnicę Wiedzy Duchowej (*Freie Hochschule für Geisteswissenschaft*) w *Goetheanum*, której także był kierownikiem. Po jego śmierci funkcję tę objął Albert Steffen⁴⁶, poeta i antropozof.

We wrześniu 1924 roku Steiner poważnie zaniemógł i przez kilka miesięcy walczył z chorobą. Niektórzy twierdzą nawet, że podano mu truciznę – „Była to trucizna orientalna, działająca na ciało astralne i wywołująca co śród kryzys” – pisał dr G. Wachsmuth (Wachsmuth, 1964, s. 123)⁴⁷. 28 września 1924 roku wygłosił dla członków Towarzystwa swój ostatni wykład. Zmarł w Dornach, w *Goetheanum*, 30 marca 1925 roku.

Albert Steffen, poeta i następca Steinera na czele Powszechnego Towarzystwa Antropozoficznego (później: Hermann Poppelbaum, Rudolf Grosse i Manfred Schmidt-Brabant – zm. w 2001 r., po jego śmierci zarząd ma obecnie formę kolegiatną) opisuje w książce *In Memoriam Rudolf Steiner*⁴⁸ ostatnie dni ziemskiej egzystencji Steinera.

25 marca 1925 roku o piątej wieczorem Steffen odwiedza Steinera, leżącego już na łożu śmierci. Steiner próbuje się unieść, rozpytuje o sytuację w *Goetheanum*, sam opowiada o pierwszych sukcesach szkoły euryt-

w całej Matce Ziemi, gdyż podczas Wniebowstąpienia połączył się on z naszą planetą, z losem Ziemi. Ciało Chrystusa jest zarazem ciałem Ziemi; por. B. Baan (2001), *Drogi do medytacji chrześcijańskiej*. Przeł. B. Kowalewska, Warszawa: Wydawnictwo Tęcza.

⁴⁶ Albert Steffen (ur. w 1884 r. w Murgenthal, Szwajcaria, zm. w 1963 r. w Dornach), pisarz, dramaturg i poeta, jeden z czołowych literatów w ruchu antropozoficznym. Wczesne prace Steffena były pełnymi żaru przesłaniami alarmującymi o dewastujących skutkach nowoczesnej cywilizacji technologicznej i zeświecczenia relacji międzyludzkich. Poruszony do głębi tymi niebezpieczeństwami Steffen przyłączył się do ruchu antropozoficznego w 1907 r., zamieszkując na stałe w Dornach. Po śmierci Steinera został przewodniczącym Towarzystwa Antropozoficznego i naczelnym redaktorem pisma *Das Goetheanum*. Od tamtego czasu jego prace stały się wizjami świata przenikniętego metafizycznymi siłami dobra i zła według objawień rodem z ezoterycznej tradycji europejskiej i azjatyckiej. Napisał m.in. powieści: *Die Erneuerung des Bundes* (1913) oraz *Aus Georg Archibalds Lebenslauf* (1950); dramaty: *Hieram und Salomo* (1927), *Das Todeserlebnis des Manes* (1934) oraz *Barrabas* (1949); esej: *Der Künstler zwischen Westen und Osten* (1925). Książka *Buch der Rückschau* (1939) stanowi jego autobiografię, za: Albert Steffen. W: *Encyclopaedia Britannica Online*. Zoczerpnięte 08.11.2012. <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/564891/Albert-Steffen>.

⁴⁷ Jest to prawdopodobne, ponieważ już wcześniej – na raucie noworocznym w *Goetheanum* 1 stycznia 1942 r. – taka próba miała jakoby miejsce. Jakoby, ponieważ mimo relacji świadków prawdziwość i tego zdarzenia jest podawana w wątpliwość – biogram Steinera Ch. Lindenberg odrzuca taką interpretację zastąpienia Steinera, powołując się na wypowiedzi jego i Marie von Sivers.

⁴⁸ Rudolf Geering Verlag, Basel 1927 (erste und zweite Auflage); rozdziały: I. Dem Gottesfreund und Menschheitsführer, II. Letzte Stunden bei Rudolf Steiner, III. Trauertage in Dornach, IV. Aus der Gedenkrede.

micznej, która pod kierunkiem jego żony Marii przemierza Niemcy. Mówi o przygotowaniach do wydania książki o medycynie antropozoficznej, jaką przygotował wraz z dr Iłą Wegman, wskazując na rozłożone obok łóżka arkusze drukarskie do korekty⁴⁹.

Steiner zadaje wtedy Steffenowi pytanie: „Dlaczego dzisiejsi poeci tak lękają się mądrości nadzmysłowej?”

Steffen powraca następnego dnia, usiłując sformułować odpowiedź: „Ponieważ nie są poetami”. Steiner ripostuje: „Tak, ale to musi powiedzieć poeta!” (Steffen, 1927, s. 23).

30 marca, o godzinie 5 rano, najbliżsi współpracownicy Steinera zostali poproszeni do przedsionka atelier, gdzie spoczywał. Powiedziano im, że zostało mu kilka godzin życia, lekarze nie dają już żadnej nadziei. Steiner skonał, świadomy, że umiera: „Splótn spokojnie dłonie i powiedział jeszcze kilka ciepłych słów do zaufanej lekarki. Potem sam zamknął oczy” (Schmidt, 2011, s. 116).

3 marca odbyła się ceremonia pogrzebowa (kremacja) doczesnych szczątków Steinera, podczas której Steffen wygłosił mowę: „Zdjął z całej ludzkości brzemień agnostycyzmu” (Steffen, 1927, s. 32), co zapisał później we wspomnieniu.

Wiele z jego idei po dziś dzień ma licznych zwolenników, żywa jest przede wszystkim idea pedagogiczna: bardzo dynamicznie rozwijają się przedszkola i szkoły waldorfskie⁵⁰; kwitnie także rolnictwo biodynamiczne (sieć sklepów sprzedających żywność tzw. *jakości Demeter*) czy antropozoficzna farmacja (firma „Weleda” – założona w 1921 r. pod kierownictwem Steinera przez dra F. Schmiedla – oraz „Wala”, której założycielem był dr Rudolf Hauschka).

Postać i poglądy Steinera budziły kontrowersje jeszcze za jego życia. Przeciwnicy – politycy, teozofowie, działacze partyni, przywódcy związków zawodowych itd.) wysuwali przeciwko niemu różne, nieraz dziwaczne

⁴⁹ Były to arkusze książki: *Grundlagen für eine Erweiterung der Heilkunst nach geisteswissenschaftlichen Erkenntnissen*, GA 27; wyd. pol.: I. Wegman, R. Steiner, *Podstawy sztuki leczenia poszerzonej wiedzy duchowej*, przeł. E. Waśniewska, Wydawnictwo Genesis, Gdynia 1994, ss. 231. W przedmowie do tego pierwszego wydania Ita Wegman napisała: „Rudolf Steiner, nauczyciel, przewodnik i przyjaciel nie przebywa już wśród żyjących. Ciężka choroba, której początkiem było wyczerpanie fizyczne, oderwała go od nas. Siły, które tak obficie i bez ograniczenia poświęcał pracy w Towarzystwie Antropozoficznym, nie wystarczyły już do pokonania własnej choroby. Wszyscy, którzy go kochali i szanowali musieli przeżyć z niewypowiedzianym bólem to, że ten przez tak wielu ukochany człowiek, który był w stanie pomóc tylu ludziom, sam musiał poddać się swojemu losowi w pełni zdając sobie sprawę, że kierowały tym wyższe moce” Wegman, Steiner, 1994, s. 226.

⁵⁰ Zainteresowanych pedagogiką Waldorfską odsyłam do książki: M. Głazewski, *O vitalności szkoły*, Oficyna Wydawnicza WSP, Zielona Góra 1996; oraz serii wydawniczej Impulsu z lat 2006-2013 „Pedagogika waldorfska” (zwłaszcza: F. Carlgren, *Wychowanie do wolności. Pedagogika Rudolfa Steinera. Obrazy i relacje z międzynarodowego ruchu szkół waldorfskich*, przeł. M. Głazewski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010); a także na stronę internetową www.freunde-waldorf.de. Poza tym warto się zapoznać z: J. Kiersch, *Die Waldorfpädagogik. Eine Einführung in die Pädagogik Rudolf Steiners*, Verlag Freies Geistesleben, Basel 1997; Ch. Lindenbergh, *Waldorfschulen: angestrebt lernen, selbstbewußt handeln*, Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg 1975; R. Steiner, *Duchowe podstawy sztuki wychowania. Wykłady oksfordzkie*, tłum. E. Łyczewska, Wydawnictwo Genesis, Gdynia 2005; tenże, *Zagadnienie wychowania jako zagadnienie społeczne. Duchowe, kulturowo-historyczne i społeczne podłoża pedagogiki Szkoły Waldorfskiej*, tłum. E. Łyczewska, Wydawnictwo Genesis, Gdynia 2004; G. Wehr, *Der pädagogische Impuls Rudolf Steiners. Theorie und Praxis der Waldorfpädagogik*, Fischer Verlag, Frankfurt/Main 1983. Krytycznie o pedagogice waldorfskiej: S.M. Szymański, *Niemiecka pedagogika reformy 1840-1933*, Warszawa 1992; M. Kayser, P.A. Wegemann, *Uczyliśmy w szkole waldorfskiej. O historii i praktyce pewnej utopii*, przeł. S.M. Szymański, WSiP, Warszawa 1998.

zarzuty: Steinera zwalczano przypisując mu „żydo-komunizm”, przynależność do masonerii, kosmopolityzm itp. Poważnym *argumentum ad hominem* była jego pozycja w ruchu antropozoficznym określana mianem kultu, bezkrytycznej adoracji i przekonania o nieomyślności mistrza⁵¹. Ważne było, że Steiner coś powiedział, a nie naukowa sprawdzalność stwierdzenia (sam Steiner przeciwstawiał się często takiej postawie, prosząc słuchaczy o weryfikację jego słów, a nie przyjmowanie ich na wiarę)⁵². Krytycy twierdzą ponadto, że nikomu nie udało się do tej pory osiągnąć poznania świata nadzmysłowego na drodze pokazanej przez Steinera⁵³. Oskarża się Steinera o „marzycielskie fantazje”, podtrzymanie fałszywej wiary w istnienie mitycznych lądów Atlantydy i Lemurii (*Z kroniki Akasha*) – choć nie zarzuca się kłamstwa Platonowi, od którego Steiner zaczerpnął te przecież metaforyczne obrazy. Zestawiając wypowiedzi Steinera na temat fizyki kwantowej i teorii względności krytycy wskazują, że jego rezultaty poznania spirytualistycznego stoją w sprzeczności z wynikami doświadczeń współczesnej nauki⁵⁴.

Na przełomie XX i XXI wieku Steinerowi zaczęto zarzucać także rasizm, literalnie odczytując jego alegoryczne obrazy historii ludzkości (teoria *Wurzelrasen*); a jego poglądy były przez krytyków ze strony niemieckiej lewicy określane jako faszystujące (*fascistoid* – Ernst Bloch, 1956), co dziwi, gdy się weźmie pod uwagę fakt nieudanych wysiłków NSDAP, by wykorzystać dla swoich celów mistyczne elementy koncepcji Steinera (już 15 listopada 1933 r. zakazano w Turynii dystrybucji produktów rolnictwa biodynamicznego, a 1 listopada 1935 r., dekretem Reinharda Heydricha, w ogóle zakazano działalności Towarzystwa Antropozoficznego w Niemczech, szkołom waldorskim zabroniono przyjmowania nowych uczniów bądź je zamknięto: 1938 – Stuttgart, 1941 – Drezno, gdyż „zbudowane na pedagogice założyciela Steinera i stosowane w istniejących dziś antropozoficznych szkołach metody nauczania mają na celu wychowanie indywidualne i nakierowane na jednostkę, co nie ma nic wspólnego z podstawami wychowania narodowosocjalistycznego” (Wagner, 1991,

⁵¹ Krytykę takiego antropozoficznego „kolektywizmu” w myśleniu i działaniu, zwłaszcza wśród członków Towarzystwa Antropozoficznego (explicite: *Denkcollectiv, Plausibilitätsstrukturen*), zawiera praca G. Röscherta, *Anthroposophie als Aufklärung*, Triethemus Verlag, München 1997. Röscher przywołuje w niej koncepcję teoriopoznawczą niemal zupełnie zapomnianego lekarza, żydowsko-polskiego pochodzenia, Ludwika Flecka.

⁵² Por. tu: J. Kiersch, *Naukowość antropozofii. Przyczynek do wyjaśnienia zawilego problemu*, [w:] tenże, *Ezoteryka w pedagogice waldorskiej. Wybrane zagadnienia z pedagogiki Rudolfa Steinera*, przeł. B. Kowalewska, b.m.r.w., s. 25-30. Proces merytorycznej, a nie emocjonalnej „demitologizacji” Steinera zapoczątkował w Ch. Lindenberg w swojej dwutomowej biografii Rudolf Steiner. Eine Biographie, Bd. I, II, Freies Geistesleben, Stuttgart 1997. Ukazał w niej Steinera jako człowieka zadającego pytania, poszukującego, ale i błędzącego, ponoszącego nieraz porażki – człowieka stojącego się, transgresyjnego, tzn. bezustannie przekraczającego siebie, rozwijającego się.

⁵³ Nie jest to jednak takie proste, binarne doświadczenie, dające się zanegować lub bezwzględnie potwierdzić – por. : B. Kowalewska, Antropozoficzna ścieżka rozwoju wewnętrznego. Ćwiczenia podstawowe i medytacja, b.m.r.w.

⁵⁴ Nie wszyscy fizycy tak twierdzą. Do innych wyników odnośnie do fizyki kwantowej doszedł w swoich badaniach Arthur Zajonc (ur. 1949, fizyk i autor kilku książek na temat powiązania nauki, umysłu i ducha, od 1978 r. kierownik katedry fizyki kwantowej w Amherst College, Massachusetts, USA). Przedstawia je w swojej książce *Catching the Light: The Entwined History of Light and Mind*. Oxford University Press 1995. Zajonc był Sekretarzem Generalnym Amerykańskiego Towarzystwa Antropozoficznego (*General Secretary of the Anthroposophical Society in America*), a w styczniu 2012 r. został rektorem słynnego Instytutu Umysłu i Życia (*Mind and Life Institute*).

s. 62)). Powołana w 1997 roku w Holandii specjalna komisja dla zbadania kwestii rasistowskiego charakteru poglądów zawartych w dziełach Steinera wskazała na 16 miejsc w tekstach mających z punktu widzenia dzisiejszej poprawności politycznej – dyskryminujący charakter, lecz w swojej końcowej opinii stwierdziła jednoznacznie, że „antropozoficzny obraz człowieka Rudolfa Steinera zbudowany jest jednoznacznie na podstawie równości wszystkich ludzkich indywiduów, a nie na mniemanej przewadze jednej z ras wobec innych”⁵⁵. Oddaliła też zarzut o antysemityzm, jako paradoksalny, gdyż Steiner już w okresie berlińskim z zaangażowaniem zwalczał wszelkie jego przejawy⁵⁶.

Bibliografia

- Albert Steffen. W: *Encyclopaedia Britannica Online*. Zaczepnięte 08.11.2012. <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/564891/Albert-Steffen>.
- Baan B. (2001). *Drugi do medytacji chrześcijańskiej*. Przeł. B. Kowalewska. Warszawa: Wydawnictwo Tęcza.
- Bancroft A. (1991). *Współcześni mędrcy i mistycy*. Przeł. M. Kuźniak. Warszawa: Wydawnictwo Pusty Obłok.
- Bock E. (1990). *Rudolf Steiner. Studien zu seinem Lebensgang und Lebenswerk*. Stuttgart 1961 (wyd. 2 poszerzone).
- Beck W. (2002). *Rudolf Steiner*. Verlag am Goetheanum.
- Brügge P. (1984). *Die Anthroposophen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Carlgrén F., Klingborg A. (2010). *Wychowanie do wolności. Pedagogika Rudolfa Steinera. Obrazy i relacje z międzynarodowego ruchu szkół steinerowskich*. Przeł. M. Gładzowski. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Easton S.C. (1980). *Rudolf Steiner: Herald of a New Epoch*. New York.
- Ewartowski J. (2011). Anthroposophie als Geisteswissenschaft. Rudolf Steiners Geistbegriff vor dem Hintergrund von Aristoteles, Brentano und Dilthey. W: *Anthroposophie in Geschichte und Gegenwart*. Hrsg. R. Uhlenhoff. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Gładzowski M. (1996). *O witalności szkoły*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza WSP.
- Głowiński M., Kostkiewicz T. i inni (1989). *Słownik terminów literackich*. J. Sławiński (red.). Wyd. 2. Ossolineum.
- Goethe J.W. (b.r.w.). *Farbenlehre*. W: *Goethes Naturwissenschaftliche Schriften. Eine Auswahl. Herausgegeben von Julius Schuster. Goethes Werke*. Hrsg. Ch. Christiansen. Wien-Hamburg-Zürich: Gutenberg-Verlag Christensen & Co.
- Hecker J. (1988). *Rudolf Steiner in Weimar*. Dornach.
- Hemleben J. (1963). *Rudolf Steiner. In Selbstzeugnissen und Bilddokumenten dargestellt von Johannes Hemleben*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Helena Blavatsky (2013). W: *Encyclopaedia Britannica. Encyclopaedia Britannica Online*. Encyclopaedia Britannica Inc. Zaczepnięte 10.06.2013. <http://www.britannica.com/EBchecked/topic>.
- Hiebel F. (1965). *Rudolf Steiner im Geistesgang des Abendlandes*. Berlin.
- Hun M. (1995). *Chwasty w świetle badań konstelacyjnych i homeopatycznych*. Przeł. W. Fortuna. Nakło nad Notecią: Wydawnictwo Otylia.

⁵⁵ Por. tu: Steiner-Bücher kommen nicht auf den Index, *Stern*, 07.10. 2007, <http://www.stern.de/panorama/waldorfschulengruender-steiner-buecher-kommen-nicht-auf-den-index-597173.html>. Zaczepnięte 18.02.2010.

⁵⁶ Por. tu szerzej: Kowalewska, 2010, odnośnie do danych z holenderskiego raportu ekspertów – s. 3-4.

- Jiddu Krishnamurti (b.r.w.). *Droga*. Wrocław: Pracownia Borgis.
- Kiersch J. (2010). Vom Heiligen zum Klassiker. Wie sich die Rezeption der Anthroposophie mit der wachsenden historischen Distanz gewandelt hat. *Erziehungskunst*, Mai.
- Kiersch J. (2011). Wissenschaft fragwürdig? Zur vorläufigen Klärung eines ungelösten Problems. W: P. Loebell (red.) *Waldorfschule heute*. Stuttgart: wyd. Freies Geistesleben.
- Kowalewska B. (b.m.r.w.). *Antropozoficzna ścieżka rozwoju wewnętrznego. Ćwiczenia podstawowe i medytacja*.
- Kowalewska B. (2010). *Antropozofia a problem ras*. Amsterdam.
- Krück von Poturzyn M.J. (1957). *Wir erlebten Rudolf Steiner*. Stuttgart.
- Kugler W. (1978). *Rudolf Steiner und die Anthroposophie. Wege zu einem neuen Menschen*. Köln: DuMont Reise Verlag.
- Kunowski S. (2000). *Problematyka współczesnych systemów wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Lauer H.E. (1926). *Rudolf Steiners Lebenswerk*. Basel.
- Lebensgemeinschaft Bingenheim. *Heim, Schule, Werkstätten für Seelenpflege-bedürftige Menschen* (2000). Hrsg. G. Holakovsky. 3. Auflage. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Leinhas E. (1960). *Aus der Arbeit mit Rudolf Steiner*. Basel.
- Lindenberg Ch. (1997). *Rudolf Steiner. Eine Biographie*. Bd. I, II. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Lindenberg Ch. (2011). *Rudolf Steiner. Mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten dargestellt von Christoph Lindenberg*. 13 Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Meyer R. (1961). *Wer war Rudolf Steiner?* Stuttgart.
- Ohlschläger S. (1999). *Rudolf Steiner (1861-1925)*. Wyd. Dr. Michael Imhof.
- Patzlaff R., Saßmannshausen W., Kardel T., McKeen C. (2011). *Pedagogika waldorfska dla dzieci od trzech do dziewięciu lat*. Przeł. M. Głazewski. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Petersen K. (1968). *Rudolf Steiner*. Berlin (West).
- Pöppig F. (1960). *Rudolf Steiner*. Wien.
- Prokopiuk J. (1983). Od filozofii do antropozofii. *Studia Filozoficzne*, 5-6.
- Rittelmeyer F. (1928). *Meine Lebensbegegnung mit Rudolf Steiner*. Stuttgart.
- Rittelmeyer F. (red.) (1921). *Vom Lebenswerk Rudolf Steiners. Eine Hoffnung neuer Kultur*. Aufsätze von 10 Mitarbeitern, München.
- Röschert G. (1997). *Anthroposophie als Aufklärung*. München: Trithemus Verlag.
- Rudolf Steiner, *Encyclopædia Britannica Online*. Zaczepnięte 08.11.2012. <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/565012/Rudolf-Steiner>.
- Schmidt R. (2011). *Rudolf Steiner. Skizze seines Lebens*. Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Shepherd A. (1954). *Scientist of the Invisible*. London.
- Steffen A. (1927). *In Memoriam Rudolf Steiner*. Basel: Rudolf Geering Verlag.
- Steffen A. (1955). *Begegnungen mit Rudolf Steiner*. Dornach.
- Steiner R. (1904). *Aus der Akasha Chronik*. Berlin (wyd. pol.: (1926). *Kronika Akasha. Wtajemniczenie w odwieczną pamięć wszechświata*. Przeł. J. Rundbaken. Warszawa: Druk Zrzeszenia Samorządów Powiatowych).
- Steiner R. (1909). *Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?* Berlin (wyd. pol. (1925). *Jak uzyskać poznanie wyższych światów?* Przeł. W. Wolański i H.K. Wilno: Wydawnictwo Koła Antropozoficznego Znicz).

- Steiner R. (1910). *Die Geheimwissenschaft im Umriss*. Leipzig: Altmann Verlag (wyd. pol.: (1948). *Wiedza tajemna w zarysie*. Warszawa).
- Steiner R. (1917). *Von Seelenrätseln. Anthropologie und Anthroposophie*. Berlin.
- Steiner R. (1920). *Die Kernpunkte der sozialen Frage*. In den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft. Stuttgart: Verlag Der Kommende Tag (wyd. pol.: (1938). *Sedno kwestii społecznej*. Wydano staraniem Polskiego Towarzystwa Antropozoficznego w autoryzowanym przekładzie M.O. i M.W. Warszawa: Spółka „Nasza Księgarnia”.
- Steiner R. (1929). *Die Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modern Weltanschauung. Seelische Beobachtungsergebnisse nach naturwissenschaftlicher Methode* (1. Auflage Berlin 1894). Dornach (wyd. pol.: Steiner R. (1929). *Filozofia wolności. Zarys podstawy nowoczesnego poglądu na świat. Wyniki badań duszy metodą przyrodoznawczą*. Z upoważnienia autora spolszczył M.K. Wołowski. Warszawa: wyd. F. Hoesick).
- Steiner R. (1930). *Farbenlehre*. Dornach: Philosophisch-Anthroposophischer Verlag.
- Steiner R. (1980). *Wahrheit und Wissenschaft*, GA 3, Dornach: Rudolf Steiner Verlag (1. Auflage Weimar 1892).
- Steiner R. (1982). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. GA 293. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (wyd. pol.: (1998). *Ogólna wiedza o człowieku jako podstawa pedagogiki. Wykłady wygłoszone w Stuttgarcie od 21 sierpnia do 5 września*. Przeł. A. Winiarczyk. Gdynia: Wydawnictwo Genesis).
- Steiner R. (1984). *Philosophie und Anthroposophie. Gesammelte Aufsätze 1904-1923*. Dornach.
- Steiner R. (1988). *Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung mit besonderer Rücksicht auf Schiller*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (1. Auflage Berlin-Stuttgart 1886).
- Steiner R. (2000). *Mein Lebensgang*. Eine nicht vollendete Biographie mit einem Nachwort herausgegeben von Marie Steiner 1925. Dornach/Schweiz: Rudolf Steiner Verlag.
- Traub F. (1921). *Rudolf Steiner als Philosoph und Theosoph von Dr. Friedrich Traub (Professor in Tübingen)*. Zweite Auflage. Zugleich Erwiderung auf die gleichnamige Gegenschrift, von Dr. W.J. Stein. Tübingen: Verlag von J.C.B. Mohr.
- Ulrich H. (2011). *Rudolf Steiner. Leben und Lehre*. München: C.H. Beck Verlag.
- Vagedes J. (2009). Jak współcześnie dzieci uczą się kształtować swoje ciało? Zmieniona konstytucja organizmu i „nowe choroby dziecięce”. W: A. Neider (red.) *Edukacja to więcej niż uczenie się. Przedszkole i szkoła w dialogu*. Przeł. M. Głazewski. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wachsmuth G. (1964). *Rudolf Steiners Erdenleben und Wirken*. Dornach.
- Wagner A. (1991). Anthroposophen und Nationalsozialismus. Probleme der Vergangenheit und Gegenwart. *Flensburger Hefte*, 3 (32).
- Wegman I., Steiner R. (1994). *Podstawy sztuki leczenia poszerzoną wiedzą duchową*. Przeł. E. Waśniewska. Gdynia: Wydawnictwo Genesis.
- Wehr G. (1987). *Rudolf Steiner. Leben. Erkenntnis. Kulturimpuls*. München.
- Wehr G. (1994). *Rudolf Steiner zur Einführung*. Hamburg: Junius Verlag.
- Wehr G. (2005). *Rudolf Steiner*. München: Diederichs Verlag.
- Wilson C. (1985). *Rudolf Steiner. The Man and His Vision*. Wellingborough.
- Wimbauer H. (1984). *Die Individualität Rudolf Steiners, das offenbare Geheimnis der Anthroposophie*. St. Ulrich.
- Zander H. (2011). *Rudolf Steiner. Die Biographie*. München: Piper Verlag.
- Zeylman van Emmichoven F.L. (1961). *Rudolf Steiner*. Stuttgart.

Summary

Rudolf Steiner. A Gloss to the Biography

The subject of the article is the life and work of Rudolf Steiner, an Austrian philosopher, social reformer, architect, and occultist, who at the beginning of the 20th century created a spiritual movement — derived from anthroposophy as an esoteric philosophy with roots in theosophy and German idealistic philosophy by Fichte, Hegel and Schelling. Steiner tried to build a synthesis between science and mysticism; his philosophical program, which he called *spiritual science*, sought to provide a connection between the cognitive path of Western philosophy and the spiritual dimensions of the human being. He also worked in a variety of artistic fields, including drama, the art of movement (developing a new artistic form, *eurhythm*) and architecture, incorporated in the building of *Goetheanum*, a cultural centre to dwell all these sciences and arts. The paper presents and discusses some of Steiner's various practical endeavors, including Waldorf education, biodynamic agriculture and anthroposophical medicine.

Key words: Waldorf education, anthroposophy, eurhythm, Goetheanum, spiritual science, Rudolf Steiner

Magdalena Wędzińska

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Człowiek na drodze do wartości Myśl etyczna Maxa Schelera – implikacje pedagogiczne

Artykuł ten poświęcony jest przybliżeniu zagadnień związanych z myślą etyczną Maxa Schelera. Zaprezentowano w nim rozumienie fenomenologii w ujęciu Schelerowskim oraz zagadnienia związane z poznaniem aksjologicznym, wartościami i ich hierarchią. Artykuł kończą rozważania dotyczące aplikacji myśli etycznej Maxa Schelera na gruncie pedagogicznym, zwłaszcza w zakresie wychowania do wartości.

Słowa kluczowe: aksjologia, materialna etyka wartości, Max Scheler, wartości, wartości w edukacji

Max Scheler (1874-1928) jest uznawany za jednego z najwybitniejszych filozofów XX wieku. Jego myśl filozoficzna nieodwołalnie wpisała się w kulturę ubiegłego stulecia i zainspirowała m.in. twórców polskiej myśli aksjologiczno-etycznej. Twórczymi i krytycznymi kontynuatorami etyki aksjologicznej Schelera byli m.in. Roman Ingarden i Karol Wojtyła. Również Tischnerowska idea „myślenia według wartości” pozostaje pod wyraźnym wpływem idei Schelera (Galarowicz, 1997). Scheler w swoich dociekaniach filozoficznych zajmował się wieloma zagadnieniami, m.in. antropologią filozoficzną, epistemologią, teorią wartości, moralnością, fenomenologią życia emocjonalnego, socjologią wiedzy oraz filozofią religii. We wszystkich tych dziedzinach myśl Schelera odznaczała się nowością i niezwykłą jakością oraz wnikliwością rozważań teoretycznych (Buczyńska-Garewicz, 1997, s. 5).

W latach 1913-1916 Scheler napisał jedno ze swoich największych dzieł *Formalizm w etyce i materialna etyka wartości*. W rozprawie tej filozof podjął zagadnienie istoty wartości oraz szczególnego charakteru wartości moralnych. Tematyka moralna wyraźnie dominowała w twórczości Schelera, już jego dysertacja doktorska z 1899 roku również poświęcona była problematyce moralności (Buczyńska-Garewicz, 1997, s. 5).

Niniejszy artykuł poświęcony jest zagadnieniom związanym z rozumieniem fenomenologii oraz materialną etyką wartości stworzoną przez Maxa Schelera. Prezentuję w nim zagadnienia związane z podstawami myśli aksjologiczno-etycznej Schelera oraz stworzoną przez niego hierarchię wartości. Przedstawiam również implikacje pedagogiczne Schelerowskiej myśli etycznej.

Koncepcja fenomenologii Maxa Schelera

Źródłostów słowa „fenomenologia” wywodzi się od greckiego słowa *phainomenon*, odnosząc się do dwóch słów ‘to, co się zjawia, ukazuje’ oraz *logos* — ‘słowo, nauka, teoria’. Tym samym fenomenologia oznacza naukę o zjawiskach. Do filozofii termin ten został wprowadzony w 1764 roku przez Johanna Lamberta i oznaczał „naukę o zjawiskach”. Głównym zadaniem tej nauki była opisowa analiza zjawisk, które tworzą fundament wszelkiego rodzaju poznania i wszelkiego doświadczenia. Prekursorem współczesnej fenomenologii był Franciszek Brentano. W swoich rozważaniach rozwinął on ideę intencjonalności aktów psychicznych — skierowanie ich ku określonym przedmiotom. Za twórcę fenomenologii, rozumianej jako metoda badawcza i idea podstawowej nauki filozoficznej, uważa się Edmunda Husserla. Dla Husserla fenomenologia była filozoficzną nauką o istocie i sposobie poznawania konstytuujących się w ludzkiej świadomości zjawisk. Fenomenologia w ujęciu Husserlowskim występuje w dwóch odmianach. Jej pierwszą postacią jest fenomenologia ejdetyczna, drugą zaś fenomenologia transcendentálna. Celem fenomenologii jako nauki fundamentalnej ma być wiedza pewna, zatem wszystko to, co niepewne, musi być potraktowane z należytą ostrożnością. Zainteresowanie fenomenologii sensem badanych przez nią zjawisk czyni z niej naukę ejdetyczną. Fenomenologia transcendentálna zaś to nauka o czystej świadomości i ja transcendentálnym (Krajewski, 1996, s. 56).

Max Scheler, mimo iż był uczniem Husserla, krytykował jego transcendentálny idealizm. Stworzył swój własną koncepcję fenomenologii. Posługując się metodą fenomenologiczną — bezpośredniego wglądu w istotę, analizował głównie zagadnienia filozofii praktycznej. Starał się dotrzeć do tego, co idealne, a jednocześnie nie bagatelizował rzeczywistości empirycznej. Charakterystycznym rysem rozważań Schelera jest podział na to, co idealne i to, co jest urzeczywistnieniem tych idei (Orlik, 1995, s. 18).

Zdaniem Schelera nie istnieje jedna uprzywilejowana forma poznawania świata. Różne formy wiedzy mają do odegrania różne role w kulturze, dlatego też ograniczenie się do jednego sposobu poznawania świata pociągałoby za sobą liczne ograniczenia poznawcze. Max Scheler twierdził, że nadmierny rozwój poznawczy sił jednego rodzaju powoduje degradację sił poznawczych innego rodzaju, a tym samym prowadzi do degradacji człowieka jako istoty poznającej otaczającą ją rzeczywistość (Scheler, 1980, s. 373).

Scheler wyróżnia trzy zasadnicze sposoby poznawania świata, którym odpowiadają dziedziny wiedzy: naturalny światopogląd, naukę oraz filozofię. Zadaniem naturalnego światopoglądu jest zapewnienie człowiekowi właściwego funkcjonowania w otoczeniu biologicznym i społecznym. Nauka zaś spełnia funkcję dostarczyciela argumentacji oraz sposobów poszerzania panowania człowieka nad światem. Filozofia, zdaniem Schelera, dostarcza wiedzy o tym, co prawdziwie istotne (Scheler, 1987, s. 82).

Fenomenologia znacząco różni się od naturalnego światopoglądu i nauki. W ujęciu Schelera jest ona szczególnym typem podejścia do zjawisk, odznaczającym się całkowitą bezpośredniością ich ujmowania. Scheler sprzeciwiał się określaniu fenomenologii jako metody, gdyż metoda jest powiązana z całym systemem postępowania poznawczego, wymagającego budowania teorii dedukcyjnej. Zaś dla Schelera poznanie fenomenologiczne ma przede wszystkim charakter doświadczeniowy, wynikający głównie z jego bezpośredniego charakteru.

Idea bezpośredniego doświadczenia tkwiła w Husserlowskim postulacie „powrotu do rzeczy” (Buczyńska-Garewicz, 1975, s. 184-185).

W ujęciu Schelerowskim fenomenologię tworzą fakty fenomenologiczne. Różnią się one do faktów nie-fenomenologicznych asymbolicznością, immanentnością oraz czystością. Asymboliczność faktów fenomenologicznych polega na tym, że fakty w poznaniu fenomenologicznym dane muszą być bezpośrednio. Nie mogą ich zastąpić symbole, znaki, wskazówki, aby można je poznać, muszą one uobecnić się same. Jako przykład Scheler podaje poznanie faktu fenomenologicznego, jakim jest czerwień. Może ona być określana jako znaczenie słowa „czerwony”, jako kolor przedmiotu, jako kolor określonej powierzchni drgań fal elektromagnetycznych. Jednak wszystkie te określenia nie mają charakteru bezpośredniego, są pośrednie. W poznaniu fenomenologicznym barwa czerwona urzeczywistnia się bezpośrednio. Jest opisywana tak, jak jawi się w ludzkiej świadomości (Orlik, 1991, s. 31).

Immanentność faktów fenomenologicznych polega na tym, iż zawierają one w sobie tylko, to co dane jest w doświadczeniu fenomenologicznym, czyli nie mogą zawierać niczego, co byłoby domniemane. Zdaniem Schelera fakty wchodzące w skład naturalnego światopoglądu i nauki nie są immanentne, mają charakter transcendentny. Oznacza to, iż oprócz tego, co dane, posiadają one jeszcze elementy domniemywane. Jeśli widzi się dym i w związku z tym zakłada się, że wybuchł pożar, wówczas treść domniemana wykracza poza treść daną, nie jest faktem immanentnym, lecz staje się faktem transcendentnym (Orlik, 1995, s. 23-24).

Fakt fenomenologiczny, zdaniem Schelera, jest czysty wówczas, gdy oddzielony jest od wszelkich elementów wrażeniowych. Mianem wrażenia Scheler określa zmienny stosunek, jaki zachodzi między ciałem ludzkim a zjawiskami otaczającego go świata zewnętrznego. Postrzegając w sposób fenomenologiczny np. sześciąt, widzi się go w całości, oznacza to, że dostrzega się jego przestrzenne uformowanie, a nie jedynie perspektywiczny widok z jednej strony. W fenomenologicznym widzeniu jakiejś powierzchni oczywiste jest, że ma ona inną stronę. Jeśli natomiast główną uwagę sędzi się na wrażeniu, jakie wywołuje określona powierzchnia — co wymaga nastawienia odmiennego od fenomenologicznego — wówczas fakt, iż powierzchnia ma inną stronę, w ogóle nie jest brany pod uwagę. Zatem fakty fenomenologiczne muszą być zawsze oczyszczone z wszelkich elementów wrażeniowych (Trębicki, 1973, s. 25-37, 152).

W fenomenologii Schelera bardzo wyraźnie wylania się pojęcie materialnego *a priori*. Odpowiada ono naoczności fenomenologicznej. Scheler w swojej koncepcji aprioryzmu przeciwstawił się Kantowskiemu rozumieniu *a priori*. Dla Immanuela Kanta aprioryczne były przede wszystkim formy zmysłowości oraz kategorie intelektu. Stanowiły one subiektywne warunki doświadczenia i poznania przedmiotowego. *A priori* w rozumieniu Kanta stanowi formę poznania, jest schematem formalnym, za pomocą którego rozum porządkuje chaos doświadczeń. „Sądy *a priori*, jako niezależne od doświadczenia, mogą mieć źródło tylko w samym umyśle. Cechami zaś, po których dają się poznać, są konieczność i powszechność. Doświadczenie poucza bowiem, że coś jest takie, a nie inne, ale nigdy, że inne być nie może. Jeśli więc znajdzie się twierdzenie, które w myśli występuje jako konieczne, to jest ono sądem *a priori*. Następnie, doświadczenie nie daje sądom nigdy właściwej i ścisłej powszechności, lecz tylko przypuszczalną i względną... Jeśli więc jakiś sąd pomyślany jest jako ścisłe

powszechny, tzn. jeśli nie dopuszcza się wyjątku, to nie jest wyprowadzony z doświadczenia, lecz jest ważny *a priori*" (Kant, 1987, s. 238).

Scheler krytykuje przede wszystkim rolę syntetyzującej aktywności intelektu, jaką Kant przypisuje pojęciu *a priori*. Odrzucenie Kantowskiej intelektualizacji aprioryzmu jest szczególnie istotne dla problematyki wartości i wartościowania. *A priori* w ujęciu Schelerowskim jest emocjonalne i stanowi centralną kategorię jego teorii wartości. Bezpośredni ogląd aprioryczny, różniący się zasadniczo od doświadczenia zmysłowego, nie jest oglądem intelektualnym. Akty uczuciowe są zdolne uchwytywać pewne idealne jakości. Tymi jakościami według Schelera są wartości (Buczyńska-Garewicz, 1975, s. 189).

Bezpośrednie poznanie aprioryczne dokonuje się na drodze redukcji fenomenologicznej. Polega ona na abstrahowaniu od realnych procesów psychicznych i naturalnych cech przynależnych osobom, które są nosicielami owych procesów psychicznych. Oznacza to odejście od właściwej natury ludzkiej i sposobu istnienia świata przedmiotowego. Redukcja ta jest pominięciem całej sfery zmysłowej, empirycznej, praktycznej i czasowej, po to by poza nimi dotrzeć do istoty zjawisk. Pomijanie sfery empirycznej nie oznacza jej negacji. Jest jedynie zawieszeniem wyników poznawczych uzyskanych drogą poznania potocznego i indukcyjnego. Fenomenologia wyjaśnia sens wiedzy empiryczno-indukcyjnej poprzez ukazanie sposobu, w jaki ta wiedza deformuje obraz świata. Redukcja fenomenologiczna prowadzi do uchwycenia istoty poznawanych zjawisk. Poznanie fenomenologiczne kieruje się ku wartościom idealnym, które są niezawisłe wobec aktów świadomości (Scheler, 1987, s. 320-383).

Związek uczuć z ich nosicielami zdaniem Schelera jest zawsze skierowany ku wartościom. Wartość jest rzeczowym odpowiednikiem uczuć. Wartości są dane w uczuciach i tylko w nich. Nie można ich uchwycić w inny sposób niż poprzez przeżycia emocjonalne. To właśnie w przeżyciach emocjonalnych wartości ujawniają się w sposób bezpośredni i oczywisty. Są one jakościami idealnymi będącymi intencjonalnym obiektem przeżyć. Stąd też poznanie wartości ma charakter materialno-aprioryczny. Wartość jest nieredukowalna do innych jakości i zachowuje zawsze swą autonomię (Węgrzecki, 1975, s. 38-45).

Podstawy myśli aksjologiczno-etycznej Maxa Schelera

Max Scheler tworzył myśl aksjologiczno-etyczną, kontrastując swój zamysł etyczny z sytuacją duchową z przełomu XIX/XX wieku oraz na podbudowie krytyki Kantowskiego formalizmu etycznego.

Zdaniem Schelera czasy nowożytne charakteryzować można głównie poprzez zmianę stosunku ludzi do wartości — przewrót wartości. Polegał on na degradacji wartości wyższych na rzecz wartości niższych. Manifestował się w wielu sferach życia, najpełniej zaś objawił się w moralności mieszczańskiej, której powstanie Scheler łączył z kapitalizmem. Dla Schelera kapitalizm to nie tylko system ekonomiczny, ale i specyficzny typ kultury i model życia (Galarowicz, 1997, s. 38-43).

Odpowiedzialnym za przewrót wartości Scheler czynił typ człowieka określany mianem *bourgeois*. Jest on nosicielem, wyrazicielem i zagorzałym propagatorem moralności mieszczańskiej. Ta zaś oznacza dla Schelera odejście od tradycyjnego ujmowania wartości moralnych. W antyku i średniowieczu cnota była odpowiednikiem

szlachetnego charakteru, gotowego do czynienia dobra. Dla przedstawiciela moralności mieszczańskiej jest ona obowiązkiem. Nie jest cechą przynależną osobie, lecz dyspozycją do pewnych zachowań. Pozytywny wydźwięk utraciła również pokora. Niegdyś rozumiana jako gotowość do służenia innym została przemieniona w służalstwo i przypisana jedynie osobom ubogim i słabym. Scheler wskazywał również na upadek cnoty czci. Jego przyczyn upatrywał w racjonalistycznej metafizyce, pozytywizmie i agnostycyzmie. Zacierają one w świadomości człowieka perspektywę tego, co znajduje się poza tym, co znane i empirycznie sprawdzalne. Usunięcie głębi zjawisk doprowadziło do prymitywizacji świata wartości. Najpoważniejsze przewartościowanie w czasach nowożytnych polegało na podporządkowaniu wartości witalnych wartościom utylitarnym. Wywyższenie wartości utylitarnych odbiło się również na znaczeniu wartości duchowych. Upadek wartości dokonał się za sprawą *bourgeois*, który jest jednostką słabą pod względem witalnym. Wartości witalne są marginalizowane na rzecz kultu pracy, która w mniemaniu nosicieli moralności mieszczańskiej stanowi cel sam w sobie. Ceni się cnoty takie jak spryt, łatwa adaptacja do nowych warunków, zmysł kalkulacji, oszczędność i dokładność. To, co moralne, jest zdobyte własną pracą. Moralność nie jest łączona z tym, co w człowieku jest darem natury czy wynikiem pracy nad własną duchowością. Krytykując moralność mieszczańską, Scheler opowiada się za obiektywnym i uniwersalnym łańcem wartości (Węgrzecki, 1975, s. 180-187).

Budując swą etykę wartości, Scheler podjął polemikę z formalizmem etycznym Immanuela Kanta. Etyka formalna zdaniem Schelera nie daje człowiekowi właściwych podstaw do odpowiedniego pokierowania własnym poznaniem, dostarcza ich dopiero etyka materialna. Opiera się ona nie na poczuciu obowiązku (imperatywu moralnego), ale na wartościach.

Kant, zdaniem Schelera, popełnił błąd, nie rozróżniając pojęć „dóbr” i „wartości”. Stawiając na równi dobra i wartości, Kant rozumiał rzeczywistość aksjologiczną w sposób uproszczony i błędny. Rzeczy wartościowe są nośnikami wartości, stanowią ich przedmiotowe podłoże, na którym się one pojawiają, lecz nie są tym samym. Polemizując z Kantem, Scheler bierze pod uwagę trzy rodzaje wartości: hedonistyczne, estetyczne oraz etyczne. Rozważając wartości ze sfery zmysłowej, Scheler podaje przykład smaku owoców. Wiśnie, czereśnie czy brzoskwinie, każda z nich jest przyjemna w smaku, lecz smakuje inaczej. Zdaniem Schelera każdy z tych smaków jest jakościowo różny. Wszystko, co ma swoje jakościowe odmiany, jest samoistną jakością. Jest odmienne od cech pozawartościowych współwystępujących w rzeczach wartościowych. Podobnie w dziedzinie etyki i moralności istnieją odmiany jakości aksjologicznych. Zdaniem Schelera nie można ustalić zbioru cech wspólnych przedmiotów, które realizują wartość. Jakości aksjologiczne są niedefiniowalne, ich znaczenie poznaje się dopiero poprzez bezpośrednie ich doświadczenie. „Znamy studium ujmowania wartości, w którym wartość pewnej rzeczy jest nam już dana z dużą jasnością i oczywistością, mimo że jej nośniki nie są nam dane. Tak np. pewien człowiek wydaje się nam przykry i odpychający lub miły i sympatyczny, choć nie umiemy jeszcze określić, na czym to polega” (Scheler, 1987, s. 50).

Jeśli człowiek jest otwarty na wartości i poznaje je, to one same nadają kierunek jego woli i działaniu. Jeśli w pełni i bezpośrednio wiem, co jest również dobre, to owa wiedza emocjonalna określa również bezpośrednio moje chcenie, tak iż nie muszę przejść przez jakieś „ja powinienem” (Węgrzecki, 1975, s. 54). Rozciągłość pozytywnych czynów moralnych nie pokrywa się z zakresem czynów wykonywanych ze względu

na powinność. Aby czynić dobro, zdaniem Schelera, wystarczy naturalna skłonność oparta na wycuciu wartości. W powinności jest pierwiastek konieczności. Czynniki ten jest nieobecny w doświadczaniu wartości. Etyka, która traktuje obowiązek jako najpierwotniejszy fenomen moralny, w mniemaniu Schelera posiada opresyjny charakter (Galarowicz, 1997, s. 64).

Poznanie wartości

Zdaniem Schelera człowiek poznaje wartości w aktach emocjonalnych – aktach doświadczenia aksjologicznego. Akty otwierają dostęp do wartości oraz pozwalają uchwycić specyfikę wartości i zależności zachodzące pomiędzy nimi. Emocjonalność człowieka w rozumieniu Schelerowskim ma swój specyficzny porządek zwany *ordo amoris* – porządek serca (Stanford Encyclopedia of Philosophy, dostępna na: <http://plato.stanford.edu/entries/scheler/>). Scheler wprowadza również rozróżnienie pomiędzy czuciem czegoś a stanem uczuciowym. Czuć czegoś to aktywne przeżycie skierowane na coś zewnętrznego, natomiast stan uczuciowy jest biernym doznawaniem. Na pierwszy rodzaj zjawisk, jakim jest czucie czegoś, składają się trzy różne typy sytuacji. Stan emocjonalny i czucie czegoś różni się między sobą nie tylko pod względem aktywności, lecz także intencjonalnością. Czuć czegoś zawsze ma charakter intencjonalny, podczas gdy stan emocjonalny jest bezprzedmiotowy. Czuć czegoś może odnosić się zarówno do stanów emocjonalnych, nastrojów emocjonalnych ukierunkowanych na sytuację zewnętrzną oraz przybierać trzecią formę, zdaniem Schelera najważniejszą, czyli odczuwanie wartości (Orlik, 1992, s. 120).

Scheler wyróżnił cztery warstwy życia emocjonalnego człowieka. Pierwsza z nich obejmuje uczucia zmysłowe, tj. ból, głód, pragnienie. Są one zlokalizowane w ciele. Nie mają charakteru przeżycia emocjonalnego, są przeważnie stanami, nieodłącznymi od treści wrażeńiowych. Na poziomie zmysłowości obok stanów uczuciowych, które są dominujące, istnieją także uczucia zmysłowe, mające funkcję intencjonalną. Czuć zmysłowe kieruje się na wartości hedonistyczne i jest odmienne od doznania zmysłowego (Buczyńska-Garewicz, 1975, s. 204-212). Uczucia witalne stanowią drugą warstwę przeżyć emocjonalnych człowieka nie są ograniczone do konkretnego miejsca w ciele. Dotyczą całego organizmu, odczuwa się w nich chorobę, zdrowie, słabość czy moc. Mogą one być zarówno biernym doznaniem, jak i aktywnym przeżyciem. W intencjonalnych aktywnościach dane są wartości witalne (Buczyńska-Garewicz, 1975, s. 204-212). Trzecią warstwę stanowią uczucia psychiczne. Różni się one w znaczący sposób od uczuć witalnych. Ich wyraźną cechą jest przynależność do jaźni. Uczucia psychiczne mają charakter intencjonalny. Są niezależne od ciała. Ponadto są przekazywalne i dostępne emocjonalnej sympatii (Buczyńska-Garewicz, 1975, s. 204-212). Ostatnią warstwę stanowią uczucia duchowe. Są one aktami osoby. Nie mogą nigdy być stanem. Dotyczą one wartości absolutnych, które mogą być przeżywane jedynie całym istnieniem człowieka, całą jego osobą. Zdaniem Schelera jest to najwyższa i najdoskonalsza forma życia emocjonalnego. Nie jest ona w żaden sposób warunkowana przez poprzednio wymienione warstwy życia emocjonalnego. Przeżycie szczęścia czy rozpacz jest aktem autonomicznym. Uczucia duchowe są podstawowe dla życia moralnego, są zakorzenione w osobie i zwrócone na jej wartości moralne (Buczyńska-Garewicz, 1975, s. 204-212).

Niemniej uczuciem najważniejszym i będącym podstawą całej reszty jest dla Schelera miłość. Człowiek Schelera to, jak już wcześniej wspomniano, przede wszystkim *ens amans* (istota kochająca), a dopiero później *ens cogitas* (istota myśląca) i *ens volens* (istota kierująca się wolą). Stanowisko takie zostało określone jako panemocjonalizm. „Miłość jako przeżycie emocjonalne jest niedefiniowalna, może być jedynie bezpośrednio doświadczana. Miłość jest ruchem, w którym każdy konkretny indywidualny przedmiot noszący wartości dochodzi do możliwych dla niego i zgodnie z jego idealnym przeznaczeniem najwyższych wartości, albo w którym osiąga on swoją idealną istotę wziętą w aspekcie wartości, która jest dla niego swoista” (Scheler, 1980, s. 250).

Miłość w ujęciu Schelera jest podstawowym przeżyciem aksjologicznym, skierowanym na wartości. Obiektem miłości może być tylko to, co jest nośnikiem wartości. Scheler uważał, że istnieją dwa radykalnie różne sposoby odniesienia się człowieka do wartości. Te sposoby to miłość i nienawiść. Z tym jednak zastrzeżeniem, że miłość jest ruchem od niższej wartości do wyższej, natomiast nienawiść przybiera kierunek odwrotny. Występują też inne przeżycia emocjonalne, które kierują się na wartości — takie jak zainteresowanie, czucie wartości, preferencja. Chociaż miłość to przeżycie twórcze, to nie tworzy wartości. Scheler uważał, że królestwo wartości jest transcendentne wobec przeżyć, łącznie z aktem miłości. Miłość nie jest również sposobem odkrywania wartości. Miłość wyprzedza poznanie wartości — jest praucuciem otwierającym człowiekowi drogę do poznania wartości (Galarowicz, 1997, s. 67-70).

Podczas gdy miłość otwiera człowieka na wartości, resentyment zakłóca świadomość aksjologiczną. Resentyment to stan wewnętrzny posiadający określone przyczyny i skutki. Scheler określa resentyment jako *duchowe samozatrucie* (Scheler, 1997, s. 33). Resentyment może wystąpić tylko w wypadku spotkania z drugim człowiekiem. Równie ważne jest uczucie bezsilności i stan wewnętrznego napięcia, którego konstytutywnym czynnikiem jest poczucie niższej wartości samego siebie. Aby zaistniał resentyment, potrzebne jest uczucie bezsilności, która uniemożliwia zemstę lub odwleka ją w czasie. Prowadzi to do spotęgowania stanu wewnętrznego napięcia, to zaś prowadzi do zaniżonej samooceny, co z kolei skutkuje зарождением resentymentu. Scheler wskazuje również, jakie osoby mogą ulegać resentymentowi. Są to osoby słabe, chore, ko biety, osoby gorzej wykształcone oraz biedacy (Scheler, 1997, s. 33).

W czasach nowożytnych resentyment dał o sobie znać — według Schelera — w postaci subiektywizacji i relatywizacji wartości w ogóle. Nie umiając odczytać obiektywnego porządku wartości lub według niego żyć, człowiek nowożytny mści się na samej idei wartości poprzez odmówienie jej obiektywności i głoszenie, że wszystkie wartości są subiektywne (Scheler, 1997, s. 33).

Wartości w ujęciu Maxa Schelera

Zdaniem Karola Tarnowskiego Max Scheler był największym XX-wiecznym odnowicielem filozofii wartości (Tarnowski, 1978, s. 289-290). W swojej teorii Scheler próbuje udzielić odpowiedzi na pytania dotyczące istoty wartości relacji, jakie zachodzą pomiędzy wartościami a dobrami, pomiędzy wartościami a powinnościami oraz jak uhierarchizowane są wartości (Galarowicz, 1997, s. 71-73).

Scheler jest przekonany o tym, że rdzeń uniwersum aksjologicznego stanowią wartości. Filozof definiuje je poprzez stopniowe wyjaśnianie, czym w zasadzie wartości nie są. W ujęciu Schelera wartości nie są tożsame z dobrami. To nie dobra określają wartości, lecz wartości budują i stanowią podstawę dóbr. Bezpośrednia świadomość wartości różni się zasadniczo od poznawania dóbr. Wartości i dobra są dane człowiekowi do doświadczania w odmienny sposób, nie wystarczy bowiem poznać dobro, by poznać wartość. Poznając dobra, nie poznajemy wartości (Scheler, 1980, s. 129-156).

Wartości są dla Schelera jakościami idealnymi. Określenie wartości jako jakości nie jest jej definicją. Zdaniem Schelera próba zdefiniowania wartości jest z góry skazana na niepowodzenie. Wartość może być jedynie dana w doświadczeniu fenomenologicznym. To zaś dokonuje się akcie preferowania i stawiania niżej danej wartości. Treści danej w doświadczeniu fenomenologicznym nigdy nie da się zawrzeć w definicji, twierdzeniu czy w pojęciu (Buczyńska-Garewicz, 1975, s. 280-285).

Świat wartości zdaniem Schelera jest bogaty i zróżnicowany. Panuje w nim ład aksjologiczny. Jego struktura jest zbudowana na podstawie związków panujących między wartościami. Istotnościowe związki dotyczące wszystkich wartości określa się mianem związków formalnych, od materialnych różnią się one jedynie stopniem ogólności. Związki formalne są bardziej ogólne niż związki materialne, są one również niezależne od rodzaju wartości i ich nosicieli (Scheler, 1987, s. 228-237).

Jednym z takich związków jest podział wartości na pozytywne i negatywne. Każda wartość pozytywna ma swój negatywny odpowiednik, fakt ten znajduje odzwierciedlenie chociażby w języku: *piękny* – *brzydki*, *dobry* – *zły* itd. Wartość pozytywna nie może być jednocześnie wartością negatywną. Dla Schelera nie istnieją wartości neutralne. Jeśli coś jest wartością, jest albo wartością pozytywną, albo negatywną (Scheler, 1987, s. 228-237).

Jakościowe zróżnicowanie wartości ma układ hierarchiczny, każda z wartości ma rangę wyższą lub niższą od pozostałych. Wartości nie mogą również występować w oderwaniu od tego, co jest ich podmiotem. Toteż Scheler wprowadził pojęcie nosiciela wartości. Nosicielem wartości jest wszystko to, co może być podmiotem wartościowania. Świat wartości jest zróżnicowany ze względu na różnorodność nosicieli wartości. Biorąc pod uwagę nosicieli wartości, Scheler wyróżnił wartości osób i wartości rzeczy. Wartości osób to wszystkie wartości przysługujące bezpośrednio osobie. Wartości rzeczy to wartości przysługujące zarówno zdarzeniom, jak i rzeczom. Te dwa typy wartości wzajemnie się wykluczają; wartość może być albo wartością rzeczy, albo wartością człowieka. Do wartości osoby zalicza Scheler wartość samej osoby oraz cnoty. Do wartości dóbr rzeczowych Scheler zalicza wartości dóbr materialnych: przyjemnościowych (np. używki, słodycze) i użytecznościowych (np. sprzęty codziennego użytku), wartości dóbr cennych pod względem witalnym (np. dobra gospodarcze, środki zapewniające zdrowie) oraz wartości dóbr duchowych (np. dzieła sztuki, nauki) (Galarowicz, 1997, s. 79-82).

Scheler wprowadza również podział na wartości własne i cudze, na wartości indywidualne i kolektywne, pierwotne (same w sobie) oraz pochodne (konsekwentne). Najważniejszy wydaje się jednak podział wartości ze względu na treść wartości. Scheler wymienia cztery odmiany jakości wartości. Wyróżnia wartości hedonistyczne, witalne, duchowe oraz religijne. Wartości te są względem siebie niezależne. Każda z nich stanowi

ostateczną i nieredukowalną do niczego innego jakość. „Ogół wartości rozpada się na cztery kręgi modalności: modalność przyjemności i nieprzyjemności wraz z przynależnymi do niej wartościami konsekwentnymi, technicznymi i symbolicznymi, do których zalicza się też pożytek i szkodliwość; modalność szlachetności i pospolitości, której przynależnymi wartościami konsekwentnymi jest wartość dobrobytu i jej przeciwieństwo i które dadzą się objąć pojęciem wartości witalnych; modalność wartości duchowych (poznania, piękna, porządku prawnego); wreszcie modalność świętości, w której jednoczą się wartości religijne. Również te wartości przedstawiają sobą hierarchiczny porządek” (Buczyńska-Garewicz, 1975, s. 239).

Pierwszy rodzaj wartości stanowią wartości hedonistyczne. Pozytywną wartością hedonistyczną jest przyjemność, negatywną zaś nieprzyjemność. Przyjemność może występować jedynie w sferze zmysłów. Nosicielami tych wartości mogą być rzeczy (np. ciastko), funkcje (np. intencjonalne odczuwanie bólu głowy) lub stany zmysłowe (np. czucie przyjemnego zapachu). Wartości przyjemności (rozkosz) i nieprzyjemności (zmysłowa przykreść) są wartościami pierwotnymi. Odpowiadają im wartości pochodne, wszystkiego tego, co pożyteczne, co służy przyjemności. Są to wartości cywilizacyjne i wartości luksusu (Orlik, 1995, s. 89-97; Galarowicz, 1997, s. 85-93).

Wartości witalne (życiowe) są w pełni samodzielnym rodzajem wartości. Nieuznawanie wartości witalnych, zdaniem Schelera, oznacza podważanie autentyczności życia. Podobnie jak wartości hedonistyczne, wartości witalne są dane w intencjonalnym odczuciu, które dokonuje się za pomocą witalnej strony osoby poznającej daną wartość. Nosicielami tych wartości mogą być rzeczy (ciało jako całość), witalny stan uczuciowy (poczucie zdrowia, choroby, poczucie mocy lub słabości) oraz odpowiedzi emocjonalne (radość, gniew, niepokój). Wartościami pochodnymi od wartości witalnych jest wszystko to, co łączy się z powodzeniem i pomyślnością (Orlik, 1995, s. 97-99; Galarowicz, 1997, s. 88).

Wartości duchowe dzielą się na trzy rodzaje. Pierwszym z nich są wartości tego, co piękne i tego, co brzydkie, czyli wartości estetyczne. Drugim rodzajem wartości duchowych są wartości tego, co słuszne i tego, co niesłuszne, będące podstawną obiektywnego porządku prawnego, który nie zależy od systemów politycznych. Trzeci rodzaj stanowią wartości poznania prawdy. Wartością jest samo poznanie prawdy, a nie prawda. Dzieje się tak, ponieważ prawda, zdaniem Schelera, jest kategorią zbyt formalną, aby była uznawana za byt o charakterze jakościowym, czyli za wartość. Wartościami pochodnymi względem wartości duchowych są wartości kulturowe (np. dzieła sztuki, instytucje kulturalne). Wartości duchowe mogą również wyrażać się w postaci uczuć, np. duchowej radości czy smutku. Szczególnym rodzajem odpowiedzi na te wartości są stany aprobaty lub dezaprobaty wobec czegoś, poważania lub lekceważenia, upodobania lub jego braku (Galarowicz, 1997, s. 88-89).

Wartości religijne to wartości tego, co święte (sakralne) i tego, co nieświęte (diabelskie). Wartości te można przypisać jedynie bytom absolutnym. Istnieją one niezależnie od czasu historycznego. Wartości religijne są wartościami osoby, to, co święte, urzeczywistnia się najpełniej w osobie Boga. Wartościami pochodnymi wobec wartości świętych są formy wielbienia (np. doświadczane w kulcie religijnym i sakramentach). Wyrazem tych wartości mogą być wiara, adoracja. Wartościom religijnym odpowiadają stany uszczęśliwienia i rozpacz związane z bliskością lub oddalaniem się od tego, co święte. Wartości religijne są wartościami najwyższymi (Galarowicz, 1997, s. 89-90).

Max Scheler w swych rozważaniach poświęconych problematyce wartości nie ujmuje wartości moralnych. Jego zdaniem nie stanowią one w pełni samodzielnych jakości. Zakładają one występowanie zależności hierarchicznych pomiędzy innymi wartościami. Pozytywna wartość moralna, zdaniem Schelera, pojawia się wtedy, gdy wybieramy i realizujemy w swym postępowaniu wartości wyższe. Moralne postępowanie wymaga poznania wszystkich wartości i dokonania wyboru wartości wyższych. Scheler akcentuje pojęcie faryzeizmu. Dla filozofa oznacza ono realizowanie wartości nie dla niej samej, ale dla społecznej aprobaty. Pomaganie innej osobie nie dla zapewnienia jej pomyślności, ale po to, by być dobrym, jest w opinii Schelera przykładem faryzeizmu (Orlik, 1992, s. 125-130).

Osobną uwagę poświęca Scheler miłości, którą określa jako dążenie do ujawnienia nowych, wyższych wartości. Istota miłości polega na poświęceniu, obdarowaniu innych nowymi wartościami. Miłość jest ruchem w kierunku wartości wyższych, odwrócenie kierunku ruchu od wartości wyższych ku niższym jest charakterystyczne dla nienawiści. Realizacja wartości jest niejako warunkiem człowieczeństwa (Scheler, 2000, s. 180-182).

Implikacje pedagogiczne myśli etycznej Maxa Schelera

Jak zaznacza Katarzyna Olbrycht (2000), wychowanie jest zawsze wychowaniem do jakichś wartości, to właśnie one wyznaczają cel wychowania i kryteria jego oceny. Zdaniem autorki, myśląc od wychowaniu do wartości, najczęściej wskazuje się na potrzebę zaszczepiania wartości pozytywnych — ogólnoludzkich, duchowych, dużo rzadziej zaś wartości osobowych czy chrześcijańskich. Dużą estymą cieszą się wartości społeczne i kulturowe. Jednak wartości te są niezwykle rzadko precyzowane (Olbrycht, 2000, s. 26-32).

Wartości deklarowane nierzadko nie pokrywają się z wartościami realizowanymi, czy to w procesie wychowania, czy w życiu ludzkim w ogóle. Współcześnie dąży się do realizacji wartości użytecznych, materialnych, przyjemnościowych — czyli do wartości niższych. niespójność wartości promowanych w procesie wychowania prowadzić może do dezorientacji, nieufności i cynizmu wśród dzieci i młodzieży (Wiśniewski, 1999, s. 6-10).

Współcześnie, kiedy przenikają się sprzeczne ze sobą teorie i światopoglądy, młodzi ludzie szczególnie potrzebują jasnych reguł i wartości, chociażby, a może przede wszystkim po to, by ich życie nie straciło ludzkiego charakteru.

Max Scheler w swojej refleksji poświęconej wartościom wielokrotnie podkreślał niebagatelną rolę emocji i intencjonalnych przeżyć w poznaniu wartości. Rozpoznawanie wartości, doświadczanie wartości i wychowanie do wartości nie mogą być pozbawione komponentu emocjonalnego. Tylko w przeżyciu emocjonalnym, pełnym i prawdziwym, człowiek odkrywa sam siebie. Tak też, aby wartości stały się dla niego istotne i bliskie, nie mogą one być jedynie abstrakcyjnymi hasłami. Poznając wartości w sposób bezpośredni, można je zinternalizować, nie wystarczy o nich mówić, lecz trzeba je unaocznnić np. poprzez własny przykład w wychowaniu. Tak jak nie można rozprawiać o pięknie sztuki, nie doświadczając go, nie można mówić o wartościach, nie ukazując ich wychowankom, nie kształtując wrażliwości na nie.

We współczesnym świecie wielokrotnie podkreśla się, że dając sobie przyzwolenie na okazywanie emocji, ulega się własnym słabościom. Natomiast zgodnie z postulowanym przez Schelera prymatem doświadczenia

aksjologicznego, nie można poznać wartości inaczej niż przez bezpośrednie doświadczenie emocjonalne, tak jak nie można nauczyć się żyć, inaczej niż poprzez aktywny udział w życiu społecznym, oparty na autentycznej przynależności do wspólnoty ludzkiej. Poznanie nie tylko wartości, ale i rzeczywistości w ogóle nie może być odarte z emocjonalności. Tylko nadając czemuś znaczenie, przypisując temu swoje odczucia, możemy uznać to za bliskie lub nieodpowiadające naszym potrzebom, za godne włączenia w nasze życie lub może będące elementem zbędnym.

Max Scheler w swoich rozważaniach poświęconych problematyce wartości podkreślał ich hierarchiczny układ oraz fundowanie wartości wyższych na wartościach niższych. W wychowaniu do wartości niezwykle istotne jest to, aby wskazać wychowankom i pozwolić im doświadczyć każdej z wartości. Życie zbudowane na wartościach wyższych bez doświadczenia wartości niższego rzędu nie jest niczym więcej niż bańką mydlaną. Scheler wskazuje, iż warunkiem życia szczęśliwego jest miłość ufundowana na wartościach. Człowiek umiejący czerpać z życia przyjemność, doceniający rangę zdrowia i siły życiowej potrafi wieść życie nie tylko ujmowane w sposób biologiczny (jako zespół procesów życiowych), ale i w pełnym wymiarze duchowym. Doceniając piękno, porządek świata i prawdę, realizuje ideał życia według wartości. Zdaniem Schelera nie można osiągnąć pełni egzystencji, jeśli odwraca się porządek wartości, prowadzi do wypaczeń w osobowości człowieka, do stopniowego zatracania człowieczeństwa. Nadawanie wyższej rangi wartościom niższym prowadzi do moralnego zatrucia — resentymentu. Wychowując do wartości, należy pamiętać o tym, aby stwarzać okazję do poznania i przeżycia każdej wartości.

Kolejnym wnioskiem płynącym z etyki Schelerowskiej, który można zaaplikować na gruncie wychowania, jest potrzeba poznania prawdziwej istoty dobra. Dobra czynione dla uzyskania aprobaty społecznej jest dla Schelera niczym więcej niż faryzeizmem. Aby było ono pełne i prawdziwe w swej istocie, musi wypływać z wewnętrznej motywacji osoby, która chce i która je czyni. Co więcej, Scheler podkreśla po raz kolejny niebagatelną rolę bezpośredniego doświadczenia w procesie poznania. Jeśli nie zna się istoty dobra, to jak można je prawdziwie czynić? Wychowując ku wartościom, należy wzbudzić w wychowankach wewnętrzną motywację do samorozwoju i samoakceptacji. Człowiek spełniony, świadomy swych zalet i ograniczeń nie potrzebuje poklasku czy zapewniania o swej wielkości, dobroci czy szlachetności. Cechuje go pokora w znaczeniu gotowości służenia innym i niesienia dobra. Jego działania są motywowane chęcią dzielenia się z innymi tym, co ma w sobie najlepszego. Człowiek ów nie łączy się posiadаныmi dobrami materialnymi, nie kieruje się moralnością pieniądza. Jego życie to wspinaczka po drabinie wartości. Jeśli nie wszedłby na stopień wartości niższych, to jak mógłby dotrzeć do wartości wyższych?

Koncepcja Maxa Schelera rysuje głęboko humanistyczną wizję człowieka. Człowiek ten zna wszystkie wartości: od ziemskich przyjemności po uznawanie świętości świeckich i religijnych. Żyjąc, poznaje wartości i nadaje im określöną rangę. Jeśli jest ona zgodna z obiektywnym porządkiem wartości, ma on szansę na pełne zrealizowanie w swym bycie esencji człowieczeństwa — bycia człowiekiem kierującym się w swym działaniu dobrem i prawdziwą miłością.

Dla Schelera dobro rozumiane jako czyny motywowane miłością do bliźniego nie może istnieć w oderwaniu od wartości znajdujących się w hierarchicznym porządku. Hołdowanie wyłącznie wartościom niższym prowadzi

do wyniszczenia duchowej istoty człowieka. Przestaje być otwarty na innych ludzi, szuka jedynie środków do zaspokajania swych potrzeb, przegląda się w lustrze społeczeństwa jedynie po to, by zdobyć uznanie. Nieustannie trwa on w procesie rachowania swych sił, możliwości i zasobów oraz porównywania ich z zasobami innych ludzi. To zaś rodzi zazdrość i chęć odwetu. Próbując niszczyć innych, niszczy przede wszystkim siebie.

Zniszczenie wartości prowadzi zdaniem Maxa Schelera do zjawiska tragiczności ludzkiego losu. Dochodzi do niego, gdy człowiek w swym życiu porzuca wartości lub świadomie wybiera anomię. Według Schelera „wszystko cokolwiek by się zwało tragicznym, obraca się w dziedzinie wartości i pomiędzy nimi. W świecie pozbawionym wartości — jaki konstruuje np. ściśle mechanistyczna fizyka — nie ma tragedii” (Scheler, 1976, s. 58). Tragiczność jest związana z ludźmi poprzez wartości, które wybierają. Aby zaistniała tragiczność, musi dojść do zniszczenia wartości pozytywnej. Siła, która niszczy, nie może być pozbawiona wartości — siłą tą najczęściej jest sam człowiek. Tragiczność nie oznacza zniszczenia człowieka w ogóle, lecz unicestwienie tego, co w nim dobre — woli, siły, dobra lub wiary. Kiedy człowiek zły lub podły doprowadza do upadku człowieka szlachetnego, wówczas rodzi się tragiczność. Ma ona miejsce również wtedy, kiedy człowiek sam zabija swe wewnętrzne piękno, kiedy sprzeniewierza się wartościom wyższym. Tylko zinternalizowanie wszystkich wartości może doprowadzić człowieka do życia w zgodzie ze sobą i ze światem.

Życie, w którym nie ma miejsca na wartości, jest jedynie pustą egzystencją. Stanowi ono sumę biologicznych procesów pozbawionych duchowej głębi. Znajomość i internalizacja wartości prowadzi do odszukania drogi do pełni i sensu własnego istnienia. Człowiek podążając drogą wartości, zmierza ku wewnętrznemu spełnieniu i trwaniu w relacji z innymi ludźmi, opartej na szacunku, przyjaźni i czystej sympatii. Stąpając po drabinie wartości, człowiek uczy się samego siebie, swego miejsca w świecie, a także wnosi w kształt świata niepowtarzalną jakość — samego siebie.

Bibliografia

- Buczyńska-Garewicz H. (1975). *Uczucia i rozum w świecie wartości. Z historii filozofii wartości*. Wrocław: Wydawnictwo Ossolineum.
- Buczyńska-Garewicz H. (1997). Scheler a filozofia wartości. W: M. Scheler, *Resentyment a moralność*. Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik.
- Galarowicz J. (1997). *W drodze do etyki wartości. Fenomenologiczna etyka wartości*. Kraków: Wydawnictwo PAT.
- Kant I. (1987). *Poznanie a priori i a posteriori*. W: B. Markiewicz (red.) *Filozofia dla szkoły średniej: wybór tekstów*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Krajewski W. (1996), (red.). *Słownik pojęć filozoficznych*. Warszawa: Wydawnictwo Scholar.
- Olbrycht K. (2000). Dlaczego boimy się wartości w wychowaniu? *Edukacja i Dialog*, 2, s. 26-32.
- Orlik P. (1991). Max Scheler o aksjologicznym źródle dążeń. W: T. Buksiński (red.) *Szkice z filozofii działań*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM.
- Orlik P. (1992). *Poznanie wartości za pomocą uczuć intencjonalnych — koncepcja Maxa Schelera*. W: T. Buksiński (red.) *Prawda i wartości w poznaniu humanistycznym*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM.

- Orlik P. (1995). *Fenomenologia świadomości aksjologicznej (Max Scheler – Dietrich von Hildebrand)*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM.
- Scheler M. (1976). *Arystoteles, David Hume, Max Scheler O tragedii i tragiczności*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Scheler M. (1980). *Istota i formy sympatii*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Scheler M. (1987). *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Scheler M. (1989). *Dobra a wartości*. W: R. Ingarden, *Wykłady z etyki*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Scheler M. (1997). *Resentyment a moralność*. Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik.
- Scheler M. (2000). *Miłość i poznanie*. *Kwartalnik Filozoficzny*, XXVIII (2), s. 171-195.
- Max Scheler zaczerpnięte 20.04.2013 r. strona internetowa: <http://plato.stanford.edu/entries/scheler>
- Tarnowski K. (1978). *Chrześcijaństwo a resentyment*. *Znak*, 7-8, s. 1010-1021.
- Trębicki J. (1973). *Etyka Maxa Schelera*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Węgrzecki A. (1975). *Scheler*. Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.
- Wiśniewski C. (1999). *Wartości a wychowanie*. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 3, s. 6-10.

Summary

The man on the way to the values. Max Scheler's ethics – pedagogical implications

This article is devoted to the issue of Max Scheler's ethical theory. It presents Max Scheler's understanding of the Phenomenology and Material Ethics of Values. This article ends with a discussion of the application of Max Scheler's ethical thought on the basis of teaching especially in the field of education in values.

Key words: axiology, values in education, Material Ethics of Values, Max Scheler, values

Michał Okseńiuk

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Ratunek dla świata. Propozycja Amina Maaloufa

Amin Maalouf podejmuje próbę opisu współczesnego świata i jego problemów. Za największy z nich uznaje plemienną koncepcję tożsamości — opiera się ona na sztywnym podziale my — oni. Na jej powstanie miało wpływ wiele czynników: historia, religia, ideologie, globalizacja. Maalouf proponuje zmianę plemienną koncepcji tożsamości. Należy skupić się na przestrzeganiu trzech zasad: wzajemności, poszanowania praw oraz dopełniania kultur. Dzięki wprowadzeniu w życie tych reguł będzie możliwe stworzenie idealnego świata. Będzie on oparty na zasadzie uniwersalizmu. Przeszkodami w drodze do tego celu są trzy pokusy: przepaści, ściany oraz szczytu. Dopiero ich przezwyciężenie pozwoli żyć w nowym, lepszym świecie.

Słowa kluczowe: socjologia, diagnoza współczesności, ludzkość, Maalouf, plemienna koncepcja tożsamości, wizja nowego świata

„Gdy są problemy w Libanie, to najbardziej czuję się Libańczykiem, a gdy są one w Europie, najmocniej czuję się Europejczykiem”¹. Autor tych słów, Amin Maalouf, urodził się w 1949 roku w Libanie, a w 1976 roku osiadł we Francji. Uznanie zdobył jako pisarz. W swoich książkach porusza problematykę spotkania kultur: arabskiej, chrześcijańskiej i judaistycznej². Jego twórczość została doceniona. Za jedną ze swych książek (*Skala Taniosa*) otrzymał nagrodę Goncourt³. W 2010 roku dostał Nagrodę Księcia Asturii⁴ w dziedzinie literatury. Swoistym ukoronowaniem było przyjęcie Amina Maaloufa do Akademii Francuskiej, towarzystwa naukowego założonego w XVII wieku. Autor *Skali Taniosa* zastąpił w niej Claude’a Lévi-Straussa⁵. Maalouf to także doktor honoris causa czterech uczelni: Katolickiego Uniwersytetu Lowańskiego, Uniwersytetu w Evorze, Uniwersytetu Rovira i Virgili w Tarragonie oraz Uniwersytetu Amerykańskiego w Bejrucie. W swojej pracy będę chciał przedstawić diagnozę rzeczywistości i wizję rozwoju świata w ujęciu autora *Skali Taniosa*. Ważnym elementem rozważań stanowić będą jego poglądy na temat tożsamości człowieka i jej znaczenia.

¹ Wywiad Amina Maaloufa udzielony dziennikarzowi Euronews: <https://www.youtube.com/watch?v=QJXP9KAwwv0>.

² Tamże.

³ Zob.: <http://www.aminmaalouf.net/fr/sur-amin/autobiographie-a-deux-voix/>.

⁴ Por.: <http://www.fpa.es/en/prince-of-asturias-awards/literature>.

⁵ Więcej: <http://www.academie-francaise.fr/les-immortels/amin-maalouf?fauteuil=29&election=23-06-2011>.

Wzrastając w tygłu poglądów i refleksyjnie interpretując własne życie, Maalouf stworzył własną definicję tożsamości. Rozumie ją jako „zestawienie autonomicznych przynależności”, „które nie jest nam dane raz na zawsze, ono tworzy się i przeobraża w ciągu całego naszego życia”, jednocześnie „niepodzielne i powinniśmy je traktować jako całość” (Maalouf, 2002, s. 31-34). Jak zauważa Maalouf, każdy z nas należy do kilku społeczności jednocześnie, „do pewnych tradycji religijnych, do jakiejś narodowości — czasem do dwóch, do grupy etnicznej lub językowej, do klanu rodzinnego — mniejszego lub większego, do zawodu, do instytucji, do środowiska społecznego...”. Każda z tych przynależności ma swoje miejsce w hierarchii, nie są one „jednakowo ważne, a przynajmniej nie w tym samym momencie. Ale też żadna z nich nie jest bez znaczenia.

Idealnie ten problem obrazuje sytuacja w Jugosławii na początku lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku. To tam w przeciągu kilku miesięcy z mieszkańca państwa ze stolicą w Belgradzie jednostka mogła się przeistoczyć w katolika, prawosławnego czy muzułmanina” (Maalouf, 2002, s. 17-18). Zależnie od okoliczności towarzyszących, jedna z przynależności monopolizuje inne. Brak dostrzegania tożsamościowej wielości postrzega Amin Maalouf jako jedną z największych bolączek współczesności. W rozumieniu wyłączonego członkostwa w innych społecznościach, „jeżeli jedni poczuć, że »inni« stanowią zagrożenie dla ich wspólnoty etnicznej, religijnej lub narodu, wszelkie środki, dzięki którym będzie można to niebezpieczeństwo oddalić, wydadzą im się prawie uzasadnione” (Maalouf, 2002, s. 48).

Prosty, manichejski podział „my — obcy” zdobywca nagrody Goncourtów nazywa plemienną koncepcją tożsamości. Ten sposób pojmowania „ja” najgroźniejszy jest dla migrantów. Zmusza ich do wyboru. Taki człowiek „znajduje się więc w typowej sytuacji między młotem a kowadłem. Zdezorientowany, rozdarty, skazany na to, by zdradzić albo swój kraj pochodzenia, albo swoją przybraną ojczyznę, przeżyje tę zdradę boleśnie i z goryczą w sercu”. Imigrant jest z jednej strony atakowany za pomocą koncepcji, „która traktuje przybraną ojczyznę jak czystą kartkę papieru — można na niej napisać, co się komu żywnie podoba”, a z drugiej — poprzez ideę, która utrzymuje, „iż udzielający schronienia kraj to kartka papieru już zapisana, to ziemia, gdzie wszystkie prawa [...] zostały już ustanowione raz na zawsze” (Maalouf, 2002, s. 48-50).

Ważną rolę w tworzeniu plemiennej koncepcji tożsamości odgrywa historia. Wraz z upadkiem muru berlińskiego i porażką komunizmu „bariery odgradzające różne zakątki świata miały runąć, a swobodny przepływ ludzi i towarów, obieg form i idei miał odtąd kwitnąć w sposób nieskrępowany, zapoczątkowując erę postępu i dobrobytu”. Dlaczego tak się jednak nie stało? Zdaniem Maaloufa zaważyło na tym to, że „wraz z końcem międzyblokowej konfrontacji przeszliśmy do świata, w którym podziały miały charakter ideologiczny, a debata toczyła się nieprzerwanie, do świata, w którym podziały wynikają z różnic tożsamości, a na debatę pozostało bardzo mało miejsca” (Maalouf, 2011, s. 11-15). Na dodatek „kapitalizm utracił niezbędnego cenzora. [...] Pozbawiony tej domieszki system szybko się wyrodził niczym krzew, który nieprzycinany powraca do stanu dzikości. Jego podejście do pieniędzy i sposobu ich zarabiania stało się bezwstydną” (Maalouf, 2011, s. 138-139). Te czynniki spowodowały, że „Ci wszyscy, którzy nie urodzili się z limuzyną pod balkonem, ci, którzy mają ochotę zburzyć ustalony porządek, którzy buntują się przeciwko korupcji [...] ulegają sile przyciągania radykalizmów” (Maalouf, 2002, s. 102). Pomimo wizji świetlanej przyszłości, a nawet końca historii, jaka rysowana była z początku lat dziewięćdziesiątych, odżyły resentymenty, a sukces przyniósł za sobą klęskę. Stany

Zjednoczone, pomimo zdobycia dominującej pozycji w świecie, nie potrafią tego wykorzystać. „Status jedyne globalnego supermocarstwa jest dla nich [...] zarazem błogosławieństwem i przekleństwem” (Maalouf, 2011, s. 136). Podobnie jak w przypadku kapitalizmu, zabrakło tutaj metody check and balance, rozumianej jako równowaga się. Zachód stał się arogancki wobec pozostałych państw globu, zasklepił się w przeświadczeniu o dobrym wyborze drogi rozwoju. „Świat wyszedł z tego okresu zubożony, bo stał się mniej uniwersalistyczny, mniej racjonalistyczny, mniej laicki” (Maalouf, 2002, s. 15).

Religia rozumiana jako element definiujący tożsamość również uważana jest przez autora *Skąły Taniosza* za zagrożenie. Podobnie jak plemienna definicja „ja”, określanie siebie poprzez wiarę niesie pokusę podziału świata na zwaśnione obozy. Religia czerpie swoją siłę z tego, iż odczuwana jest jako „przynależność ostateczna, najmniej efemeryczna, najmocniej zakorzeniona, jedyna, która potrafi zaspokoić tak wiele istotnych potrzeb człowieka”. Maalouf pragnie, aby odseparować to, co religijne, od tego, co tożsamościowe (Maalouf, 2002, s. 110).

Pisarz twierdzi, że pomocne w zmianie wzorca „ja” są media masowe. Z jednej strony to „wspaniałe, nowoczesne narzędzie, które powinno sprzyjać przenikaniu się światów oraz harmonijnej wymianie międzykulturowej” (Maalouf, 2011, s. 66), „pomagające nam również uświadomić sobie fakt, iż nasz los jest wspólny” (Maalouf, 2002, s. 114). Z drugiej zaś „stają się miejscem zbiórki i mobilizacji naszych globalnych plemion” (Maalouf, 2011, s. 66), „zblizają nas zbyt szybko i prowadzą na zasadzie reakcji do podkreślenia istniejących między nami różnic” (Maalouf, 2002, s. 114).

Podobnie dwóistą naturę posiada globalizacja. Zdobywca nagrody Goncourtów porównuje ją do „ogromnej, otwartej ze wszystkich stron areny, na której wśród niesamowitej kakofonii dźwięków odbywa się równocześnie tysięcy popisów, tysięcy walk i gdzie każdy może wejść ze swoją własną śpiewką, ze swoim własnym rytmem” (Maalouf, 2002, s. 144). Niesie ona ze sobą groźbę uniformizacji zarówno na polach politycznych, jak i ekonomicznych, a przede wszystkim kulturowych. Ujednolicanie „nie dopuszcza do głosu różnorodnych form ekspresji artystycznej, lingwistycznej i intelektualnej, co zmierza w kierunku świata monotonnego i infantylnego” (Maalouf, 2002, s. 125). Maalouf zauważa, że standaryzacja jest wynikiem bierności. Obawia się, że poddamy się dyktatowi liczb i ulegniemy rezygnacji. „Skutki byłyby katastrofalne, gdyby globalizacja funkcjonowała tylko w jednym kierunku. [...] Z jednej strony ci, którzy są przekonani, że reszta świata niczego ich nauczyć nie może, z drugiej, zaś ci, którzy są pewni, że świat nigdy nie zechce ich słuchać” (Maalouf, 2002, s. 141). W ten sposób nie wykorzystamy zróżnicowania współczesnego świata.

Szansą na uniknięcie zarówno uniformizacji, jak i dominacji plemiennej koncepcji tożsamości jest przestrzeganie trzech zasad: wzajemności, powszechności praw, dopełniania się kultur.

Zdaniem Maaloufa zasada wzajemności jest gwarancją „bezstronności i jednocześnie skuteczności”. Jeśli ktoś czuje pogardę wobec swojej tradycji, będzie umacniał się we własnej inności, a jednocześnie, „skoro dany człowiek wie, że jest szanowany, że ma swoje miejsce w kraju, gdzie zdecydował się żyć, z pewnością będzie reagował inaczej” (Maalouf, 2002, s. 51-53). Z zasady obustronności wynika reguła mówiąca o powszechności praw. Obliguje ona do „uznania praw, które przysługują każdej istocie ludzkiej – prawa wolnego wyboru stylu życia, miłości i wierzeń, z jednoczesnym poszanowaniem wolności innych ludzi” (Maalouf, 2011, s. 124).

Ukazując wymiar poszczególnych kultur, tworząc wizję wspólnych wartości dla wszystkich ludzi, ułatwi się porozumienie między jednostkami, a zarazem państwami. Dzięki chęci poznania odmiennych kręgów cywilizacyjnych „powstanie opłot pokrywający całą planetę, krzepiący strwożone tożsamości, zmniejszający niechęć, wzmacniający stopniowo wiarę we wspólną ludzką przygodę — i umożliwiający tym samym zbawczy poryw” (Maalouf, 2011, s. 146-147). Przestrzeganie trzech powyższych zasad ma przybliżyć nas do harmonijnej koegzystencji.

Maalouf tworzy wizję świata idealnego, opiera się ona na zasadzie uniwersalizmu. Przecistawia jej idee wizji unifikacji. „Uniwersalność zakłada, że istnieją wartości wspólne dla wszystkich bez wyjątku ludzi” (Maalouf, 2002, s. 124). By wizja świata idealnego mogła się ziścić, należy oprzeć wspólną cywilizację „na dwóch nienaruszalnych i nierozłącznych zasadach — uniwersalnym charakterze podstawowych wartości i różnorodności ich kulturowej ekspresji”. Gdy nie będziemy przestrzegać powyższych praw, ukaże się nam wizja ludzkości „podzielonej na światowe zwalczające się plemiona, które szczerze się nienawidzą” (Maalouf, 2011, s. 195-196). W „nowym świecie” plemienna koncepcja tożsamości nie będzie dominująca. To będzie „całkiem nowy etap ludzkiej przygody, etap, w którym już nie będziemy walczyć z Innym” (Maalouf, 2011, s. 215).

Maalouf, snując wizję nowego, idealnego świata, przestrzega przed trzema niebezpieczeństwami, które nazywa pokusami. Pierwsza z nich to żądza przepaści. Charakteryzuje ona każdą epokę, a polega na wciągnięciu jak największej liczby osób w destrukcyjne działania skierowane na „innych”, jak chociażby terroryzm. Wizja ta rodzi się w ludziach na skutek „nie tyle biedy, ile z upokorzenia i poczucia marności, ze świadomości, że nie mają własnego miejsca w świecie, w którym żyją, że są przegrani, uciśnieni i wykluczeni. Dlatego marzą o tym, by zepsuć przyjęcie, na które nikt ich nie zaprosił” (Maalouf, 2011, s. 213).

Kolejnym zagrożeniem jest pokusa ściany. Polega ona na ucieczce od otaczającej nas rzeczywistości. Spowodowane jest to zbyt szybko zmieniającym się światem. „Trzymamy się kurczowo naszych tradycyjnych punktów odniesienia, naszych odziedziczonych po przodkach przynależności, naszych powracających sporów, a także naszych wątpliwych pewników” (Maalouf, 2011, s. 214).

Kolejną ideę Maalouf nazywa pokusą szczytu. Ma do niej stosunek ambiwalentny. Zwraca uwagę na to, że wszystko zależy od tego, co oberzemy za cel naszych działań. „Wystarczy tylko, abyśmy wyrwali się z uprzedzeń, wtedy też zrozumiemy, że jedynymi pojedynkami, w które warto się angażować, są boje na polu nauki i etyki. Opiera się ona na przekonaniu, że ludzkość na drodze swej ewolucji osiągnęła dramatycznie nowe stadium, w którym stare recepty przestają być do czegokolwiek przydatne. [...] To zmierzch jednej historii, a jednocześnie świt innej” (Maalouf, 2011, s. 214).

Aby „nowy świat” mógł się ziścić, potrzeba — zdaniem autora *Skafy Taniosa* — prawdziwej solidarności i zespolonych działań. Dodatkowo pisarz nadzieję na sukces czerpie z czterech źródeł. Pierwsze to ciągły rozwój techniki — „jedno z antidotum pod warunkiem, rzecz jasna, że zrobimy z niego dobry użytek”. Kolejną przyczyną wiary w możliwość naprawy świata jest wychodzenie najludniejszych krajów z epoki zacofania. „Już dziś wiadomo, że niedorozwój nie jest żadnym fatum, że zwalczanie odwiecznych plag, jakimi są nędza, głód, endemie i analfabetyzm, nie może być już dłużej uważane za naiwne marzenie”. Trzecim źródłem nadziei są wnioski płynące z obserwacji Unii Europejskiej. To tu ziszcza się koniec prehistorii — „stopniowe odrzucanie nagromadzonej nienawiści, sporów terytorialnych, odwiecznej rywalizacji, [...] wychodzenie poza różnorodność

kultur bez prób jej zacierania". Ostatnim, a zarazem najbardziej dyskusyjnym podłożem wiary w sukces jest potrzeba wielkiej zmiany, jaką czuć w USA⁶. Maalouf wyczuwa „nagłe przebudzenie się wielkiego narodu, będące konsekwencją jego gospodarczego kryzysu” (Maalouf, 2011, s. 217-220), chęć stworzenia kolejnego, ale zakrojonego na o wiele większą skalę, „New Deal”.

Reasumując, Maalouf w swoich rozważaniach stawia diagnozę współczesności. Jako jeden z największych problemów świata autor wskazuje plemienną koncepcję tożsamości. Zakłada ona manichejski podział świata: „my — oni”. Wpływ na utrwalenie takiej koncepcji miały historia, ideologie, religia i globalizacja. Zatraciliśmy poczucie wspólnoty losów. Aby zintegrować się na nowo, zdaniem Maaloufa, należy przestrzegać trzech zasad: wzajemności, powszechności praw i dopełniania kultur. Gdy te reguły będą respektowane, zbliżymy się do nowego, idealnego świata. Tylko w nim ludzkość nie będzie podzielona na zwalczające się plemiona. By mógł zaistnieć doskonały świat, konieczne jest przeciwdziałanie żądzy przepaści. Należy odrzucić również pokusę ściany. W pokusie szczytu niezbędny jest wybór odpowiedniej drogi. Maalouf nadzieję na ziszczenie się swojej wizji czerpie z czterech źródeł, takich jak: rozwój techniki, wychodzenie najludniejszych krajów z zacofania, wnioski płynące z obserwacji UE oraz chęć zmiany w USA.

Autor zaleca, byśmy, tworząc nowy świat, działali „w sposób mądry i przenikliwy, ale również pełen pasji, a nawet gniewu. Tak, żarliwego gniewu sprawiedliwych” (Maalouf, 2011, s. 222). A może nic innego już nam nie pozostało?

Bibliografia

Publikacje książkowe

Maalouf A. (2002). *Zabójcze tożsamości*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Maalouf A. (2011). *Rozregulowany świat: o kryzysie naszych cywilizacji*. Warszawa: Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”.

Źródła internetowe

Biogram Amina Maaloufa. Zaczepnięte 01.03.2013. <http://www.aminmaalouf.net/fr/sur-amin/autobiographie-a-deux-voix/>

Nota o Aminie Maaloufie na stronie Akademii Francuskiej. Zaczepnięte 01.03.2013. <http://www.academie-francaise.fr/les-immortels/amin-maalouf>

Wywiad Amina Maaloufa udzielony dziennikarzowi Euronews po otrzymaniu Nagrody Księcia Asturii. Zaczepnięte 01.03.2013. <http://www.youtube.com/watch?v=QJXP9KAwwv0>

Wykaz osób, które otrzymały Nagrodę Księcia Asturii w dziedzinie literatury. Zaczepnięte 01.03.2013. <http://www.fpa.es/en/prince-of-asturias-awards/literature>

Wywiad z Aminem Maaloufem. Zaczepnięte 01.03.2013. <http://www.youtube.com/watch?v=kagj0uBxX4>

⁶ *Rozregulowany świat: o kryzysie naszych cywilizacji* wydano we Francji w 2008 r., na polski przetłumaczono w 2011 r.

Summary

Rescue for the world. Amin Maalouf proposition

Amin Maalouf attempts to describe the modern world and its problems. One of the biggest issues is the tribal concept of identity. The basic premise of this concept is the inflexible division of we-they. A lot of factors have had influence on the tribal concept of identity, for example: history, religion, ideologies, globalization. Maalouf proposes to change this concept. We must focus on three rules: reciprocity, respect for the law and complement of cultures. There are three obstacles on the way to this ideal world: the temptation of the precipice, the wall and the peak. Once they have been overcome it will be possible to live in a new, better world.

Key words: sociology, diagnosis of modernity, humanity, Maalouf, new world vision, tribal concept of identity

Wychowawca czy dobry wujek? – rola pedagoga ulicy w środowisku lokalnym

Artykuł przedstawia analizę roli, jaką pełni pedagog ulicy na przykładzie wybranych projektów działań pedagogów ulicy. Przedstawiono trzy różne działania w nurcie pedagogiki ulicy: Grupy Pedagogiki i Animacji Społecznej, koncepcję Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizacyjnego oraz projekt „Moja rodzina – moje podwórko – moja przyszłość”. Artykuł jest próbą uchwycenia najważniejszych przymiotów charakteryzujących pedagogów ulicy w tym nieformalności ich działań.

Słowa kluczowe: pedagogika społeczna, dziecko ulicy, Grupa Pedagogiki i Animacji Społecznej (GPAS), Krajowy Komitet Wychowania Resocjalizacyjnego (KKWR), placówka wsparcia dziennego prowadzona w formie pracy podwórkowej realizowanej przez wychowawcę, streetworking

Popularyzacja, czy może raczej renesans pedagogiki ulicy jest przyczynkiem do opisanie fenomenu działań ulicznych w odniesieniu do dzieci spędzających czas na ulicach i podwórkach.

W artykule przedstawiam podstawowe założenia pracy pedagoga ulicy. Ze względu na objętość tekstu, stosuję uproszczenie, używając terminu „pedagogika ulicy” i wynikającego z niego pojęcia „pedagog ulicy” w odniesieniu do różnych działań skierowanych do dzieci i młodzieży realizowanych w ich środowisku. Nie podejmuję próby precyzowania i różnicowania takich pojęć, jak „pedagogika podwórkowa”, „streetworking adresowany do dzieci i młodzieży” czy „pedagogika ulicy”. Przedstawię również trzy wybrane przykłady działań adresowanych do „dzieci ulicy” w Polsce.

Pedagog ulicy – próba charakterystyki

Kim jest pedagog ulicy i jaka jest specyfika jego działań? Jedna z definicji, stworzona przez praktyków, definiuje pedagoga ulicy jako osobę, która „w niezinstytucjonalizowany sposób pracuje na dworcu, ulicy, w bramie, piwnicy, na podwórku; osoba mająca bezpośredni kontakt z dzieckiem ulicy, jego rodziną, szkołą. Specyfiką pracy pedagoga ulicy jest ukierunkowywanie aktywności dzieci ulicy. Pedagog ulicy podejmuje próby dożywiania dzieci, poprawy ich wizerunku społecznego i samooceny, doprowadzenia do reintegracji z systemem

społecznym. Osoba pracująca z dzieckiem na ulicy i w środowisku, dysponująca wachlarzem metod i technik działań ukierunkowanych na poznanie dziecka, wprowadzenie w świat norm i zasad powszechnie uznawanych oraz pokazywanie nowych możliwości” (Fundacja Ulica). Definicja ta wydaje się bardzo trafna ze względu na szeroki wachlarz działań przez co obejmuje wiele typów działań ulicznych.

Z kolei art. 24 ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej w stanowi podstawę do tworzenia placówek wsparcia dziennego prowadzonych w formie pracy podwórkowej realizowanej przez wychowawcę. Ustawa daje możliwość formalizacji działań pedagogów ulicy, powołując placówki wsparcia dziennego. Mimo regulacji ustawowej praca pedagoga ulicy, nawet tego działającego w formie placówki, pozostaje, moim zdaniem, nacechowana niezinstytucjonalizowaniem i pewną nieformalnością. Nieformalność przejawia się np. w częstym przyzwoleniu na zwracanie się do wychowawców po imieniu czy mniej dyrektywnych relacjach grupa — wychowawca. Można w pewnym uproszczeniu powiedzieć, że autorytet pedagoga ulicy opiera się bardziej na rodzaju i jakości relacji, odnoszeniu się do dzieci niż na objęciu funkcji formalnej, np. wychowawcy w świetlicy. Istotny jest tutaj prymat osobowości nad rolą zawodową. Pedagog w świetlicy środowiskowej lub socjoterapeutycznej jest „właścicielem” miejsca, do którego przychodzą dzieci, to wychowawcy zazwyczaj ustalają zasady. Inaczej ma się sprawa z pedagogami ulicy; pedagog przychodzi do środowiska, w którym żyją dzieci, wchodzi na obcy teren. Jeśli chce nawiązać z nimi kontakt, musi w jakimś stopniu zaakceptować reguły panujące na podwórku oraz zachowania, na ogół nieakceptowane społecznie.

W tym miejscu dochodzimy do kwestii umiejętności i wiedzy pedagoga ulicy. Kluczowe w pracy ulicznej jest zrozumienie specyfiki klienta — „dziecka ulicy”. Według definicji Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizacyjnego dzieci ulicy to te, „które na skutek niespełniania przez ich rodziców podstawowych funkcji opiekuńczych i wychowawczych dużo czasu spędzają poza domem: na ulicy, podwórku i w innych miejscach niekontrolowanej aktywności. Ulica stała się dla nich źródłem wiedzy o życiu. Tu realizują swą naturalną aktywność poznawczą i społeczną. Są to więc dzieci wychowujące się na ulicy i tam wychowywane” (Kołak, 2005). Przytaczam tę definicję, ponieważ wydaje się ona najbardziej trafna, najlepiej opisująca polskie uwarunkowania „dziecka ulicy”. Definicja ta wskazuje na fakt posiadania rodziców bądź opiekunów prawnych, na zaburzenia ich funkcji wychowawczej i opiekuńczej jako kluczowe czynniki stawiania się „dzieckiem ulicy” w Polsce. Na potrzeby niniejszych rozważań pomijam rozróżnienie dwóch zjawisk opisywanych przez pojęcia „dzieci ulicy” i „dzieci na ulicy”. Ważne jest zrozumienie, że „dziecko ulicy” ze względu na deficyty, które posiada, nie jest w stanie zmienić swojego zachowania w krótkiej perspektywie czasu. Z pomocą w zrozumieniu zachowań takich wychowanków i tzw. środowisk marginalizowanych przychodzi teoria przemocy symbolicznej i habitusu Pierre’a Bourdieu (Bourdieu, Passeron, 2012). Teoria ta mówi o habitusie, który jest kompleksowym zbiorem postaw, zachowań, nawyków wbudowanych, stopniowo „uwewnętrznianych” w kontakcie z życiem. Habitus jest „wpisany w ciało poprzez mowę, nawyki żywieniowe, kulturowe odniesienia i pozycję społeczną oraz postawę ciała” (Cueff, 2006). Mówiąc o celach pracy, w tym kontekście można wskazać, że pedagog ma obserwować wychowanka i jego środowisko, aby zrozumieć habitus podopiecznego, a następnie zaproponować nowe doświadczenia. Nowe doświadczenia poszerzają habitus, a to z kolei daje możliwość zmiany sposobu funkcjonowania podopiecznego. Przy takim założeniu filozoficznym pedagoga ulicy jest najpierw badaczem,

obserwatorem kultury danego środowiska, podwórka lub kamienicy. Nawiązuje kontakt z podopiecznymi na „ich terenie”. Pedagog musi mieć świadomość wyjątkowej trudności, których doświadczają wychowankowie w sferze rodzinnej, szkolnej, relacji koleżeńskich. Powinien mieć zdolność dystansowania się od tego, jak zachowują się wychowankowie, w jaki sposób odnoszą się do siebie nawzajem, jak również do dorosłych. Pedagog ulicy powinien również określić, na ile bierze odpowiedzialność za zachowanie wychowanków, czy jest bardziej wychowawcą, który doświadcza wstydu za zachowanie podopiecznych, czy bardziej towarzyszącym grupie streetworkerem. Dodatkowym czynnikiem charakterystycznym dla pracy pedagoga ulicy jest nieprzewidywalność podopiecznych, ich niezapowiedziana obecność lub absencja w planowanych wcześniej zajęciach. Brak przewidywalności podopiecznych nie zawsze jest wyrazem intencjonalnego działania, a raczej przejawem ich ogólnie bezplanowego i spontanicznego stylu bycia.

Pracę pedagoga ulicy można porównać do placówek niskoprogowych dla bezdomnych. „Niskoprogowość” rozumiem jako stawianie niskich wymagań, które są konieczne, aby móc korzystać z oferty. Aby brać udział w zajęciach świetlicy czy klubu młodzieżowego, dziecko i rodzice muszą, po pierwsze, podjąć świadomą decyzję o uczestnictwie, a następnie spełnić wstępne warunki, takie jak np. osobiste stawiennictwo opiekuna w świetlicy i wypełnienie formularza zgłoszenia, deklaracja obowiązkowego odrabiania lekcji czy systematycznego udziału w zajęciach. W rodzinach gdzie opieka sprawowana jest prawidłowo, dzieci mają szansę na zapisanie się i systematyczne uczestniczenie w placówce typu świetlicowego. Natomiast „dzieci ulicy”, które rzadko, z różnych przyczyn, mogą liczyć na wsparcie swoich opiekunów, nie mają szans na tego typu aktywność. Warto w tym miejscu podjąć temat rzadkiej obecności „dzieci ulicy” w placówkach takich jak świetlice czy kluby młodzieżowe. Dzieje się tak dlatego, że świetlica jest miejscem, w którym obowiązują, już na starcie, pewne podstawowe zasady, które nie zawsze są w stanie spełnić dzieci z podwórka. Drugim powodem braku „dzieci ulicy” w tradycyjnych placówkach jest obawa przed porównywaniem z innymi, konfrontacją poziomu wiedzy szkolnej, statusu materialnego itp. Otwartym pytaniem pozostaje stopień przystosowania oferty świetlic do zainteresowań i potrzeb gimnazjalistów, którzy wydają się, z racji wieku, uznawani za trudną grupę odbiorców. Ze względu na powyższe uwarunkowania pedagog ulicy ze swoją „niskoprogowością” może stanowić bardzo często jedyną alternatywę dla dzieci spędzających całe popołudnia na podwórku.

Wróć do pytania, kim jest pedagog ulicy. Pedagog ulicy ma być „innym” dorosłym od tych z najbliższego otoczenia dziecka. „Inny” w tym przypadku znaczy taki, który nie zachowuje się jak rodzice, opiekunowie dziecka, jego sąsiedzi, którzy są podstawowymi źródłami wzorców zachowań. Pedagog ulicy nie jest też starszym kolegą, który upodobni się do swoich wychowanków pod względem zachowań dysfunkcyjnych. Nie jest też kolejnym nauczycielem, wychowawcą w znaczeniu szkolnym; wyznaczanie zasad i norm nie jest w jego roli zawodowej pierwszoplanowe. Normy i zasady zachowania są, na poziomie wiedzy, bardzo dobrze znane „dzieciom ulicy”, moralizowanie i doraźne egzekwowanie zasad może mijać się z długookresowym celem dokonania zmiany w wychowankach. Jeśli z sympatii do pedagogów lub innych korzyści podopieczni będą chwilowo spełniać powszechnie obowiązujące normy, tak jak to się dzieje w szkole, to do żadnej trwałej zmiany raczej nie dojdzie. Kluczowa w pracy pedagogów ulicy jest bliska relacja z wychowankami, ona stanowić może o skuteczności działań pedagogicznych. Bycie osobą, która jest z jednej strony jest bliska dziecku, często

również jego rodzinie, a z drugiej niesie inną propozycję kulturową, inne zachowania i wartości to wyzwania, przed którymi stoją pedagodzy ulicy. To zderzenie habitusu „dziecka ulicy” i pedagoga w naturalnym środowisku wychowanka daje nadzieję na zmianę. Trudno powiedzieć, czy i kiedy nastąpi poszerzenie horyzontów, zmiana zachowania i wartości u podopiecznych, ale niewątpliwie pedagogika ulicy jest przykładem takich oddziaływań.

Oczekiwania i roszczenia dzieci a pedagog ulicy

Zagrożeniem w pracy pedagoga ulicy jest przybranie roli „dostarczyciela” atrakcji dla wychowanków. Podopieczni, których zazwyczaj większość rodzin to klienci pomocy społecznej, szybko wyczuwają okazję do darmowych benefitów i funkcjonująca w działaniach pedagogów ulicy zasada nieodpłatności może stać się główną motywacją uczestniczenia w ich działaniach. Bycie tytułowym „dobrym wujkiem” przyczyni się tylko do wzmocnienia schematu funkcjonowania „biorca — darczyńca”. Rozpoznanie środowiska i konkretnej grupy podopiecznych daje możliwość poznania motywów działania, tych jawnych i ukrytych dotyczących również postaw roszczeniowych. Warto dodać, że oprócz postawy roszczeniowej dzieci te mogą mieć również specyficzne trudności z budowaniem poprawnych więzi z dorosłymi, co nie pozostaje bez wpływu na relacje wychowawca — dzieci, roszczeniowość może być specyficznym sposobem np. zwracania uwagi na siebie czy przejawem obawy podjęcia głębszych relacji.

Propozycje działań w obszarze pedagogiki ulicy

Przedstawię poniżej trzy polskie propozycje działań z obszaru pedagogiki ulicy. Inicjatorami dwóch z nich są organizacje pozarządowe, trzecia to propozycja samorządu gminnego. GPAS i KKWR to organizacje, które moim zdaniem, mają największe zasługi w promowaniu i budowaniu metodyki pracy ulicznej w Polsce po roku 1989, stąd wybór ich jako kluczowych przedstawicieli.

Grupa Pedagogiki i Animacji Społecznej (GPAS)

„Działania GPAS mają charakter interwencji społecznej, której najbardziej ogólnym celem jest pomoc rodzinom i dzieciom znajdującym się w trudnej sytuacji” (Malanowska, 1999). Stowarzyszenie to jest uznawane za jednego z prekursorów pedagogiki ulicy w Polsce przełomu lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku. Podstawowym narzędziem pracy GPAS jest praca metodą projektów dziecięcych, w których to dzieci są inicjatorami i realizatorami działań. Metoda ta jest szansą na zmianę i „wyrwanie” dzieci z kręgu bycia biorcami instytucji pomocy społecznej i obudzenie w nich inicjatywy. Przykładami projektów są działania angażujące znanych artystów jak np. „Cow Parade” — projekt polegał na dołączeniu się wychowanków do akcji malowania atrap krów w przestrzeni miejskiej. Drugi to projekt rzeźbiarski z artystą Pawłem Althamerem. W ramach pracy projektowej powstało również kilka filmów autorstwa dzieci, m.in. „Święto”, poruszający temat społecznego odbioru policji przez mieszkańców warszawskiej Pragi — film był prezentowany w telewizji

publicznej. Dzieci miały też okazję wyjechać na wymiany młodzieżowe do Niemiec i do Francji. Charakterystyczna w działaniach GPAS jest praca bez zaplecza placówkowego; pedagodzy wszystkie działania prowadzą w terenie z podopiecznymi.

Krajowy Komitet Wychowania Resocjalizacyjnego (KKWR)

Drugim przedstawicielem inicjatyw ulicznych jest Krajowy Komitet Wychowania Resocjalizacyjnego im. Kazimierza Lisieckiego, który został powołany uchwałą Zarządu Głównego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci z 11 grudnia 1988 roku (Pyłka, 1989). W swoich szeregach skupia głównie członków środowiska naukowego, pedagogów i specjalistów pedagogiki resocjalizacyjnej. Przesłankami do powołania Komitetu był kryzys m.in. systemu kuratorskich ośrodków pracy z młodzieżą. Powołanie Komitetu było działaniem uprzedzającym w stosunku do ogólnego kryzysu „instytucji wychowujących” i rodziny, który był skutkiem przemian ustrojowych po 1989 roku. Jedną z inicjatyw jest wydawanie czasopisma metodyczno-teoretycznego *Opieka – Wychowanie – Terapia*. Kwartalnik poświęcony jest problemom opieki nad dzieckiem, profilaktyki społecznej i resocjalizacji. Zaangażowani w komitet redakcyjny kwartalnika od 1989 roku byli m.in.: profesorowie Stanisław Jedlewski, Tadeusz Pilch, Lesław Pyłka, Marek Konopczyński. KKWR wypracował dwie propozycje działań ulicznych: „Wychowawcy Podwórkowego” i „Przyjaciela Dzieci Ulicy”.

Programy „Wychowawca Podwórkowy”

Doświadczenia pracy wychowawców na zewnątrz ognisk środowiskowych Towarzystwa Przyjaciół Dzieci zaowocowały powstaniem Programu „Wychowawców Podwórkowych”. Wychowawca Podwórkowy to pedagog, który jest łącznikiem między ogniskiem środowiskowym a grupami rówieśniczymi z pobliskich podwórek i ulic. Jego głównym zadaniem jest pokazanie alternatywnych form spędzania czasu oraz zapraszanie dzieci i młodzieży do włączenia się w pracę ognisk. Projekt „Wychowawcy Podwórkowego” zakłada, że wychowawca będzie łącznikiem między światem dorosłych a światem dzieci, poprzez wspólną zabawę, rozrywkę i działanie w środowisku lokalnym. Wychowawca podwórkowy nie działa pojedynczo ale jest częścią zespołu ogniska wychowawczego. Zadaniemi wychowawcy podwórkowego są m.in.: poznanie środowiska lokalnego, nawiązanie kontaktu z dziećmi, proponowanie wspólnych zajęć, integracja wokół osiągnięcia celów grupy, modyfikacja zachowań niepożądanych, organizowanie imprez lokalnych, tworzenie koalicji profilaktyczno-wychowawczej w środowisku lokalnym. Zrekrutowana grupa to 10-15 podopiecznych, miejsca i czas spotkań z wychowawcą są stałe.

Program „Przyjaciół Dzieci Ulicy”

O ile opisany powyżej wychowawca podwórkowy jest łącznikiem między ogniskiem wychowawczym a środowiskiem o tyle Przyjaciele Dzieci Ulicy mają za zadanie nawiązać kontakt z dziećmi i młodzieżą, którzy nie są objęci żadnymi formami pomocy, „poznać ich problemy i następnie zaproponować profesjonalną, anonimową pomoc jako »życzliwi i kompetentni dorośli«” (Kostka, 2005). Przyjaciel Dzieci Ulicy pracuje zasadniczo w rejonach gdzie nie ma ogniska wychowawczego TPD ani innej stacjonarnej formy organizacji czasu wolnego,

pracuje z dziećmi i młodzieżą, która nie może lub nie chce korzystać z innych form organizacji czasu. Street-worker skupiony jest w tym przypadku na byciu rzecznikiem „dzieci ulicy” i podejmowaniu interwencji w przypadku wykrycia krzywdzenia dziecka. Jego rolą jest służenie radą, stymulowanie pożądanych zachowań, wspieranie w sytuacjach kryzysowych. Jest, jak nazwa wskazuje, przyjacielem, czyli kimś, komu można się dyskretnie wyzalić, opowiedzieć o swoich problemach. Przyjaciół Dzieci Ulicy nie organizuje grupy dziecięcej lub młodzieżowej, jest bardziej kimś podobnym do „mobilnego doradcy” świadczącego swoją pomoc w różnych rejonach miasta lub osiedla. Projekt Przyjaciół Dzieci Ulicy nie dawał konkretnych, ścisłych instrukcji pracy pedagogom, określona była grupa docelowa, ale metody pracy pracownicy dobierali sami w zależności od potrzeb środowiska. Problemem w kontynuowaniu obu projektów jest brak stałego, wieloletniego finansowania. Aktualnie KKWR nie realizuje samodzielnych programów ulicznych, udziela ewentualnego wsparcia metodycznego na prośbę np. samorządów lokalnych. Duże zdziwienie może budzić fakt, że koncepcje, modele wypracowane przez lata przez KKWR nie są wykorzystywane na masową skalę przez ogniska wychowawcze TPD – instytucje z największym doświadczeniem pracy środowiskowej.

Gmina Kołobrzeg – wakacyjne organizowanie czasu wolnego: „Moja rodzina – moje podwórko – moja przyszłość”

Ostatnia propozycja działań ulicznych to projekt „Moja rodzina – moje podwórko – moja przyszłość” realizowany przez Gminę Kołobrzeg w ramach Gminnego Programu Profilaktyki i Rozwiązywania Problemów Alkoholowych w 2012 roku. Projekt ten jest inicjatywą władz gminy będącą odpowiedzią na problem „dzieci ulicy” popegeerowskich wsi województwa zachodniopomorskiego. Gmina Kołobrzeg nie jest administracyjnie tożsama z Miastem Kołobrzeg. W skład Gminy wchodzi ponad 20 wsi, z czego tylko dwie mają bezpośredni dostęp do Bałtyku. Wsie położone w głębi lądu nie mają prawie żadnych perspektyw rozwoju turystyki, a dodatkowo w jednej z nich, w Drzonowie, będącym *de facto* agromiastem, w czasach PRL funkcjonowało Państwowe Gospodarstwo Rolne. Dzisiaj Drzonowo jest typową wsią popegeerską, mieszkańcy mają na miejscu szkołę podstawową i gimnazjum, ośrodek zdrowia, filię biblioteki, kościół i inne elementy niezbędnej infrastruktury, nie mają natomiast pracy. Dzieciom i młodzieży z Drzonowa poza świetlicą brakuje możliwości korzystania z innych bardziej adekwatnych do wieku i zainteresowań form spędzania czasu wolnego. Szczególne trudności spotykają te dzieci, które nie spełniają minimalnych norm zachowania wymaganych w miejscowej świetlicy prowadzonej przez TPD. Dostrzegając potrzebę pracy z „dziećmi ulicy”, wprowadzono projekt wychowawcy podwórkowego. Na stanowisku tym zatrudniono lokalnego animatora zajęć dla dzieci i młodzieży, wdzireja Pawła Myszyńskiego. Projekt był działaniem wakacyjnym, trwał od lipca do końca sierpnia 2012 roku. W realizacji projektu przeważały elementy animacji środowiskowej, wychowawca podwórkowy organizował czas wolny dzieciom i młodzieży. W czasie wakacji odbyły się takie działania jak m.in.: malowanie zdewastowanego przystanku autobusowego, rozgrywki sportowe, wycieczki rowerowe, konkurs strzelania z łuku, wieczór filmowy, dyskoteki i wspólnie puszczanie lampionów. Pedagog podwórkowy pracował w wymiarze 33 godzin miesięcznie, czyli zaledwie 6 godzin w całym projekcie.

Przykład gminnego projektu z Kołobrzegu pokazuje, że grupa dzieci pozostawionych bez opieki i propozycji zagospodarowania czasu wolnego nie jest problemem tylko miast, średnich i dużych, ale również gmin wiejskich. Projekt Gminy Kołobrzeg jest dowodem, że można podejmować skuteczne próby działań animacyjnych skierowanych do wiejskich „dzieci ulicy”.

Podsumowując, należy wskazać na charakterystyczne cechy powyższych propozycji. GPAS koncentruje swoje działania na zbudowaniu grupy dzieci lub młodzieży przejawiającej silne zdemoralizowanie. Koncepcja KKWR to z jednej strony bardziej działania animacyjne na podwórku – projekt Wychowawcy Podwórkowego, a z drugiej strony działania streetworkerskie, jak w przypadku programu Przyjaciela Dzieci Ulicy. Pilotażowy projekt z Gminy Kołobrzeg to przykład działań bardziej animacyjnych prowadzonych w środowisku wiejskim. Przedstawione przykłady mimo różnic w metodach i celach pracy oraz różnic w rodzaju odbiorców wpisują się w szeroki nurt pedagogiki ulicy.

Rekomendacje, czyli co jeszcze można zrobić

Dotychczasowe działania pedagogiki ulicy skupiają się na dzieciach i młodzieży zamieszkującej miasta. Dostrzegam obszary, które powinny zostać uwzględnione przy rozwoju działań ulicznych. Po pierwsze, dużym wyzwaniem jest młodzież z tzw. dobrych rodzin, która pozostaje bez opieki osób dorosłych. Mam tu na myśli młodzież z rodzin o wyższym statusie materialnym, co jednocześnie nie czyni jej wolną od zagrożeń. Grupa ta wydaje się jednak trudna do zainteresowania ofertą pedagogów ulicy, być może ze względu na dostępność innych, atrakcyjnych alternatyw. Druga grupa, która wymaga interwencji, to dzieci i młodzież zamieszkujące tereny wiejskie i miejscowości gminne. Zazwyczaj w takich miejscowościach nie prowadzi się placówek wsparcia dziennego. Projekty pedagogów ulicy mogą być tanią alternatywą wychowawczą dla dzieci z małych ośrodków gminnych i wiejskich. Przykładem takiego działania jest przedstawiony wyżej pilotaż w Gminie Kołobrzeg.

Pedagogika ulicy daje możliwość wejścia w przestrzeń życia dzieci i młodzieży, która z różnych przyczyn sama nie chce korzystać z oferty systemowej. Działania uliczne, zarówno te koncentrujące się na animacji w środowisku, jak i te skoncentrowane na pracy z wyselekcjonowaną grupą odbiorców, mają na celu poprawę funkcjonowania podopiecznych. Kluczowe w pracy pedagoga ulicy wydaje się łączenie roli wychowawczej z rolą bliskiego i wspierającego dorosłego. Tytułowe sformułowanie „dobry wujek” jest swego rodzaju próbą prowokacji do refleksji nad formą pracy podwórkowej i jej dylematami. Bez próby zrozumienia wielorakich uwikłań podopiecznych, praca pedagogów może być odbierana jako mało wychowawcza, niestawiająca surowych wymagań. Za Mieczysławem Gogaczem można powiedzieć, że w wychowaniu, a szczególnie w pedagogice ulicy, kluczowe jest „odniesienie przez życzliwość” (Gogacz, 1997) w stosunku do podopiecznych.

Bibliografia

- Bourdieu P., Passeron J.C. (2012). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Tłum. E. Neyman. Warszawa: PWN, s. 71-150.
- Cueff D. (2006). *Dziecko na ulicy – przewodnik metodologiczny dla pedagogów ulicy: metody pracy w środowisku otwartym*. Projekt Daphne, GPAS.

- Fundacja Ulica. <http://www.fundacjaulica.pl/index.php?id=leksykon> (dostęp 10.03.2013 r.).
- Gogacz M. (1997). *Osoba zadaniem pedagogiki: wykłady bydgoskie*. Warszawa: Navo, s. 15-93.
- Kofoć W. (2005). Historia, rozwój i funkcjonowanie KKWR. W: I. Malanowska (red.) *Dajmy dzieciom szansę*. Warszawa: Krajowy Komitet Wychowania Resocjalizacyjnego, s. 24.
- Kostka M. (2005). Przyjaciel Dzieci Ulicy. W: I. Malanowska (red.) *Dajmy dzieciom szansę*. Warszawa: Krajowy Komitet Wychowania Resocjalizacyjnego, s. 113.
- Malanowska I. (1999). Wychowawcza metamorfoza. *Nasz Animator*, 4 (24), s. 7.
- Pytko L. (1989). Od redakcji. *Opieka – wychowanie – terapia*, 1, s. 2.
- Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, DzU 2011, nr 149, poz. 887.

Summary

An educator or a good unde? – the role of a street worker in a local environment

The article presents an analysis of the role of a street worker in a local environment based on selected projects. Three various actions were described in the field of street work pedagogy: Pedagogy and Social Animation Group, the concept of National Committee for Education and Resocialisation and the project "My family – my courtyard – my future". The article is an attempt to capture the most important attributes of street workers including informality of their action.

Key words: social pedagogy, outdoor daycare run by a street worker, National Committee for Education and Resocialisation, Pedagogy and Social Animation Group, street child, streetworking

II. Z BADAŃ

Monika Nawrot-Borowska

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Tradycje powstania styczniowego i ich rola w wychowaniu patriotycznym młodego pokolenia (w świetle wspomnień z zaboru rosyjskiego) — w 150. rocznicę zrywu niepodległościowego z 1863 roku

Rok 2013 jest rokiem 150. rocznicy wybuchu powstania styczniowego. Wspomnienia Polaków żyjących w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku często przesycane są fragmentami dotyczącymi tego wydarzenia — niemal w każdym z pamiętników tego okresu znajdujemy bardziej lub mniej obszerne informacje poświęcone zrywowi niepodległościowemu Polaków z 1863 roku. Przedstawione w poniższym tekście fragmenty wspomnień i pamiętników pozwalają prześledzić, w jaki sposób w rodzinach polskich kultywowano tradycje powstania styczniowego, w którym udział brali często członkowie rodzin, a także wskazać, jak patriotyczna atmosfera domów kształtowała osobowość młodego pokolenia, zwracając uwagę na sprawy narodowe i budząc wrogi stosunek do carskiej Rosji.

Tradycja powstania styczniowego, jak wynika z dokonanych ustaleń, stanowiła istotny czynnik w wychowaniu patriotycznym młodego pokolenia. Rodziła szacunek dla członków rodzin — powstańców, uczyła historii narodu i rodziny, powodowała narastające często uczucia nienawiści do zaborcy. Przejawami kultywowania tejże tradycji były żywe wciąż w polskich rodzinach historie losów powstańców — uczestników walk, tajne obchody rocznic powstania, śpiewanie pieśni powstańczych, czytanie zakazanej literatury, składanie wieńców na grobach powstańców.

Słowa kluczowe: historia edukacji, powstanie styczniowe, rodzina polska doby zaborów, tradycje narodowe, wychowanie patriotyczne, wspomnienia, zabór rosyjski

„Rozbory były brutalnym gwałtem zadany Polsce przez monarchie sąsiednie, które wykorzystały okresową słabość Rzeczypospolitej dla swych zdobyczy terytorialnych” (Ramotowska, 1987, s. 330). Jednak naród polski, a przynajmniej ta jego część, którą cechował silny patriotyzm, ludzie uświadomieni narodowo i aktywni politycznie nigdy nie pogodzili się z obcymi rządami i podejmowali różne formy odzyskania niepodległości przez cały okres niewoli. Jedną z tych form, wydawało się, że najbardziej skuteczną, była droga walki

zbrojnej — powstania narodowe. Największym w XIX wieku narodowym zrywem niepodległościowym było powstanie styczniowe. Trwające ponad półtora roku walki zbrojne pochłonęły kilka tysięcy ofiar i w ogromnym stopniu wpłynęły na dążenia niepodległościowe następnych pokoleń (zob. np.: Jasienica, 2009; Kieniewicz, 2009; Michalska-Bracha, 2003; *Powstanie styczniowe 1863-1864: walka i uczestnicy, represje i wygnanie, historiografia i tradycja* 2005).

Rok 2013 jest rokiem 150. rocznicy wybuchu powstania styczniowego. Senat Rzeczypospolitej Polskiej specjalną uchwałą ustanowił rok 2013 Rokiem Powstania Styczniowego, którego obchodom towarzyszyły licznie organizowane uroczystości i inicjatywy kulturalne, naukowe i edukacyjne, upowszechniające pamięć o powstaniu i jego znaczeniu w historii Polski. Niniejszy tekst wpisuje się w te obchody, mając na celu próbę wskazania na tradycje powstania styczniowego i ich rolę w wychowaniu patriotycznym młodego pokolenia okresu popowstaniowego.

Analizując zagadnienie wychowania patriotycznego w rodzinie polskiej, nie sposób pominąć definicji podstawowego dla prowadzonych ustaleń pojęcia, jakim jest patriotyzm. Określić go można jako postawę społeczno-polityczną, formę ideologii narodowej, opartej na zasadzie miłości ojczyzny oraz poświęcenia się dla niej i dla narodu (Kotłowski, 1974, s. 16; *Encyklopedia Polski*, 1996, s. 492). Postawę tę uzyskuje się w toku aktywności i praktyki, poprzez naukę, język, religię, świadomość polityczną i historyczną, dotyczącą pochodzenia narodu, walk narodowowyzwoleńczych. Przejawia się ona także poczuciem związku emocjonalnego z własnym narodem, poszanowaniem, kultywowaniem i pielęgnowaniem jego wartości, ideałów, tradycji i kultury narodowej (Topolski, 1981, s. 20). Termin „patriotyzm” odnosi się do postaw społecznych zarówno zbiorowych, jak i indywidualnych. Próba określenia, czy i na ile tradycje powstania styczniowego odgrywały rolę w wychowaniu patriotycznym młodego pokolenia, dokonana zostanie na podstawie indywidualnych losów jednostek — pamiętnikarzy. Materiałem źródłowym uczyniono więc literaturę wspomnieniową i pamiętnikarską.

Poprzez sięganie do przeszłości dokonuje się niezwykle ważny przekaz dziedzictwa kulturowego pomiędzy pokoleniami. Jedną z form przekazu wiedzy o przeszłości są pamiętniki. Ich autorzy, dzieląc się swoimi doświadczeniami, przeżyciami, refleksjami, wiedzą, opisując dzieje swoje, rodziny czy narodu, tworzą żywą i barwną historię, tym ciekawszą, że widzianą z punktu widzenia konkretnego człowieka. Każdy pamiętnik oddaje specyfikę i ducha czasów, w których przyszło żyć jego autorowi. Pamiętniki doby zaborów oddają koloryt i klimat życia Polaków pod jarzmem Rosji, Austrii i Prus — klimat polityczny, wojskowy, społeczny, ale też prywatny, rodzinny, związany z codziennym życiem. Wspomnienia z drugiej połowy XIX i początku XX wieku często przesycane są fragmentami dotyczącymi powstania styczniowego — niemal w każdym z pamiętników tego okresu znajdujemy bardziej lub mniej obszerne informacje poświęcone zrywowi niepodległościowemu Polaków z 1863 roku. Uczestnicy tych wydarzeń opisywali ich organizację i przebieg, konsekwencje, jakie przyniosły dla całego narodu, dla nich samych i ich rodzin (zarówno duchowe, jak i materialne, polityczne i społeczne — poczwórzy od aresztowań, zsyłek, konfiskat majątków, uwłaszczenia włościan, pauperyzacji ziemiaństwa, przez wzmoczoną rუსyfikację na wielu polach życia publicznego Polaków, po tworzenie się nowej inteligencji ze zubożałego ziemiaństwa, konieczność zarobkowania przez kobiety, budzenie się ruchu kobiecego,

tworzenie się warstwy robotniczej itp.). Potomkowie powstańców z kolei wspominali o tradycjach, które przetrwały w rodzinach przez kolejne pokolenia i ich znaczeniu w kultywowaniu polskości, kształtowaniu patriotyzmu i znajomości historii kraju i rodziny. I choć pamiętniki mają z pewnością swoje konwencje, świadome i podświadome gry, stylizacje czy pozy autorów, gdzie obok szczerości mogą pojawiać się zafałszowania czy zniekształcenia rzeczywistości, to pozwalają na poznanie subiektywnych odczuć, przeżyć i doświadczeń konkretnych ludzi, doświadczających i tworzących historię (Zaworska, 1998, s. 5). „Literatura pamiętnikarska ma niepoślednią wartość historyczną, pozwala inaczej niż romantyczna legenda czy polityczny koniunkturalizm oceniać wydarzenia z przeszłości” (z Łubieńskich Górską, 1996, s. 5). „W pamiętnikach kryją się elementy historii, dorobek narodu, który należy przekazywać przyszłym pokoleniom” (Iwanicka, 1999, s. 96).

Cezury terytorialne badań obejmują jedynie teren zaboru rosyjskiego – Królestwa Polskiego (Kraju Przywiślańskiego) oraz tzw. ziem zabranych (guberni zachodnich). Analizie poddano ok. 80 pozycji pamiętnikarskich, wydanych drukiem. Autorzy pamiętników pochodzili z rodzin szlachecko-ziemiańskich oraz mieszczkańskich, w głównej mierze rekrutujących się ze zubożałej na skutek powstania szlachty. Większość cytowanych autorów pamiętników wychowywała się w tradycjach szlachecko-ziemiańskich i narodowo-patriotycznych. Na potrzeby niniejszych ustaleń dokonano analizy wspomnień pamiętnikarzy, którzy urodzili się po roku 1863. Szczególnie autorzy urodzeni w pierwszych dziesięcioleciach po powstaniu styczniowym należeli do tzw. „pokolenia niepokornych”, któremu przyszło żyć i działać w okresie reakcji panującej w zaborze rosyjskim po powstaniu styczniowym (Studnicki, 2000, s. 20-21, 35). Przedstawione w poniższym tekście fragmenty wspomnień i pamiętników pozwalają prześledzić, w jaki sposób w rodzinach polskich kultywowano tradycje powstania styczniowego, w którym udział brali często członkowie rodzin, a także wskazać, jak patriotyczna atmosfera domów kształtowała osobowość młodego pokolenia, zwracając uwagę na sprawy narodowe i budząc wrogi stosunek do carskiej Rosji.

Wspomnienia i opowieści o powstaniu i powstańcach wypełniały atmosferę wielu domów. Atmosfera ta odciskała swe piętno na życiu codziennym, domowym, rodzinnym. Wydarzenia powstania styczniowego były w wielu polskich rodzinach żywo komentowane. Mówiło się o nich z dumą bądź przyciszonym głosem jak o tajemnicy czy też z bólem i żalem, towarzyszącym stracie i rozłące z najbliższymi. Ludzi, którzy brali udział w walkach powstańczych, przedstawiano młodemu pokoleniu jako przykłady godne naśladowania. Znaczenie tradycji powstańczych w wychowaniu młodego pokolenia doskonale oddają słowa Romany Pachuckiej: „wiązały one pokolenia z pokoleniami, uczyły żywym przykładem zaczerpniętym z ludzkich dziejów, zachęcały do czynów szlacheckich, wskazywały pola pracy dla ambicji młodych, przestrzegały przed nierozważą i podstępem” (Pachucka, 1958, s. 11).

Specyfika czasu popowstaniowego z pewnością miała więc wpływ nie tylko na atmosferę panującą w wielu polskich domach, ale także na klimat wychowania młodego pokolenia. Niejednokrotnie rozpoczynali oni swe wspomnienia wyraźnym podkreśleniem specyfiki popowstaniowych czasów, w których przyszło im przeżywać dzieciństwo i młodość. Stanisław Grabski tak zaczyna swoje pamiętniki: „Urodziłem się w 1871 r., w siódmym roku po powstaniu styczniowym. Pełno było po nim w domu moich rodziców pamiątek, wspomnień, silnie oddziałujących na moją i o rok ode mnie młodszą siostrę Zofię wyobraźnię” (Grabski, 1989, s. 15).

We wspomnieniach Stanisława Mianowskiego (ur. w 1889 r.) czytamy: „Dzieciństwo moje przypadało na okres, kiedy wspomnienia powstania styczniowego były jeszcze bardzo żywe i od dziecka wychowywano mnie w duchu patriotyzmu, uświadamiając, że jestem Polakiem i przywiązując znaczną wagę do poznawania historii Polski” (Mianowski, 1995, s. 9). W innym pamiętniku autor podkreślał specyfikę atmosfery domowej okresu popowstaniowego: „Był to bowiem okres popowstaniowy, gdy wymawiano niektóre wyrazy z jakimś wewnętrznym przymusem, raczej unikano ich w mowie potocznej, bo siały grozę i gorycz nienawiści [...] czułem nienawistne brzmienie pokrewnych sobie słów: car, caryca, Murawiew Wieszatiel, i jego sługa podlaski Mariukin, wróg i krzywdiciel naszej rodziny... dziecku przekazywano wrogie wyrazy w klimacie zasłyszanych rozmów, skojarzeń, spojrzeń i gniewnych gestów” (Ambroziewicz, 2000, s. 32). Cytowana już Romana Pachucka podkreślała, iż mimo upływającego czasu tradycje powstania były w jej rodzinie (jak i z pewnością w znacznej części polskich rodzin) wciąż żywe: „Wspomnienia 1863 roku były tchnieniem przeszłości bohaterstwa tragedii narodowej, rozegranej, gdy w pełni życia byli dziadkowie nasi, a okres młodości przeżywali rodzice oraz ich starsze rodzeństwo. Od upadku powstania styczniowego do mego urodzenia minęło przeszło 20 lat, a jednak żyłam w atmosferze unoszącej się niby niewidzialne, a mimo to wszechobecnej” (Pachucka, 1958, s. 11).

Wzrastanie w czasach popowstaniowych powodowało, że dzieci były świadkami i uczestnikami wielu represji ze strony zaborcy. Dotykały one całe społeczeństwo polskie, także jego najmłodsze pokolenie. Nie dziwi więc, że pamiętnikarze często i rozlegle opisują sytuację, w jakich przyszło im funkcjonować pod jarzmem zaborcy rosyjskiego. „Dla nas, Polaków spod zaboru rosyjskiego [...] zaczęła się wtedy coraz radykalniejsza i bezwzględniejsza faza rusyfikacji. Opustoszało w moich stronach rodzinnych lub zostało zamieszkań przez obcych mnóstwo dworów, zaścianków i wiosek. Nie było rodziny bez krewnego na Syberii, nie wszyscy zaś mieli z nich dożyli możliwości powrotu do kraju” — wspominał urodzony w rok przed powstaniem Ignacy Baliński (Baliński, 1987, s. 22-13). „[...] obijały mi się dość często o uszy takie wyrazy jak powstanie, powstańcy, cytadela, szubienice, Sybir, etapy, budząc zaciekawienie, ale i lęk. Grozę potęgowały widziane przez okno wieczorami i nocami jeżdżące po ulicach patrole kozackie. Słyszało się o prześladowaniu ludności, o tępieniu języka w szkołach, urzędach. Często wymieniane było nazwisko Apuchтина” — pisał o latach swojego dzieciństwa urodzony w dwadzieścia lat po powstaniu Karol Miłkiewicz (Miłkiewicz, 1970, s. 5). Jego rówieśnik Kazimierz Pollack tak wspominał represje popowstaniowe: „Dzieciństwo moje przypadało na schyłek XIX wieku, gdy tak zwane od Kongresu Wiedeńskiego Królestwo Polskie, na Priwislinje przez szowinistów rosyjskich przemianowane, podlegało od krwawego stłumienia powstania styczniowego najokrutniejszej niewoli pod drakońskimi rządami spadkobiercy — godnego satrapów — dawnych namiestników carskich, generał-gubernatora Hurki. W czasach tych młode pokolenie polskie skazane zostało na naukę w języku rosyjskim w szkołach podlegających bezwzględnemu rusyfikatorowi, Apuchtinowi, język polski w szkołach był w straszej poniewierce, w prasie i na scenie podlegała łajdackiej cenzurze, a w instytucjach społecznych, tworzonych przez Polaków i przez nich *nomine* kierowanych, był ledwie tolerowany” (Pollack, 1961, s. 9).

Najczęściej spotykaną w analizowanych wspomnieniach formą przekazu tradycji powstaniowych były opowieści i wspomnienia dotyczące lat 1863/1864. Pamiętnikarze podkreślają, iż były im one przekazywane

przez najbliższych członków rodziny — matki, ojców, babki, dziadków, wujków czy ciotki, rzadziej rezydentów dworów. Często były to opowiadania z tzw. pierwszej ręki, gdyż pochodziły bezpośrednio od ich uczestników lub naocznych świadków wydarzeń. Opowiadano o udziale w powstaniu bliższych i dalszych krewnych, o formowaniu się w majątkach partii i oddziałów powstańczych, o bitwach, które w miały miejsce w okolicy, o tajnych składach broni dla powstańców. Na przykład matka Feliksa Kona, która brał udział w powstaniu wraz ze swym bratem (adiutantem wodza powstańców Langiewicza w latach 1861-1863), często opowiadała synkowi o martyrologii Polski, cierpieniach tych, co powstali w jej obronie, o bestialstwach Moskali. Te opowiadania miały tak duży wpływ na wyobraźnię pamiętnikarza, że jako sześciolatek marzył, by zostać wodzem powstańców, bić się za ojczyznę i uwolnić ją spod jarzma zaborców (Kon, 1969, s. 9). Andrzej Wierzbicki z przejęciem słuchał opowieści matki o czasach powstania, szczególnie historii jej brata, a wujka pamiętnikarza, który po 1863 roku wywieziony został do Rosji i słuch po nim zaginął. Dzięki tym opowiadaniom „wprost wchłanialiśmy tradycję powstańczą” — pisał po latach autor wspomnień (Wierzbicki, 1957, s. 7). Urodzony w 1871 roku Karol Adwentowicz opisywał opowieści, jakie słyszał o powstaniu od samych jego uczestników: „Lata moje dziecięce kształtowały się nie pod wpływem bajek i zmyślonych cudowności, lecz realnych, choć jak z bajki, opowieści o roku 1863, o szubienicach, na których zawisli powstańcy [...] Uczestnicy powstania byli jeszcze wówczas młodzi, słowa ich mocno, żywo malowały tragiczne dzieje i ośmioletni chłopiec słuchał, niewiele rozumiał, ale się wzruszał i po dziecinnemu przeżywał bohaterskie czyny” (Adwentowicz, 1960, s. 54). Emilia Sukertowa-Biedrawina wspominała opowieści swej babki, która brała udział w powstaniu styczniowym, i chętnie wracała do tych czasów, jednak najpierw „zamykała szczelnie drzwi, aby ktoś niepowołany przypadkiem nie podsłuchał. Bo trzeba pamiętać — pisała pamiętnikarka — że moje dzieciństwo przypadało na okres, kiedy w Królestwie Kongresowym postrachem ludności polskiej byli Hurko i Apuchtin, a donosicielstwo władzom carskim było bardzo rozpowszechnione” (Sukertowa-Biedrawina, 1965, s. 7). W rodzinie opowiadano także o siostrzeńcu babci, „który poszedł do powstania i nie wrócił więcej”, a także o kuzynie ojca, który ze swym powstańczym oddziałem zajął Kielce (Sukertowa-Biedrawina, 1965, s. 8; zob. też: Ambroziewicz, 2000, s. 32-33; Czarnowski, 1973, s. 80-81; Gebethner, 1977, s. 88; Grabski, 1989, s. 15-16; Jałowiecki, 2000, s. 17; Janiszewski, 1987, s. 9; Mianowski, 1995, s. 7; Mieszkowski, 1971, s. 11-12; Obiezińska, 1995, s. 29; *Pierwszy marca*, 1981, s. 129-130, 145-146; Piłsudska, 1989, s. 43-44; Stachowicz, 1958, s. 90; Studnicki, 2000, s. 35-36; Sukertowa-Biedrawina, 1965, s. 7-8; *W białym kresowym dworze*, 1960, s. 43; Waydel-Dmochowska, 1958, s. 17-19; Wierzbicki, 2001, s. 34-35; Wiśniewski, 1991, s. 27, 79).

Opowieściom o organizacji i przebiegu powstania oraz udziale członków rodzin w tych wydarzeniach towarzyszyły nieodłącznie historie o ich konsekwencjach — aresztowaniach, więzieniach, konfiskatach majątków, kontrybucjach, emigracjach, wywózkach i zesłaniach, syberyjskich losach walczących o niepodległość. Dzieci słuchały tych opowieści wiele razy, często wracano do nich podczas długich, jesiennych i zimowych wieczorów, a o tym, jak bardzo utkwiły im one w pamięci, świadczy fakt, że spisujący je po latach pamiętnikarze potrafili odtworzyć koleję losu powstańców — ojców, dziadków czy innych krewnych niezwykle barwnie i szczegółowo. W umysłach dziecięcych opowieść spletała się z rzeczywistością w jedną całość, tworząc pole dla wyobraźni, stawała się inspiracją do organizacji zabaw (szczególnie w wojsko, bitwy z Moskalami — oczywiście zwycięskie),

snucia marzeń i planów narodowowyzwoleńczych. „Młode umysły chłoneły opowieści, wyobrażenia rzeźbiła w duszy niezatarte obrazy przeszłości i tym silniej rosła w sercu miłość do tej nieszczęsnej, ujarzmionej Ojczyzny i tym mocniej krzepła myśl odwetu i dążenie do niepodległości” (Iwanicka, 1999, s. 79; zob. też np. Czarnowski, 1973, s. 80-81; Dorabalska, 1972, s. 11; Dowbor-Muśnicki, 1935, s. 14; Grabski, 1989, s. 15, 17; Kopytowska, 1965, s. 5-6; Libiszowska-Dobrska, 1997, s. 5-6; Łążyński, 1961, s. 10-11; Paderewski, 1982, s. 33-34; Polanowski, 1989, s. 47; Sieroszewski, 1959, s. 38; Swianiewicz, 1996, s. 15; Tatarkiewiczowie, 1979, s. 15; z Kosmowskich Krajewska, 1989, s. 32).

Uczestnicy powstania urastali w oczach młodych słuchaczy do rangi bohaterów, stawali się wzorami do naśladowania. „Nasi dziadkowie, zarówno ze strony ojca jak i matki, byli uczestnikami i w wysokim stopniu ofiarnikami powstania styczniowego: pamięć już nieżyjących otoczona była czią nie tylko ich potomstwa, ale i wszystkich, którzy ich znali — pisała o swych przodkach powstańcach Helena Obiezińska — A pozostała przy życiu babka nasza Obiezińska nadal świeciła rodzinie i sąsiadom przykładem nieugiętego patriotyzmu i najpiękniejszych cnót polskiej matrony [...] A dla synów i nas, wnuczek, zawsze była wyrazem kryteriów moralnych. Od niej uczyliśmy się zainteresowania historią jeszcze dalszych przodków naszej rodziny” (Obiezińska, 1995, s. 29).

Opowiadane tak chętnie w rodzinach opowieści o powstańcach miały niekiedy innych charakter — nadprzyrodzony, a nawet upiorny. Bywało, że dzieci wieczorami słuchały opowiadań np. służby o powstańcach, którzy „straszyli w wąwozach, gdzie nie rozpadały się jeszcze do szcztu ich zbiorowe czy samotne mogiły, nocą stroili w kwiaty pasyki na rozdrożach, gdzie krótko wśród śpiewu i brzęku manierek biwakowali przed dalszym pochodem, trąbili na alarm w lasach, gdzie roślinność nie zniweczyła jeszcze ostatniego śladu dawnych obozowisk, a ludzie otoczyli te miejsca, pełne płytko zakopanych kości, zardzewiałego żelastwa, zmurszałego rzemienia i połamanych monet żerdziami, niby uroczyska” (Sowiński, 1956, s. 32).

Wieczorne opowieści urozmaicano także wspólnymi śpiewami pieśni patriotycznych. Przy akompaniamencie (najczęściej fortepianu) lub bez intonowano także pieśni z okresu powstania styczniowego. Opowiadały one o dzielnym narodzie, losach Polski znajdującej się pod panowaniem zaborców i dowódcach poszczególnych oddziałów. Miały one zagrzewać do walki i pobudzać wiarę zwycięstwo. We wspomnieniach Mariusza Żaruskiego znajdujemy fragmenty *Pieśni powstańców przy zimowym ognisku*, *Pieśń z obozu Jeziorańskiego — W krwawym polu srebrne ptaszę*, śpiewanych wieczorami wspólnie z rodzicami i braćmi. Chłopcy najbardziej ożywiali się przy pieśni śpiewanej w rytmie mazura:

„W krwawym polu srebrne ptaszę
Poszli w boje chłopcy nasze...
z ogniem wykrzykując refren:
Hu, Ha! Krew gra! Duch gra! Hu, ha!
Niechaj Polska zna, jakich synów ma!”

W takich chwilach mały Mariusz widział siebie z szablą w dłoni na czele konnicy jak wicher gnającej na wroga” (Żaruski, 1997, s. 10; zob. też: Iwaszkiewicz, 1994, s. 18).

Wacław Sieroszewski śpiewał wraz z matką *Pieśń Powstańców Langiewicza*: „Stój carze stój! Jeszcze polski słyhać bój... Jeszcze będziesz dyndał carze, wkoło twoi dygnitarze” (Sieroszewski, 1959, s. 15). Maria Leśkiewicz w swym pamiętniku zawarła dziewięciowrotkową pieśń o losach młodego powstańca, więzionego w kibitce na Sybir — „Więzień Sybirski”. Pieśń tę najczęściej śpiewała babcia dziewczynki, znająca wiele piosenek z okresu powstania, w którym sama brała udział i w którym straciła ukochanego. Babci towarzyszył zwykle ojciec i inni domownicy. „Wieczory śpiewacze [...] to była nasza jedyna rozrywka i możliwość wypowiedzenia w pieśni tego, co nieraz głośno wypowiedzieć się nie dało” — pisała po latach pamiętnikarka (Leśkiewicz, 1975, s. 23-26). We wspomnieniach innego z pamiętnikarzy znajdujemy dokładny opis atmosfery towarzyszącej wieczornym śpiewom patriotycznym, które stanowiły dla dzieci swoistą lekcję historii, prowadzoną przez ojca. Wśród niezwykle bogatego repertuaru pieśni było 68 pieśni powstańczych, pieśni katorżników i wiele innych. „Były i inne lekcje: po kolacji otwierały się drzwi jasno oświetlonego dziecinnego pokoju i z progu ojciec pytał, kto chce z nim pochodzić. Momentalnie przerywaliśmy zabawę. Sprawdzano się pośpiesznie, czy drzwi od dworu są zaryglowane, czy nikt obcy nie chodzi pod oknami. Na dworze szalała zamięć, część dworu pogrążona była w ciemności, tylko na kominku paliły się brzoźowe polana. Wielkimi krokami przemierzał ojciec mroczne pokoje, a ja z bratem przytuleni z dwóch stron dreptaliśmy obok. Wówczas ojciec zaczynał śpiewać »zakazane« pieśni [...] Boże, cóż to były za przeżycia, jakaż się miłość dla umęczonej ojczyzny budziła, jakie pragnienia ofiar dla niej” (*W białym kresowym dworze*, 1960, s. 35; o śpiewaniu pieśni powstańczych pisali również m.in.: Baliński, 1987, s. 29; Dorabalska, 1972, s. 11; Duninówna, 1961, s. 108; Gruber, 1968, s. 20-21; Kacnelson, 1974; Klemensiewiczowa, 1961, s. 63; Kon, 1969, s. 9; Kopeć, 1981, s. 289; Mieszkowski, 1971, s. 8; Obiezińska, 1995, s. 14; Pachucka, 1958, s. 13; Targalski, 1967, s. 30; Wańkiewicz, 1987, s. 20; Wiśniewski, 1991, s. 79; antologia polskich pieśni z okresu powstania styczniowego zob. np.: *Pieśni powstańcze z r. 1863*, 1869; *Polska w pieśni z 1863 r.*, 1913).

Znaczną rolę w przekazywaniu tradycji powstania styczniowego młodemu pokoleniu odegrali także zatrudniani w wielu domach domowi nauczyciele czy nauczycielki (oczywiście Polacy, podkreślić bowiem należy, iż często zatrudniano cudzoziemki oraz cudzoziemców, głównie z Francji, Anglii czy Niemiec, celem nauki języków obcych). Zadaniem domowych nauczycieli było w głównej mierze przygotowanie dzieci do podjęcia nauki w szkołach, jednak nauczyciele Polacy jednocześnie starali się przed wpływem tych szkół chronić. Niektórzy z nich sami brali udział w powstaniu styczniowym, inni byli potomkami powstańców. Na przykład nauczycielem domowym w rodzinie Górskich, zamieszkającej w Woli Pękoszewskiej był Trybułski. Jako szesnastoletni chłopiec przystąpił on w 1863 roku do powstania, zaś po kilkuletnim więzieniu i katorżce na Uralu i Syberii mocą amnestii w 1870 roku wrócił do Warszawy i został prywatnym guwernerem. W rodzinie Górskich pozostał przez osiem lat, a swoją postawą, patriotyzmem i szlachetnością wywarł znaczący wpływ na powierzonych mu podopiecznych (Górski, Waysenhoff, 1985, s. 21-22; z Łubieńskich Górską, 1996, s. 32-34). Ojciec Jarosława Iwaszkiewicza, biorący udział w powstaniu, po kilkunastu miesiącach więzienia w Kijowie nie mógł już ukończyć uniwersytetu, więc przez 10 lat trudnił się guwernerką w polskich domach (Iwaszkiewicz, 1994, s. 8). Wspomniany już Stanisław Mianowski pisał o swojej nauczycielce, pannie Kazimierze Laskarys, której ojciec Jerzy brał udział w powstaniu w 1863 roku. Potrafiła ona szczególnie wzbudzić w swoim uczniu

zamiłowanie do wszystkiego, co polskie, do dziejów i literatury ojczystej, łącząc je z wychowaniem patriotycznym i wpajając zasady etyki (Mianowski, 1995, s. 9). Prywatni nauczyciele, Polacy często nie tylko więc potrafili przekazywać niezbędną wiedzę, ale jednocześnie odgrywali znaczącą rolę w wychowaniu patriotycznym i uodparniali swoich podopiecznych na rusyfikacyjne działanie systemu szkolnego (zob. np.: Czapska, 2004, s. 32; Lewicka, 1973, s. 24-25; Paderewski, 1982, s. 35).

W wielu rodzinach żywa była pamięć powstania z 1863 roku, w którym najbliżsi przypłacili miłość ojczyzny życiem albo wygnaniem na Syberię. Jak relikwie przechowywano (a raczej ukrywano w specjalnych skrytkach) pamiątki po powstańcach, wśród których pamiętnikarze wymieniali np. czarne rogatywki (Wojciechowski, 1938, s. 7), rewolwery, klamry od pasów powstańczych (Grabski, 1989, s. 15), szable powstańcze (Janiszewski, 1987, s. 49), ryngrafy, konfederatki, kajdany, którymi przykuwano powstańców do tacek w wykopaliskach Sybiru (Wiśniewski, 1991, s. 77), ręcznie przez powstańca zrobione mahoniowe pudełko do kart, krzyżyk ulepiony z więziennego chleba podczas pobytu w Cytadeli, igielnik zrobiony w więzieniu dla żony (Waydel-Dmochowska, 1958, s. 16), ozdobny pierścień z wygrawerowaną datą powstania (Piłsudska, 1989, s. 43). Jarosław Iwaszkiewicz posiadał fotografię — prawdziwą rzadkość — przedstawiającą grupę powstańców, wśród których był zarówno jego ojciec, jak i stryj (Iwaszkiewicz, 1994, s. 8). Fotografie powstańców z 1863 posiadał też w zbiorach rodzinnych Józef Tadeusz Mieszkowski. Matka chłopca często wykorzystywała ją do opowieści związanych z historią narodu i rodziny. Fotografia ta, jak wspominał po latach pamiętnikarz, wśród innych pamiątek rodzinnych „największe wrażenie robiła” (Mieszkowski, 1971, s. 8). We wspomnieniach Heleny Duninówny znajdujemy fragment: „Mama, która w 63 roku była wprowadzie dopiero pięcioletnią dziewczynką, nieraz jednak opowiadała nam to, o czym tak wiele i tak gorąco mówiono w jej rodzinnym domu. Miała u siebie, po babci naszej a swojej matce, jako pamiątkę z tamtych lat, czarny, żelazny krzyżyk na wąskiej aksamitce, malutką ciemnową koronę, którą przypinało się jako broszkę i medalion z ławy z fotografią swego ojca, a naszego dziadunia, w powstańczej czamarze [...] te skarby pokazywała nam nieraz” (Duninówna, 1961, s. 107). Władysław Studnicki pisał, iż matka jego przechowywała jak skarb numer tygodnika polsko-amerykańskiego, poświęcony dziesięcioleciu powstania 1863 roku. Tygodnik ten zawierał wiersz, który czytała chłopcom, a którego z czasem nauczyli się na pamięć:

„Dziesięć lat temu, gdy garstka młodzieży
Z kosami w ręku, boso, bez odzieży
Moskałom wojnę wydała —
Zbudził się naród, zadzwoniły pęta,
Padło zarzewie i walka zacięta
W sercu Ojczyzny zawrzała.
Więc sponad Warty, Sanu, Dniepru, Dźwiny
Szły do powstania wierne polskie syny
Lat temu dziesięć, a przecież jak wczora,
Bo choć nas gnębi znów niewoli zmora,
Żyjem wspomnieniem tej chwili.
I choć stańcicy na tę krew zbryzganą pluja,

O Polskę mordami znękaną błazeńskim berłem karcili,
Przecież wykarmi pokolenie całe ta krew,
Przelana Ojczyźnie na chwałę" (Studnicki, 2000, s. 36).

Rodzice lub inni członkowie rodzin zabierali dzieci na miejsca związane z powstaniem. Stanisław Wojciechowski wspominał, że w jego rodzinie dzieciom pokazywano ukryte w ogrodach i lasach mogiły powstańców, miejsca, w których walczyły powstańcze oddziały. „Wszystko to rozbudzało w nowym pokoleniu gorące uczucia patriotyczne, których nie mogła wypęcić szkoła rosyjska” — pisał pamiętnikarz (Wojciechowski, 1938, s. 7). We wspomnieniach Władysława Studnickiego znajdujemy opis spacerów, które odbywał z matką w okolicie więzienia w Deyneburgu na Litwie. Matka pokazywała chłopcu górne piętra więzienia, gdzie przed kilku laty przebywali więźniowie — powstańcy. Opowiadała synowi o jednym z jego uczestników — Leonie Platerze, który został rozstrzelany w okolicy tamtejszej fortecy za odbicie broni wojska rosyjskiego dla powstania. Kiedy pamiętnikarz spacerował przy fortecy, wyobrażał sobie, jak sam ją zdobywa. „Wydawało mi się, że widzę duszę Platera i modliłem się do niego, jako męczennika sprawy narodowej, prosząc, aby na mnie zesłał moc wyjarzemia Polski” (Studnicki, 2000, s. 36). Józef Dowbor-Muśnicki wspominał: „W dzieciństwie moim wywarła na mnie wielkie wrażenie mogiła powstańcza, znajdująca się przy szosie między Sandomierzem a Słupczą — był to kopiec obramowany kamieniami [...] Była to wspólna mogiła poległych z oddziału Czachowskiego, których Rosjanie zmasakrowali. Nieco dalej, na górze, widniał wysoki, wysmukły krzyż z krótkimi ramionami. Zapewne jakiś powstańiec, będąc wyczerpanym, odbił się od partii lub może, ratując się, zginął, dościnęty przez wroga — na jego grobie ktoś postawił krzyż¹ z nieociosanego drzewa” (Dowbor-Muśnicki, 1935, s. 17). Zofia Iwanicka (ur. 1890 r.) pisała o wakacjach, spędzanych w Rumianie, na Żmudzi, skąd pochodziła jej rodzina (która na skutek represji popowstaniowych przeniosła się do Kijowa). Zofia z braćmi często odwiedzała miejsca związane z powstaniem, spotykała ludzi biorących w nim udział lub będących świadkami wydarzeń: „Cała ta ziemia była jedną pamiętką tych niezbyt odległych czasów — łąka, nad którą toczył się bój przy rzeczułce Krosta, las dębowy, który też widział walkę krwawą i to pole żytnie, w którym zginął nieznany powstańiec, przybity do ziemi rosyjskim bagnietem. [...] A ileż to ciekawych rzeczy rozmów przeprowadziliśmy, dowiadując się od uczestników powstania 1863 roku szczegółów walk, przeżyć, ucząc się w ten sposób najlepiej historii tych pamiętnych wydarzeń” (Iwanicka, 1999, s. 79). Również Ignacy Baliński podczas wakacji, wraz z braćmi ciętymi często konno udawali się na przejażdżki po lasach w okolicach Nieświeża i Wilna, które „poprzecinane były gdzieniedzie »duktami«, które Murawjow kazał wyrąbywać w celu wykrywania obozowisk powstańców” (Baliński, 1987, s. 27; zob. też: Arct, 1962, s. 99).

Kształtowaniu uczuć patriotycznych i kultywowaniu tradycji powstaniowych służyła także literatura. Wprawdzie ta romantyczna i oddająca duchową atmosferę doby powstaniowej była zakazana, objęta cenzurą, za jej posiadanie i czytanie groziły rewizje i wygnania, jednak w niejednej rodzinie patriotycznej, ukryte na dnie kufra, kredensu czy szuflady przechowywały się np. Adama Mickiewicza — *Reduta Ordona*, *Dziady*, *Księgi Piel-*

¹ Krzyż ten stał się po latach inspiracją do stworzenia odznaki Pieszego Korpusu w 1918 r., łącząc walki pierwszego wojska polskiego z walkami powstańców z 1863 r., w których uczestniczył także wuj pamiętnikarza, Tomasz Wierzbicki.

grzymstwa Polskiego, Juliusza Słowackiego — *Kordian*, *Anelli*, Zygmunta Krasińskiego *Przedświt* itp. Traktowano je jako relikwie narodowe i czytano w kręgu rodzinnym. Starsze dzieci przepisywały fragmenty tekstów, uczyły się ich na pamięć. Ich odpisy krążyły często potajemnie po polskich rodzinach. „Największy wpływ na mnie wywarła trzecia część »Dziadów« — pisał Władysław Studnicki — Nigdy nie zapomnę tego wieczoru, gdy mi po raz pierwszy czytała matka sceny z więzienia bazylianów, opowieść Adolfie Cichowskim. [...] Pamiętam, że płakała matka i ja płakałam rzewnymi łzami” (Studnicki, 2000, s. 37; zob. też: Adwentowicz, 1960, s. 7; Duninówna, 1961, s. 108; Iwanicka, 1999, s. 72; Krzywoszewski, 1947, s. 10; Michalski, 1950, s. 2; Klemensiewiczowa, 1961, s. 69; Lednicki, 1963, s. 261; Pachucka, 1958, s. 13; Sieroszewski, 1959, s. 529; Waydel-Dmochowska, 1958, s. 19; Wierzbicki, 1957, s. 12; 2001, s. 39). Stefania Podhorska-Okołów pisała o tak zwanych „książkach zakazanych”: „Matka moja miała w swojej panińskiej biblioteczkę całego Mickiewicza, Słowackiego i Zaleskiego bez skrótów cenzuralnych” (Podhorska-Okołów, 1958, s. 215). Książki te, uznane przez zaborcę za niebezpieczne, sprowadzali księgarze z zagranicznych wydawnictw. Kolejne pokolenia korzystały z tych druków, ucząc się historii kraju pod jarzmem zaborców.

W ramach wychowania patriotycznego urządzano także domowe deklamacje utworów patriotycznych, poezji polskiej — głównie zakazanego Mickiewicza i Słowackiego. „Wierszy (Mickiewicza), uczułyśmy się z dwóch tomików wydania paryskiego, przechowywanych skrzętnie po kluczem jako literaturę nielegalną” — wspominała Janina z Puttkamerów Żółtowska (Żółtowska z Puttkamerów, 1959, s. 52). Czasami deklamacje zmieniały się w inscenizacje, urządzano przedstawienia amatorskie i żywe obrazy o tematyce patriotycznej (Baliński, 1987, s. 31; Jaworski, 1968, s. 27; Kaliska, 1973, s. 13-14; Klemensiewiczowa, 1961, s. 63; Kopeć, 1981, s. 28; Michalski, 1950, s. 2-3; Obiezińska, 1995, s. 12; Pachucka, 1958, s. 16-17; Solarzowa, 1985, s. 60; Waydel-Dmochowska, 1958, s. 19; Żółkiewska, 1983, s. 63-64). W niektórych domach urządzano tajne akademie i obchody rocznic powstań narodowych — w tym oczywiście i styczniowego (Obiezińska, 1995, s. 9; Pachucka, 1958, s. 13; Waydel-Dmochowska, 1958, s. 19).

Starsze i młodsze dzieci były niejednokrotnie świadkami wizyt rodzinnych czy koleżeńskich, sąsiedzkich, kiedy to spotykali się np. byli powstańcy, powracający z katorgi zesłańcy, uwolnieni więźniowie. Będąc mniej lub bardziej świadomymi obserwatorami i słuchaczami tego typu spotkań, dzieci chłoneły nie tylko ich nastrojów, atmosferę, ale i zdobywały wiedzę i świadomość faktów historycznych. Niektóre z nich uczono, że o przyjeździe czy odwiedzinach takich gości ani o treści ich rozmów czy przebiegu spotkań nie wolno było nikomu opowiadać. „Z sąsiedztwa przyjeżdżało do nas wielu znajomych, którzy dzięki różnym staraniom zostali zwolnieni i powrócili z Sybiru lub z innego wygnania — wszyscy oni wywierali ogromny wpływ na mój dziecięcy umysł” — pisał Ignacy Jan Paderewski (Paderewski, 1982, s. 41). Benedykt Hertz wspominał: „Atmosfera domu, w którym upływały mi pierwsze lata mego dzieciństwa, pozostawiła niezatarty wpływ na całym życiu. Ojciec dopiero, co wrócił z zesłania i wciąż nas odwiedzali jego towarzysze syberyjscy; zaś ich rozmowy, ich śpiewy chóralne, mówiące wciąż o powstaniu mocno oddziaływały na wrażliwą wyobraźnię chłopca” (Hertz, 1966, s. 119; Polanowski, 1989, s. 47).

Wiele okoliczności codziennego życia stwarzało okazje do zdobywania informacji o powstaniu styczniowym. Stanisław Mianowski opisywał, iż w latach dziewięćdziesiątych XIX wieku, kiedy uczył się w Wilnie

w szkole przygotowawczej do gimnazjum, w okolicznym kościele świętego Jakuba dzwonnik, kończąc bić na Anioł Pański, w pewnych odstępach czasu uderzał sześć razy w dzwon. Okazało się, że było to podzwonne za powstańców z 1863 roku. Chłopcy, kiedy dowiedzieli się o tym fackie, a nie mieli w południe zajęć, biegali do kościoła, by wraz z dzwonnikiem uderzać w dzwon na pamiątkę powstańców (Mianowski, 1995, s. 10). Pamiętnikarz wspominał także dzień ze swojego dzieciństwa, w którym odsłonięto w Wilnie pomnik Murawjowa, zwanego krwawym „Wieszatелеm” (tłumił on powstanie styczniowe na Litwie). Chłopiec, edukowany w domu w tradycjach powstańczych, doskonale rozumiał, kim był ów człowiek. Miasto, które w dniu odsłonięcia pomnika zapamiętał dziewięcioletni wówczas Staś, było wymarłe. Na ulicach nie było Polaków — tylko Rosjanie i Żydzi. Pomnik zaś określił, jako „szczyt brzydoty”, Murawjow miał „odrażający wyraz twarzy starego buldoga”. Z satysfakcją dodał także, że w 1915 roku, w czasie odwrotu Rosjan pomnik ten ewakuowano do Rosji, zaś podczas zdejmowania figury z cokołu polscy robotnicy założyli Murawjowowi pętlę na szyję i w ten sposób powiesili słynnego „Wiesziela” (Mianowski, 1995, s. 11). Stanisław Grabski bardzo lubił jazdę konną, szczególnie zaś upodobał sobie konia, który miał dziurę w uchu. Nie bez powodu — dziura ta została zrobiona przez kulę kozacką, gdyż koń był powstańczym wierzchowcem. „O możliwość przejechania się nim najbardziej zabiegałem” — pisał po latach (Grabski, 1989, s. 21).

We wspomnieniach Stefana Włoszczowskiego znajdujemy informacje o tym, iż „pokłady polskości” zawdzięczał m.in. pracom Artura Grottgera², nad którymi, jak pisał, „często medytowałem” (Włoszczowski, 1974, s. 16, 25). O znaczeniu prac Grottgera w przekazywaniu tradycji powstania styczniowego pisał też Jerzy Zienkiewicz. Załączył on nawet do swoich wspomnień liczne pocztówki, będące w posiadaniu jego rodziny, a poświęcone tematyce powstaniowej, będące reprodukcjami z cyklu „Polonia”. „Przedstawione na pocztówkach obrazy nawiązują do miłości umęczonej niewolą Ojczyzny, podkreślają rolę bohaterów walki i herosów męczeństwa, wyrażają pamięć i szacunek dla poległych i ich grobów. [...] Ze względu na te wartości dokumenty owe moja rodzina pieczołowicie chroniła, dlatego zachowały się po dziś dzień. Są one również świadectwem uczuć i myśli, żywych w sercach naszych dziadów i pradiadów. Dowodzą, jak boleśnie przeżywali rozbiory i utratę niepodległości, jak gorąco pragnęli wolności i niepodległości Polski” (Zienkiewicz, 2002, s. 7-13; zob. też: Klemensiewiczowa, 1961, s. 71; Mieszkowski, 1971, s. 11-12; Wiśniewski, 1989, s. 28; 1991, s. 77). Te same pocztówki oglądała Jadwiga Kopeć — ukryte w skrytce biurka na wypadek rewizji przedstawiały reprodukcje obrazów Grottgera — „Polonia”, „Pochód na Sybir”, a także typy powstańców z 1863 roku (Kopeć, 1981, s. 186-187). W domu Heleny Duninówny sztychy Grottgera o powstańczej treści wisiały w jadalni nad otomaną (Duninówna, 1961, s. 108). W salonie warszawskiego mieszkania Stanisława Arcta wisiał obrazek powstańczy autorstwa Maksymiliana Gierymskiego, który jako siedemnastolatek brał udział w powstaniu styczniowym, zaś w swojej twórczości malarskiej odtwarzał zapamiętane sceny (Arct, 1962, s. 107).

Po obchodach trzydziestolecia powstania listopadowego, licznych demonstracjach, nabożeństwach w 1861 roku w Warszawie, w starciu z rosyjskim wojskiem zginęło pięciu manifestantów. Ogłoszono żałobę

² Chodzi tu wspomniany przez autora, będący w posiadaniu jego rodziny oprawiony cykl „Polonia”, składający się z dziewięciu czarno-białych rysunków przedstawiających sceny z powstania styczniowego z roku 1863; zob. np.: Kucharski, 1923; Kuryło, 1913.

narodową, wyrażającą się w noszeniu czarnych strojów, biżuterii z emblematami narodowymi oraz ograniczeniem zabaw i rozrywek (Duninówna, 1970, s. 196-197, 203-204). Praktyka ta nasiliła się po klęsce powstania styczniowego. Nie dotyczyła ona jedynie wdów czy członków rodzin poległych powstańców, ale wszystkich Polaków i była symbolem wspólnoty narodowej i formą manifestacji uczuć narodowych. Ale i ta forma manifestacji smutku po upadku powstania oraz żalu po wielu straconych i zesłanych nie mogła oficjalnie funkcjonować. Kozacy aresztowali spotykane na ulicach kobiety ubrane na czarno. Dlatego też do czarnych strojów doszywano kolorowe lamówki, lampasy, wstążki, lub do barwnych strojów dodawano jedynie czarne elementy (z Kosmowskich Krajewska, 1989, s. 31-32; Wiśniewski, 1991, s. 78). Z biżuterii w okresie żałoby nie noszono klejnotów, a „bransolety z żelaznych ogniw, przypominające kajdany, broszki na kształt ciemnowej korony, obrączki — czarne, emaliowane, ze srebrnym orzełkiem. Czarne krzyżyki na również czarnej, wąskiej aksamitce, a nawet i pokaźnie krzyże na długim łańcuchu. [...] I medaliony z lawy, owalne najczęściej, otwierane. W nich pamiąteczki małe jakichś dni najsmutniejszych, najgorszych” (Duninówna, 1970, s. 199). Te ozdoby po latach przechowywane były w wielu rodzinach jak cenne pamiątki rodzinne i narodowe, zaś dla dzieci były inspiracją do opowieści o czasach powstania. Wiele kobiet nosiło żałobę narodową do końca życia. Szczególnie te, które w powstaniu uczestniczyły lub straciły kogoś bliskiego: „Babcia była koszykarką w powstaniu 1863 roku, a po jego upadku nigdy już nie włożyła jasnej sukni” — pisała Izabela Stachowicz (Stachowicz, 1958, s. 90; zob. też: Mitkiewicz, 1970, s. 10; Mortkowicz-Olczakowa, 1962, s. 44; Piłsudska, 1989, s. 43; Waydel-Dmochowska, 1958, s. 128; Wrocławski, 1957, s. 35; z Kosmowskich Krajewska, 1989, s. 31-32). Aleksandra Piłsudska wspominała babkę — uczestniczkę powstania z 1863 roku, która przewodziła tajnym zbraniom powstańców w swoim dworze, przechowywała i przewoziła broń. Upadek powstania był dla niej największym ciosem w życiu, dlatego też na znak żałoby nosiła zawsze tylko czarne suknie oraz pierścionek z tabliczką z czarnej emalii, ozdobioną krzyżykiem z białych pereł z wygrawerowaną datą 1863. Autorka wspomnień jako siedmioletnia dziewczynka prosiła babkę o przymiarke tego symbolu żałoby po powstańcach, którzy zginęli, lecz ta odrzekła, że nosić go mogą tylko patriotki. „Ten jest patriotą, kto kocha Polskę nade wszystko na świecie i kto dla jej wolności poświęci wszystko, co posiada, nawet swoje życie, gdy będzie trzeba” (Piłsudska, 1989, s. 42-43). Dziewczynka oczywiście przyrzekła uroczyscie, że będzie walczyć o kraj i pierścionek przymierzyła — nie przypuszczała z pewnością, że życie przyniesie jej wiele okazji, by przysięgi tej dotrzymać.

Jak wynika z dokonanych ustaleń, tradycja powstania styczniowego stanowiła istotny czynnik w wychowaniu patriotycznym młodego pokolenia. Rodziła szacunek dla członków rodzin — powstańców, uczyła historii narodu i rodziny, powodowała narastające często uczucia nienawiści do zaborcy. Przejawami kultuwowania tejże tradycji były żywe wciąż w polskich rodzinach historie losów powstańców — uczestników walk, tajne obchody rocznic powstania, śpiewanie pieśni powstańczych, czytanie zakazanej literatury, składanie wieńców na grobach powstańców.

Literatura wspomnieniowa i pamiętnikarska pozostawia wiele pól badawczych związanych z dzieciństwem i dorastaniem pokolenia powstania styczniowego i jego potomków. We wspomnieniach pamiętnikarskich tych, którzy urodzili się w latach pięćdziesiątych wieku XIX, w okresie przedpowstaniowym, zachowały się opisy dziecięcych przeżyć i odczuć związanych z przygotowaniem do powstania, obrazy tajnych posiedzeń i zebrań w domach, opisy atmosfery, nastrojów i nadziei związanych z walkami — oczywiście uzależnione od wieku

i poziomu świadomości uczestników wydarzeń. Obok lęku i strachu towarzyszącemu rewizjom, aresztowaniom i walkom, niebezpieczeństwach związanych z rekwizycjami w majątkach, których najmłodsi niejednokrotnie byli świadkami, znajdujemy też informacje o zaangażowaniu dzieci i młodzieży w niesienie pomocy rannym, przygotowywanie paczek dla zesłańców (głównie odzieży i żywności), obserwowanie organizacji transportów broni, amunicji, zainteresowanie ukrywanymi powstańcami itp. Oczywiście wiele miejsca we wspomnieniach zajmują niejednokrotnie dalsze burzliwe koleje losu rodzin biorących udział w powstaniu i ponoszących wszystkie tych działań konsekwencje. O tym, jakie były czasy powstania i okres popowstaniowy widziany oczami dzieci, pamiętnikarze pisali czasami w sposób bardzo rozległy i szczegółowy, gdyż atmosfera popowstaniowych represji z dużą siłą zabarwiała dziecinne wspomnienia.

Niezwykle interesujące są także wspomnienia rodzin zesłańców, dobrowolnie towarzyszącym zesłanym mężom i ojcom. Dzieci zapamiętały świat cierpień, tęsknoty za krajem, codziennego życia w niecodziennych warunkach, silnie przeżywały troski rodziców, ale też bawiły się, uczyły i obserwowały nieznaną świat, w którym przyszło im dorastać. Opisy dzieciństwa na Syberii, ukazują walkę Polaków nie tylko o codzienny byt w trudnych warunkach wygania, ale i troskę o przetrwanie polskiej kultury i wychowanie młodego pokolenia w duchu polskości.

Analizując biografie pamiętnikarzy urodzonych w latach postyczniowych, warto przyrzeć się bliżej ich losom, by określić, na ile tradycje powstania styczniowego i budowany na tych podstawach patriotyzm miały dalsze konsekwencje w podejmowaniu przez nich działalności niepodległościowej czy życiowych decyzji. Wychowani w domu w duchu miłowania polskości w szkołach nie tylko trudniej ulegali rusyfikacji, ale niejednokrotnie czynnie się jej przeciwstawiali. Wielu z nich bowiem wstępowało do tajnych organizacji młodzieżowych – w szkołach średnich czy na studiach wyższych, które obok samokształcenia, miały także na celu wyrabianie przekonań i poglądów propolskich, kultywowanie patriotyzmu, szerzenie oświaty itp. Z nich rodziły się późniejsze ugrupowania narodowe, dążące do odzyskania przez Polskę niepodległości, walki z zaborcami na wszystkich polach, z nich rekrutowały się wybitne jednostki, poświęcające całe swe życie służbie ojczyźnie, angażujące się w ruch niepodległościowy.

Bibliografia

- Adwentowicz K. (1960). *Wspominki*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Ambroziewicz W. (2000). *Moja przygoda pedagogiczna. O szkole polskiej nieco inaczej*. Przygotował do druku T.W. Nowicki. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej.
- Arct S. (1962). *Okruchy wspomnień*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Baliński I. (1987). *Wspomnienia o Warszawie*. Przedmowę napisał R. Kołodziejczyk. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Czapska M. (2004). *Europa w rodzinie. Czas odmieniony*. Wstęp A. Zagajewski. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Czarnowski C. (1973). *Strzępy wspomnień. Szkice autobiograficzne*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Dorabalska A. (1972). *Jeszcze jedno życie*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Dowbor-Muśnicki J. (1935). *Moje wspomnienia*. Warszawa: F. Wyszyński i S-ka.
- Duninówna H. (1961). *Odeszło – żyje*. Łódź: Wydawnictwo Łódzkie.

- Duninówna H. (1970). *Warszawskie nowinki 1815-1900*. Warszawa: Czytelnik.
- Encyklopedia Polski* (1996). Wstęp: T. Chrzanowski, aut. hasel: K. Baczkowski. Kraków: Wydawnictwo Ryszard Kluszczyński.
- Gebethner J. (1977). *Młodość wydawcy*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Górski K.M., Wayssenhoff J. (1985). *Z młodych lat. Wspomnienia i listy*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Grabski S. (1989). *Pamiętniki*. Warszawa: „Czytelnik”.
- Gruber H. (1968). *Wspomnienia i uwagi*. Londyn: Gryf Publications Ltd.
- Hertz B. (1966). *Na taśmie 70-lecia*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Iwanicka Z. (1999). *Pamiętnik*. W: W. Rodowicz, S. Rodowiczowa, Z. z Rodowiczów Iwanicka, *Tryptyk rodzinny. Dzieje rodziny Rodowiczów*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Iwaszkiewicz J. (1994). *Książka moich wspomnień*. Warszawa: Czytelnik.
- Jałowiecki M. (2000). *Na skraju Imperium*. Wybór i układ tekstu M. Jałowiecki. Warszawa: Czytelnik.
- Janiszewski E. (1987). *Wspomnienia odesiity 1894-1916*. Wrocław — Warszawa — Kraków — Gdańsk — Łódź: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Jasienica P. (2009). *Dwie drogi. O powstaniu styczniowym*. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Jaworski K.A. (1968). *Wywoływanie cieni*. Lublin: Wydawnictwo Lubelskie.
- Kacnelson D.B. (1974). *Z dziejów polskiej pieśni powstańczej XIX wieku: folklor powstania styczniowego*. Przeł. T. Zieli-chowski. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Kaliska F. (1973). *Julian Brun-Bronowicz — życie, działalność, twórczość*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Kieniewicz S. (2009). *Powstanie Styczniowe*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klemensiewiczowa J. (1961). *Przebojem ku wiedzy. Wspomnienia jednej z pierwszych studentek krakowskich XIX wieku*. Wrocław — Warszawa — Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Kon F. (1969). *Narodziny wieku. Wspomnienia*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Kopeć J. (1981). *Dziecko dawnej Warszawy*. Ilustrował A. Uniechowski. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Kopytowska J. (1965). *Szalona dziewczyna. Opowieść o Marii Bohuszewiczównie*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Kotłowski K. (1974). *Rzecz o wychowaniu patriotycznym*. Wrocław: Ossolineum.
- Krzywoszewski S. (1947). *Długie życie. Wspomnienia*. T. I. Warszawa: Biblioteka Polska.
- Kucharski W. (1923). *Grottger, malarz powstania styczniowego*. Lwów: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Kuryło A. (1913). *Artur Grottger i rok 1863 w jego dziełach*. Tarnów: Z. Jeleń.
- Lednicki W. (1963). *Pamiętniki*. T. I. Londyn: B. Swiderski.
- Leśkiewicz M. (1975). *Kartki ze starego albumu*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Lewicka M. (1973). *Dzieciństwo*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Libiszowska-Dobrska K. (1997). *Moje złote lata 1913-1939*. Warszawa: Twój Styl.
- Łączyński M. (1961). *Sto lat bez mała. Wspomnienia lekarza z lat 1869-1956*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
- Mianowski S. (1995). *Świat, który odszedł. Wspomnienia Wilnianina (1895-1945)*. Wyboru dokonali oraz przygotowali do druku M. z Mianowskich Parczewska, K.M. Mianowski. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Rytm.
- Michalska-Bracha L. (2003). *Powstanie styczniowe w pamięci zbiorowej społeczeństwa polskiego w okresie zaborów*. Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Michalski J. (1950). *55 lat wśród książek. Wspomnienia, wrażenia, rozważania*. Z przedmową W. Borowego. Wrocław: Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich.

- Mieszkowski J.T. (1971). *Wspomnienia dziennikarza socjalisty*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Mitkiewicz K. (1970). *Spojrzenia wstecz*. Warszawa: Czytelnik.
- Mortkowicz-Olczakowa H. (1962). *Pod znakiem kłosa*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Obieziarska H. (1995). *Jedno życie prywatne na tle życia narodu polskiego w XX wieku*. Bydgoszcz: Towarzystwo Miłośników Wilna i Ziemi Wileńskiej.
- Pachucka R. (1958). *Pamiętniki z lat 1886-1914*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Paderewski I.J. (1982). *Pamiętniki*. Spisła M. Lawton. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Muzyczne.
- Pierwszy marca 1887 roku. Wspomnienia Józefa Łukaszewicza* (1981). Zebrał, przełożył, przedmowę i przypisy opatrzył S. Bergman. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Pieśni powstańcze z r. 1863* (1869). Zebrane i ułożone przez Celinę z Orelca. Lipsk: Zakład Litograficzny C.C. Roder.
- Piłsudska A. (1989). *Wspomnienia*. Warszawa: Instytut Prasy i Wydawnictw Nowum.
- Podhorska-Okolów S. (1958). *Warszawa mojego dzieciństwa. Obrazki*. Warszawa: Spółdzielnia Wydawnicza Czytelnik.
- Polanowski E. (1989). *Maria Dąbrowska. W krainie dzieciństwa i młodości*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Pollack K. (1961). *Ze wspomnień starego dziennikarza*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Polska w pieśni z 1863 r. Antologia. W pięćdziesiątą rocznicę* (1913). Zebrał i ułożyli S. Lam, A. Brzeg-Piskozub. Lwów: nakładem Towarzystwa im. Piotra Skargi.
- Powstanie styczniowe 1863-1864: walka i uczestnicy, represje i wygnanie, historiografia i tradycja* (2005). W. Caban, W. Śliwowska (red.). Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Ramotowska F. (1987). *Koncepcje odzyskania niepodległości Polski w pierwszym półwieczu niewoli. W: Losy Polaków w XIX wieku. Studia ofiarowane profesorowi S. Kieniewiczowi w osiemdziesiątą rocznicę jego urodzin*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Sieroszewski W. (1959). *Pamiętniki. Wspomnienia*. Z rękopisu wydał A. Lam. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Solarzowa Z. (1985). *Mój pamiętnik*. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Sowiński A. (1956). *Lata szkolne. Opowieść o Stefanie Żeromskim*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Stachowicz I. (Czajka) (1958). *Córka czarownicy na huśtawce*. Warszawa: Czytelnik.
- Studnicki W. (2000). *Z przeżyć i walk*. Do druku przygotował, wstępem i przypisami opatrzył J. Gzella, t. I, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Sukertowa-Biedrawina E. (1965). *Dawno a niedawno. Wspomnienia*. Olsztyn: Pojezierze.
- Swianiewicz S. (1996). *Dzieciństwo i młodość*. Warszawa: Jan Jacek Swianiewicz.
- Tatarkiewiczowie T. i W. (1979). *Wspomnienia*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Targalski J. (1967). *Pierwsi buntownicy*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Topolski J. (1981). *Świadomość historyczna Polaków: problemy i metody badawcze*. Łódź: Wydawnictwo Łódzkie.
- Wańkiewicz M. (1987). *Szczeniące lata*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Waydel-Dmochowska J. (1958). *Dawna Warszawa*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- W białym kresowym dworze* (1960). W: *Moi rodzice*. Opracował M. Skwarnicki, postawie J. Hennel. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Wierzbicki A. (1957). *Wspomnienia i dokumenty 1877-1920*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wierzbicki A. (2001). *Żywy Lewiatan. Wspomnienia*. Wstęp i opracowanie P. Wierzbicki. Warszawa: Krajowa Agencja Wydawnicza.
- Wiśniewski W. (1989). *Ostatni z rodu. Rozmowy z Tomaszem Zanem*. Warszawa — Paryż: Wydawnictwo Editions Spotkania.
- Wiśniewski W. (1991). *Pani na Berzenikach. Rozmowy z Heleną z Zanów Stankiewiczową*. Londyn: Polska Fundacja Kulturalna.

- Włoszczowski S. (1974). *Na przełomie dwóch epok*. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Wojciechowski S. (1938). *Moje wspomnienia*. T. I. Lwów — Warszawa: Książnica — Atlas.
- Wroczyński R. (1957). *Z moją młodością przez Warszawę*. Warszawa: Czytelnik.
- Zaruski M. (1997). *Urodzony w niewoli*. W: Stępień H. *Mariusz Zaruski. Opowieść biograficzna*. Warszawa: Wydawnictwo Greg s.c.
- Zaworska H. (1998). *Szczerść aż do bólu. O dziennikach i listach*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Zienkiewicz J. (2002). *Z Kresów Wschodnich do Wielkopolski. Sto lat rodziny Zienkiewiczów ze szczególnym uwzględnieniem życiorysu autora*. Poznań: Wydawnictwo Ars Nova.
- Z Kosmowskich Krajewska T. (1989). *Pamiętnik*. Przygotowała do druku B. Czajeczka. Kraków: Krajowa Agencja Wydawnicza.
- Z Łubieńskich Górską M. (1996). *Gdybym mniej kochała. Dzienniki z lat 1889-1895*. Warszawa: Twój Styl.
- Żółkiewska W. (1983). *Maniusia*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Żółtowska z Puttkamerów J. (1959). *Inne czasy, inni ludzie*. Londyn: nakładem Księgarni Polskiej.

Summary

The tradition of the January Insurrection and its role in the patriotic education of the young generation (in the light of the memoirs from the territories of the Russian partition of Poland) — on the 150th anniversary of the armed bid for independence in 1863

Polish people living in the nineteenth century under the yoke of those who had partitioned their country, or at least that part of it which was characterized by strong patriotism, the nationally conscious and politically active, never reconciled themselves to the foreign rule and engaged in various forms of regaining independence throughout the whole period of national bondage. One of these forms, which seemed the most effective one, was the way of an armed struggle, i.e. national uprisings. The largest in the nineteenth century national bid for independence was the January Insurrection. It consumed a few thousand casualties and greatly influenced the aspirations for independence of the generations that followed.

The memoirs from the late nineteenth and early twentieth centuries are often imbued with fragments on the January Insurrection; almost all of the memoirs from the period include more or less extensive information related to the armed bid for independence of the Poles in 1863. The fragments of memoirs and diaries presented in the following text allow us to track how the tradition of the January Insurrection, which family members often had taken part in, was cultivated in Polish families as well as to indicate how the patriotic atmosphere of homes shaped the personality of the young generation, paying attention to national issues, raising hostile attitude towards the Russian Empire.

According to the findings, the tradition of the January Insurrection was an important factor in the patriotic education of the young generation. It bred respect for the family members involved — the insurgents, taught the history of the nation and the family, caused often increasing feelings of hatred towards the invader. The symptoms of cultivating that tradition were stories of the fate of insurgents, combatants, still lasting in Polish families, as well as secret anniversaries of the insurrection, singing rebel songs, widely reading banned literature, laying wreaths on the graves of insurgents.

Key words: the January Insurrection, memoirs, national tradition, patriotic education, the Russian partition

Ideał wychowania w Polsce w latach 1945-1949 w publicystyce *Nowej Szkoły*

Niniejsza publikacja przygląda się z bliska kwestiom związanym z kształtowaniem się ideału wychowania w polskiej, zmierzającej ku komunizmowi powojennej rzeczywistości; ideału opartego na wytycznych w znacznej mierze zaimportowanych zza wschodniej granicy, z ZSRR. Analizie poddane zostają wybrane artykuły (w całości lub częściowo traktujące o wychowaniu), które w latach 1945-1949 ukazały się na łamach periodyku *Nowa Szkoła*, stanowiącego w ówczesnych czasach jedną z kluczowych lektur dla pedagogów, a zatem wykorzystywanego wielokrotnie w celach propagandowych.

Słowa kluczowe: historia wychowania, człowiek społeczny, ideał wychowania, komunizm, *Nowa Szkoła*, Polska Ludowa, PRL, wychowanie, wychowawca

Szkoła, jako środowisko najszerszego, powszechnego oddziaływania na młode umysły, nie tylko uczy, oświeca, ale również zobligowana jest do realizacji programu wychowawczego zgodnego z narzuconymi odgórnie wytycznymi, programu, który mimo iż praktycznie zawsze nakierowany był na wychowanie człowieka odpowiedzialnego, godnego obywatela, inaczej ową odpowiedzialność czy godność rozumiał.

W większości współcześnie deklarowanych celów wychowania widnieje m.in.: kształtowanie postawy patriotycznej (rozumianej jako szacunek dla symboli narodowych, tradycji; wypełnianie obowiązków obywatelskich względem ojczyzny); kształtowanie nawyku odpowiedzialności za otaczające nas środowisko naturalne; akcentowanie wartości rodziny, grupy w życiu każdego człowieka. Podobne priorytety stawiano szkole także w okresie Polski Ludowej, z tym że pod wspomnianymi hasłami ukryte były inne niż obecnie definicje i intencje.

Polska, odradzająca się po 123 latach niebytu (1795-1918), niedługo cieszyła się z odzyskanej niepodległości. Druga wojna światowa zniweczyła pierwsze próby reform, zniszczyła świeże struktury zaproponowane m.in. szkole przez tych, którym na sercu leżało dobro ojczyzny. Kraj, oswobodzony w latach 1944-1945 spod niemieckiego panowania przez Armię Czerwoną, na mocy postanowień jałtańskich znalazł się w strefie wpływów radzieckich, w której miał – jak się okazało – pozostać przez prawie pół wieku. Wspomniane wpływy, początkowo ukrywane w związku ze znaczną niechęcią Polaków do proradzieckiego rządu (Moraczewska, 2010, s. 24), szczególnie uwidoczniły się właśnie na polu edukacji, gdyż komunistyczne władze działały, można

powiedzieć, w myśl zasady: *czym skorupka za młodu nasiąknie, tym na starość trąci*, a gdzież łatwiej znaleźć wiele młodych, chłonnych umysłów, jak nie w szkole? Choć szkoła stanowić miała tę instytucję najważniejszą, pełnić funkcję w tej kwestii przywódczą, peerelowski ideał wychowania winien był realizować również dom, rodzina, każdy wzorowy obywatel, dziennikarz czy prawnik. Wytyczne dla nich wszystkich, a zwłaszcza dla pedagogów publikowała (i nadal publikuje) *Nowa Szkoła*.

Autorka niniejszego artykułu postanowiła, mając na uwadze powyższe, przyjrzeć się wnikliwiej i zrekonstruować teleologiczną dyskusję rozwijaną na łamach czasopism pedagogicznych (ze szczególnym uwzględnieniem wspomnianej *Nowej Szkoły*) w pierwszych latach po zakończeniu II wojny światowej, w latach 1945-1949. Przyjęta cezura czasowa uzasadniona jest źródłowo, nie historycznie, gdyż po 1948 roku dyskusja nad ideałem wychowawczym stała się niemożliwa. Komunistyczne władze polskie przestały wówczas teoretyzować i przeszły do urzeczywistniania głoszonej ideologii, skoncentrowały się całkowicie na praktycznym jej wdrożeniu w oświacie.

Ideał wychowania

Mając na uwadze częstą nieprecyzyjność pojęć występujących w naukach społecznych, nieodzwonną stałą się kwestia dokładnego sprecyzowania, w jakim sensie należy rozumieć kluczowy dla niniejszego artykułu termin *ideału wychowania*.

Przez ideał (mistrzostwo) autorka rozumie doskonałość, założony cel, który pragniemy osiągnąć, do którego chcemy dążyć, a który jak dotąd w rzeczywistości nie zaistniał i nie wiadomo, czy w ogóle zaistnieje; przez ideał wychowania — „ustalony wzór człowieka, którego mamy wychowywać” (Łempicki, 1937, s. 3); „marzenie, tęsknotę do najlepszości, do najwłaściwszego typu swego człowieka” (Łempicki, 1937, s. 7); „najwyższą postać celów wychowania, w stosunku do której cele wychowania pełnią służebną funkcję” (Muszyński, 1974, s. 29-33). Składają się nań przede wszystkim wartości moralne ważne dla danej epoki lub danej grupy społecznej (narodu), zdobycze uznane przez władnych za te, które należy przekazać następcom i wedle których należy formować, urabiać młode pokolenia (Kurdybacha, 1948, s. 1); zdobycze zmienne, a nie sztywne i dane raz na zawsze dla wszystkich. Starożytny Ateńczyk demokratą potępiał ideał wychowania spartańskiego (ideał dla grupy), a renesansowi ateści nie byli w stanie hołdować średniowiecznemu bogobojnemu ascetowi przechodząc od teo- ku antropocentryzmowi (ideał dla epoki). Jeżeli przekonania czy wierzenia ulegają przekształceniu, porzuca się jedne na korzyść innych, jakże ideał wychowania miałby nie zostać na nowo poddany namysłowi, miałby być ponadczasowy? Ponadczasowa co najwyżej może być baza. W każdym ideale narodowym istnieją bowiem składniki konstytutywne, wartości rozpoznania, uświadomienia sobie; składniki sprawdzone przez czas i pokolenia; składniki, których nie sposób się wyrzec.

Ideалу nie sposób osiągnąć w pełni. Można się doń jedynie przybliżać i próbować czerpać z niego jak najwięcej dla siebie i tych, których wychowywać zamierzamy. Owa nieosiągalność, utopijność jest właśnie tym, co do podążania za ideałem zachęca (Łempicki, 1937, s. 7). Tylko wyznaczanie ambitnych celów prowadzi do rozwoju osobowego. Brak wzorca, brak marzeń oznaczać może jedynie stagnację, a nawet regres.

Nowa Szkoła – rok 1945

Mimo iż okres 1944-1948 to lata ostrej walki politycznej nad Wisłą, autorzy wszelkich polemik, publikacji i koncepcji na temat wychowania, zgodni byli w jednej kwestii – wychowanie powinno odbywać się w duchu demokratycznym, a zatem dążyć do osiągnięcia ideału wychowania demokratycznego (Chylińska, 1976, s. 223-224), wychowania wysoce odmiennego od powszechnie krytykowanych wówczas przedwojennych, sanacyjnych propozycji wychowawczych o charakterze patriotycznym i państwowym (Pomykało, 1977, s. 133-134). Tylko duch demokratyczny (duch wolności) – w połączeniu z odpowiednimi prawnymi ramami ustroju gospodarczego, politycznego i społecznego – może urzeczywistnić demokrację, której pełnię ludzie pragną osiągnąć od końca wieku XVIII, od Wielkiej Rewolucji Francuskiej, a której nadal osiągnąć – z różnych przyczyn – jeszcze nie zdołali (Pieter, 1945, s. 1-2).

Wychowanie demokratyczne, zgodnie z wykładnią socjalistyczną (demokracja społeczna, ludowa) przedłożoną polskiemu szerszemu gremium m.in. na Zjeździe Oświatowym w Łodzi w czerwcu 1945 roku (Pomykało, 1977, s. 131), stanowić miało najlepsze antidotum na – częściowo wrodzone, a częściowo zakorzenione w ludziach m.in. za sprawą nieodpowiedniego wychowania już z czasów najdawniejszych, prehistorycznych – „aspołeczną indywidualność i egoizm” (ja, mój, dla mnie (Pieter, 1945, s. 3)). Zwolennicy tegoż rodzaju wychowania za cel nadrzędny stawiali sobie dążenie do ukształtowania „człowieka nowego” – *człowieka uspołecznionego* (Pieter, 1945, s. 16), który (w przeciwieństwie do jednostki tradycyjnej z czasów minionych, egoisty)

„liczy się w swoich przekonaniach, w słowie i czynie z obecnością i koniecznością współdziałania z równymi mu co do godności ludzkiej współobywatelami. [...] idealizuje raczej twórczość i życie kulturalne aniżeli zdobywanie majątku i posiadanie. Zgodnie z tym nastawia swój rozmach życiowy na poczynania twórcze [...] a nie na walkę o wyniki pracy cudzej. [...] Sens i smak życia odczuwa raczej w twórczym działaniu i obcowaniu z ludźmi aniżeli w przesadnej dotychczas chciwości posiadania, władania, błyszczenia i orgiastycznego używania” (Pieter, 1945, s. 18).

Człowieka uspołecznionego (zarówno kobietę, jak i mężczyznę), któremu daleko do szablonowości czy uniformizacji (przy równoczesnym założeniu jednolitości propagowanego ideału – ten sam wzorec dla różnych środowisk, uczniów różnych typów szkół (Pomykało, 1977, s. 131-132)), charakteryzować powinien cały rejestr nasyconych pozytywnie cech, tj.: gotowość do współpracy i wzajemnej pomocy (we właściwym wymiarze, momencie, miejscu); gotowość do fachowego podporządkowania się; odpowiedzialność; koleżeński solidaryzm; ocena bliźniego według jego wartości wewnętrznej, a nie stanowiska w hierarchii służbowej; szczera radość i satysfakcja z koleżeńskich relacji z innymi; dążenie do właściwego, prospołecznego rozwiązania problemu aspołecznego indywidualizmu na rzecz indywidualizmu uspołecznionego (dbanie o dobro własne przy jednoczesnym dbaniu o dobro innych ludzi); szacunek dla dóbr kultury, dla jej twórców; rozwijanie twórczych ambicji (Pieter, 1945, s. 11-14); cech niemających nic wspólnego ze zwalczanym, niepożądanym, bo egoistycznym materializmem, materializmem przepełnionym chciwością (niedosytem posiadania), zawiścią i lękiem przed utratą posiadanego mienia; idealizmem użycia; obłudą; sentymentalizmem moralnym; ambicją do błyszczenia i władania, materializmem, któremu zdecydowanie nie sprzyjają również zmieniające się warunki bytowe

jednostek związane m.in. ze wzrostem zależności ludzi od siebie, specjalizacją zawodową na większą niż niegdyś skalę (Pieter, 1945, s. 4-7).

Wymienione dotąd cechy człowieka prospołecznego to dopiero początek listy stanowiącej wytyczną dla ówczesnych wychowawców młodzieży. Idealny obywatel powinien ponadto odznaczać się „aspiracjami w kierunku udoskonalenia, aspiracjami perfekcjonistycznymi” (Ossowska, 1945, s. 18), rozumianymi jako stałe i niewzruszone postępowanie zgodnie z przyjętym systemem wartości, najlepiej wartości demokratycznych (mocny kręgosłup moralny).

Człowiek uspołeczniony – zdaniem teoretyków wychowania socjalistycznego (ale nie tylko) – to również jednostka o otwartym umyśle pomocnym w rewidowaniu dotychczas posiadanych poglądów oraz chłonięciu nowych; to istota zdolna do długodystansowego wysiłku związanego nierozdzielnie z posiadaną przezeń dyscypliną wewnętrzną (Ossowska, 1945, s. 19), zdolna do stawiania sobie celów, do których – pomimo długiej drogi do pokonania – będzie uparcie dążyć i które prawdopodobnie osiągnie dzięki m.in. swojemu silnemu samozaparcu (Mauersberg, 1974, s. 157).

Powojenni wychowawcy obcujący z młodym pokoleniem, według wykładni *Nowej Szkoły*, powinni ponadto dbać o to, aby narybek był tolerancyjny względem cudzych, częstokroć odmiennych potrzeb i opinii, a także aktywny, czyli chętny nie tylko słowem, ale przede wszystkim i czynem do ulepszania pod dowolnym względem warunków, w których przyszło mu żyć; do poprawy swojej oraz innych obecnej sytuacji, położenia (Ossowska, 1945, s. 20).

Wizja człowieka uspołecznionego propagowana w 1945 roku wiąże się ściśle także z następującymi kategoriami: odwagi cywilnej, a zatem – najkrócej rzecz ujmując – odwagi do obrony swoich przekonań zawsze i wszędzie; uczciwości intelektualnej, rozumianej jako podążanie w swoim myśleniu do końca; krytycyzmu, czyli swobodnej orientacji w różnych, dopuszczanych do głosu w demokracji stanowiskach oraz wyboru dowolnego wedle uzasadnień, z którymi zaistniała sposobność zaznajomienia się; odpowiedzialności za słowo (nie bujanie, nie błąd, lecz słowność, dotrzymywanie obietnic, punktualność); reguły fair play zgodnej z dawnymi, jeszcze średniowiecznymi zasadami zawartymi w kodeksie rycerskim, zasadami wymagającymi poszanowania przeciwnika; wrażliwości estetycznej („sztuka dla sztuki” – tworzenie i podziwianie wytworów innych bez chęci natychmiastowego posiadania, wyciągania z tego korzyści). Wśród owych kategorii nie zabrakło również także ważnego poczucia humoru (Ossowska, 1945, s. 21-27).

Uzupełniając powyższe, człowiek uspołeczniony już od najmłodszych lat – dzięki odpowiedniemu prowadzeniu przez wychowawców – nie tylko myśli demokratycznie, ale przede wszystkim w ten sposób czuje; słysząc o niesprawiedliwości społecznej pragnie naprawy zaistniałego zła, zmiany szarej rzeczywistości na lepszą. Naturalne dlań jest ponadto: myślenie socjologiczne oraz przyczynowo-skutkowe; zainteresowanie polityką, sprawami bieżącymi ojczyzny zarówno tej dużej, jak i tej małej, lokalnej; praca zwłaszcza dla dobra ogółu, gdyż wynagrodzenie to sprawa drugorzędna (Jędraszko, 1945, s. 30-33).

Położenie nacisku na takie, a nie inne cechy człowieka nowego wynikało w znacznej mierze z potrzeby odbudowy zniszczonego wojną kraju. Wzbudzenie odpowiednio silnych emocjonalnie postaw miało zachęcić do pracy na rzecz sponiewieranej okresem okupacji ojczyzny (Jasińska, Siemieńska, 1978, s. 230-231).

Nowa Szkoła – rok 1946

Człowiek uspołeczniony – *homo sovieticus* (Bober, 2011, s. 115) – lat powojennych winien niemalże oddawać cześć pracy fizycznej, a co za tym idzie – po skończeniu politechniki nie tylko posiadać wiedzę teoretyczną, ale i praktyczną, pozwalającą na samodzielne wzniesienie domu na podstawie własnego projektu. Odradzającemu się państwu są potrzebni nie tylko intelektualiści, teoretycy, ludzie wykształceni wybierający komunizm w pełni świadomie (Mazur, 2009, s. 42), ale także – albo nawet i przede wszystkim – fachowcy oraz robotnicy opierający swoje poczynania na idei humanitaryzmu (miłości bliźniego bez względu na odmienne poglądy, odmienny wygląd), na idei, którą faszyzm na skalę bezprecedensową sponiewierał. Człowiek uspołeczniony to po prostu człowiek pracy, który odpowiada na żywotne potrzeby zgłaszane zazwyczaj przez kraj zamieszkania (Wycech, 1946, s. 6), któremu – w opozycji do człowieka tradycyjnego – nieznane są takie cechy, czy zachowania jak: niesumienność, lekceważenie, powierzchowność, zbywanie i unikanie pracy (Męczkowska, 1946, s. 21).

Idealny wychowanek lat 1945-1949 zobowiązany jest na nowo wyznaczyć sobie granicę pomiędzy tym, co należy do niego, a tym, co jego własnością nie jest. Powinien on odczytać się przywłaszczania swojej osobie własności innych, co podczas okupacji – potocznie nazywane nie wprost kradzieżą, a łagodniej „szabrownictwem” – stanowiło czyn dozwolony, pożądany, a częstokroć nawet objaw bohaterstwa. Kradzieże to czyny przynoszące ujmę całej zbiorowości, nie tylko jednostce, i tak też powinny być ujmowane – jako ujma dla godności (ogólnie) ludzkiej. Jednostka uspołeczniiona nie będzie chciała być wykluczona ze społeczności, do której należy, ze społeczności, która owych czynów pochwałać nie może, lecz tępić musi (Męczkowska, 1946, s. 19). Nie tylko kradzież, ale każdy zły uczynek krzywdzący innych współobywateli, czy generalnie ludzi, jest niedopuszczalny. Jak winno się postępować, wskazują przepisy, których treść *notabene* schodzi na dalszy plan w zestawieniu z zakazem ich łamania.

Wzorowy obywatel lat czterdziestych, odpowiedzialny członek rodziny, społeczeństwa, państwa, narodu winien cenić sobie ponadto prawdę, a dalekim być od ubarwiania rzeczywistości, przeinaczania faktów, interpretowania konkretnych sytuacji w sposób subiektywny, według tylko i wyłącznie własnych potrzeb (Męczkowska, 1946, s. 24-25). Rzetelność w odtwarzaniu prawdy, obiektywizm, które znamionują jego postawę są – jak wynika z treści artykułów zamieszczanych na łamach *Nowej Szkoły* – częściowo efektem ukształtowanego już w ławie szkolnej zamiłowania do książek, a częściowo wnikliwego sprawdzania przez nauczycieli uczniowskich sprawozdań z treści przeczytanych lektur czy ogólniej – prac domowych.

Nowa Szkoła – rok 1947

Z roku na rok, wraz z ugruntowywaniem się na ziemiach polskich ideologii ludowej, ideał wychowania uspołecznionego nabierał coraz to wyraźniejszych kształtów. W roku 1947 szczególnie nacisk, w porównaniu do lat ubiegłych, zaczęto kłaść na antyreakcyjność ideału, na jego obowiązkowe dążenie do zbudowania dobrobytu i szczęścia mas, na jego całkowite oddanie idei demokratycznego państwa ludowego. Każdy absolwent,

młody dorosły zobligowany został do: oceniania wszelkich przemian (społecznych, gospodarczych, kulturalnych), jakie zaszły w Polsce powojennej jako szczęśliwych dla nadwiślańskiego kraju; kochania i bycia oddanym państwu ludowemu; wierzenia, iż *obóz demokracji polskiej* realizuje to, za czym tęsknią niezmierzone rzesze społeczeństwa; wierzenia, iż tylko *obóz demokracji polskiej* jest gwarantem niepodległości i suwerenności Polski, jej lepszej przyszłości, dobrobytu i rozkwitu (Skrzeszewski, 1947, s. 2-3).

Jednak człowiek uspołeczniony tegoż okresu miał nie tylko święcie wierzyć w wyżej wymienione ideały, ale przede wszystkim być obywatelem aktywnym, zwłaszcza aktywnym politycznie — należeć do wybranej partii (wówczas jeszcze *wybranej*, gdyż dopiero w 1948 roku władzę w Polsce zdominowała, likwidując pozostałe ugrupowania, Polska Zjednoczona Partia Robotnicza (dalej jako: PZPR)). Polityczne uczestnictwo obywateli winno przy tym wynikać nie z ich pobudek personalnych, dbania o własne interesy, karierę (czyli ze wspominanych już powyżej czysto egoistycznych pobudek, charakteryzujących człowieka tradycyjnego), lecz z pobudek ogólnospołecznych, mieć na celu dobro ogółu. Polityka, najczęściej konotowana negatywnie, od swoich wad w zupełności nigdy nie zdoła się uwolnić. Odpowiednio ukształtowana młodzież stanowi nadzieję na tych wad chociaż częściowe usunięcie wyłącznie wtedy, kiedy sama nie pozostanie bierna, nie usunie się dobrowolnie z życia politycznego, lecz postanowi brnąć dzielnie do przodu wbrew wszelkim przeciwnościom. Tylko człowiek wysoce upolityczniony jest jednostką moralną w rozumieniu proponowanym przez nową władzę (Wojeński, 1947, s. 1-7).

Nowa Szkoła — rok 1948

Oficjalne powiązanie wychowania z polityką kontynuowane było w publicystyce *Nowej Szkoły* również w roku 1948.

„[...] wychowanie musi dać w nowym pokoleniu ludzi ukształtowanych »na miarę« ustroju; to znaczy ludzi, którzy by umieli realizować ten ustrój; którzy by umieli wszystkie cenne właściwości osiągnięte formalnie przez przewrót wypełnić żywą treścią [...]. Wymaga to z jednej strony uświadczenia tych ludzi, z drugiej — wytworzenia w nich nawyknień, zainteresowań i dyspozycji do działania w myśl nowej struktury” (Mysła-kowski, 1948, s. 19).

Jedno i drugie winno odbyć się w miarę szybko, praktycznie natychmiast. W przeciwnym razie istnieje zagrożenie, iż wiele cennych możliwości, które ustrój rozłacza przed obywatelami, zostanie bezpowrotnie utracone, a do tego — naturalnie — nikt z ówczesnie rządzących nie zamierzał dopuścić.

Podobnie rzecz się miała, jeżeli chodzi o inne przymioty człowieka uspołecznionego. Nadal podkreślano potrzebę (dosłownie) wychodowania „ludzi zaprawionych (uczuciowo i nawykniowiowo) do współpracy zespołowej”, czyli — innymi słowy — pracy zorganizowanej ku realizacji przedsięwzięć wielkiej rodziny, którą stanowią wszyscy Polacy; pracy wysoce wyspecjalizowanej, w której obowiązuje podział wedle zasady „właściwy człowiek na właściwym miejscu” (Pieter, 1948, s. 10-11); wychodowania ludzi tolerancyjnych wobec swoich bliźnich,

posługujących się w życiu codziennym zasadą fair play, odpowiedzialnych, sprawiedliwych, solidarnych, odważnych cywilnie, gotowych kierować (a nie władać) innymi ludźmi przy równoczesnym braku aspołecznych i antydemokratycznych ambicji władczych (Pieter, 1948, s. 14-15).

Nowa Szkoła – rok 1949

Kiedy w grudniu 1948 roku powstawała PZPR, zapewne niewielu przypuszczało, jak wielkie znaczenie i wpływ (niekoniecznie pozytywny) będzie ona miała na losy państwa polskiego przez najbliższe pół wieku. Publikacje *Nowej Szkoły* z roku 1949 w znacznej mierze poświęcone zostały wychowaniu (wprost) upolitycznionemu, zgodnemu z doktryną tejże partii (rozwiniecie idei człowieka uspołecznionego) – partii, która odtąd (planując centralnie) będzie posiadać monopol na kwestie dotyczące edukacji i wychowania w Polsce. Częstokroć oficjalnie odwoływano się w owych publikacjach do pierwowzorów, propozycji radzieckich dających względnie jasną wykładnię, odpowiedź na pytanie: *Jakim człowiekiem powinien być komunista?*

Ideał wychowawczy propagowany w Związku Socjalistycznych Republik Radzieckich, przenoszony stamtąd na grunt polski, został określony trzema słowami – *człowiek wszechstronnie rozwinięty* (Czarniewicz, 1949, s. 7). Treść tego pojęcia była już jednak bardziej obszerna. Człowiek wszechstronnie rozwinięty w wydaniu radzieckim to jednostka posiadająca rozległą, ogólną wiedzę, na której opiera swoje poglądy; jednostka potrafiąca samodzielnie oraz krytycznie myśleć. To człowiek silny, zdrowy, waleczny, pracowity, miłujący piękno, amator kultury, jednostka o nowej, socjalistycznej moralności, na którą składają się atrybuty takie, jak: poszanowanie pracy, sprzeciw wobec wyzysku, przedkładanie dobra ogółu nad dobro jednostki itp. Nic innego, jak polski człowiek uspołeczniony (Czarniewicz, 1949, s. 7-8; Broda, 2001, s. 25).

„Żeby być komunistą: 1) należy wiedzieć, co jest złego w ustroju kapitalistycznym, dokąd zmierza ten ustrój społeczny i w jaki sposób należy przyspieszyć nastąpienie ustroju komunistycznego, 2) należy umieć zastosować swoją wiedzę praktycznie, 3) należy być duszą i ciałem oddanym interesom klasy robotniczej i komunizmowi” (Krupska, za: Czarniewicz, 1949, s. 8).

Co więcej nowy, komunistyczny demokrat (oksymoron?) winien patriotyzm rozumieć nie tylko jako miłość do swojego kraju, narodu, kultury, ale nadawać owemu pojęciu szerszy, bo marksistowski sens, łączyć je z ideą międzynarodowej solidarności światowego proletariatu, z jego walką z imperializmem i z wyzyskiem (Zarzycki, 1949, s. 100) w myśl chyba powszechnie znanego hasła: *proletariusze wszystkich krajów, łączcie się!* (Marks, Engels, 2007, s. 21).

Wzorem dla polskiego dziecka – obok od zawsze wielkich Polaków pokroju Kopernika, Mickiewicza, Chopina, Kościuszki czy Konopnickiej – zostały okrzyknięte postacie iście socjalistyczne, tj. Ludwik Waryński, który w swojej walce o socjalizm (jeden z prekursorów tejże ideologii na rodzimym gruncie) kierował się ideałami ogólnoludzkimi, narodowymi (Skrzeszewski, 1949, s. 73-74), a także iście radzieckie (choć w nadwiślańskim kraju znane na znacznie mniejszą skalę) jak Pawlik Morozow, chłopiec, który „dla dobra sprawy” doniósł na własnych rodziców (Kula, 2001, s. 9) – radzieckie, bo młody Polak winien być w pełni Słowianinem,

miłować Związek Radziecki, cenić jego wkład w historię ludzkości, a zwłaszcza jego pomoc w „wyzwoleniu” się spod okupacji hitlerowskiej, umieć mówić w języku rosyjskim, korzystać z bogatych doświadczeń Kraju Rad i tym samym odcinać się od wszystkiego, co na zachód od Odry (Bober, 2011, s. 64-65; Mauersberg, 1974, s. 150).

Na zakończenie, co nie mniej istotne, człowiek uspołeczniony – pomimo idei współpracy, dbania o dobro wspólne, miłości do bliźniego, humanitaryzmu – to antyklerykał, osoba niewierząca, gdyż m.in. to właśnie Kościół w oczach socjalistów/komunistów przez wieki uciskał lud, klasę robotniczą, sprzyjając tym samym zniechęceniu burżuazji (Bober, 2011, s. 9).

Podsumowanie

Demokratyczny ideał wychowawczy, stworzony w latach 1944-1948, a urzeczywistniany w latach kolejnych, charakteryzował zestaw pięknych, szlachetnych, napawających optymizmem cech takich, jak: eksponowanie wzrastającego zakresu kształcenia; traktowanie pracy jako wartości naczelnej; dążenie do sprawiedliwości społecznej; bazowanie na cechach i właściwościach klasy robotniczej i chłopskiej. Jednak opracowania jemu poświęcone częstokroć pomijały milczeniem tak istotny dla narodowej pomyślności rozwój uczuć patriotycznych jako elementów uspołecznienia czy konieczność opracowania na nowo (a więc inaczej niż przed wojną) i wdrożenia wychowania państwowego (Pomykało, 1977, s. 171-172).

Tenże ideał nie uwzględniał również, a może i przede wszystkim, rzeczywistych sytuacji, które zadziały się po dojściu do władzy wspomnianych klas, przyczyniając się tym samym do wzrostu rozbieżności pomiędzy postulatami władz (za którymi podążały wielokrotnie irracjonalne działania) a peerelowską codziennością pozaszkolną zdominowaną przez niechętną nowemu systemowi rodzinę. Nowym władzom nie udało się wykluczyć tej podstawowej grupy społecznej z interakcji jednostka-partia, poddać jej atomizacji na korzyść kolektywów mających działać z założenia, jak ona, mających udzielać jednostce rodzinnego wsparcia (Mazur, 2009, s. 42).

Największą wadą zaimportowanego ze Wschodu ideału była jego całkowita nieadekwatność w stosunku do polskiej rzeczywistości. Przebudowy systemu, stworzenia człowieka uspołecznionego miały dokonać nie elity intelektualne, partyjne, a prości robotnicy, lud, który zmęczony wyzyskującą pracą, życiem w warunkach dalekich od idyllicznych, zdecydowanie nie miał już siły, a zwłaszcza chęci do budowania, nie miał już także chęci do napawania się pięknem, sztuką i kulturą, do jej tworzenia.

Ponadto postulat życia w prawdzie, opierania się na niej miał się nijak do polskiej codzienności – do nagminnego rozmijania się z prawdą przez warstwy rządzące, zdecydowanie postawione wyżej od zwykłych robotników wbrew postulatowi powszechnej równości; warstwy nie wykorzystujące swojej pozycji dla dobra ogółu, lecz naocześnie dla własnych korzyści, zaprzeczające swoją postawą idei mówiącej, jakoby polityka równała się moralności. Szczętne teorie, hańbiąca praktyka.

Historia udowodniła, że nie tylko demokratyczny ideał wychowania, uważany przez komunistów za ostateczny szczyt dokonania gatunku ludzkiego (cecha charakterystyczna wszystkich ideałów (Mazur, 2009, s. 33)), ale wszelkie propozycje wypływające od proradzieckiego rządu nie spotkały się z aprobatą mas, nawet robotniczych, co w dość krótkim okresie doprowadziło do transformacji ustrojowej. Jednak transformacja ustro-

jowa nie do końca równa była transformacji ideowej. Jak wspomniano na początku rozważań — zbliżone wartości wychowawcze propaguje się również dziś, chociaż zwykle inaczej się je interpretuje. Baza pozostała, nadbudowa uległa przekształceniu — tak w kwestii ideałów wychowania było od zarania dziejów.

Bibliografia

- Bober S. (2011). *Walka o dusze dzieci i młodzieży: w pierwszym dwudziestolecu Polski Ludowej*. Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski.
- Brodala M. (2001). *Przebudować człowieka. Komunistyczne wysiłki zmiany mentalności*. Warszawa: „Trio”.
- Chylińska H. (1976). Z dyskusji pedagogów nad ideałem wychowawczym w okresie rewolucji społecznej w Polsce (1944-1948). *Rozprawy z Dziejów Oświaty*, 19, s. 223-252.
- Czarniewicz M. (1949). O wychowaniu socjalistycznym. *Nowa Szkoła*, 10, s. 1-9.
- Jasińska A., Siemieniśka R. (1978). *Wzorce osobowe socjalizmu*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Jędraszkowski C. (1945). Wychowanie młodego pokolenia dla demokracji. *Nowa Szkoła*, 4-5, s. 27-33.
- Kula M. (red.) (2001). *Przebudować człowieka: komunistyczne wysiłki zmiany mentalności: szkice*. Warszawa: TRIO.
- Kurdybacha Ł. (1948). *Ideał wychowawczy w rozwoju dziejowym*. Kraków: Czytelnik.
- Łempicki S. (1937). *Polski ideał wychowawczy*. Lwów — Warszawa: Książnica — Atlas.
- Marks K., Engels F. (2007). *Manifest Partii Komunistycznej*, oprac. Studenckie Koło Filozofii Marksistowskiej. Warszawa: Uniwersytet Warszawski. Zaczepnięte 23 stycznia 2014. <http://www.filozofia.uw.edu.pl/skfm/publikacje/marks-engels01.pdf>
- Mauersberg S. (1974). *Reforma szkolnictwa w Polsce w latach 1944-1948*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Mazur M. (2009). *O człowieku tendencyjnym... Obraz nowego człowieka w propagandzie komunistycznej w okresie Polski Ludowej i PRL 1944-1956*. Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.
- Męczkowska T. (1946). Zagadnienia wychowawcze. *Nasza Szkoła*, 3, s. 15-25.
- Moraczewska B. (2010). *Szkolnictwo polskie w latach 1945-1975 z uwzględnieniem miasta Włocławka*. Włocławek: Państwowa Wyższa Szkoła we Włocławku.
- Muszyński H. (1974). *Ideał i cele wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Mysłakowski Z. (1948). Spór kompetencyjny o wychowanie. *Nowa Szkoła*, 5-6, s. 1-20.
- Ossowska M. (1945). Wzór obywatela jako wytyczna wychowania. *Nasza Szkoła*, 4-5, s. 11-27.
- Pieter J. (1945). Ideał wychowawczy nowej szkoły — człowiek uspołeczniony. *Nowa Szkoła*, 4-5, s. 1-11.
- Pieter J. (1945). Wychowanie ludzi uspołecznionych. *Nowa Szkoła*, 7, s. 16-28.
- Pieter J. (1948). Technika i organizacja wychowania uspołeczniającego. *Nowa Szkoła*, 7-8, s. 8-26.
- Pomykała W. (1977). *Kształtowanie ideału wychowawczego w PRL w latach 1944-1976*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Skrzeszewski S. (1947). Przemówienie (radiowe) do nauczycielstwa z okazji rozpoczęcia nowego roku szkolnego wygłoszone dnia 3 września 1947 roku. *Nowa Szkoła*, 2-3, s. 1-5.
- Skrzeszewski S. (1949). Przemówienie Ministra Oświaty dra Stanisława Skrzyszewskiego. *Nowa Szkoła*, 5-6, 73-74.
- Wojeński T. (1947). Wychowanie — moralność — polityka. *Nowa Szkoła*, 4-5, s. 1-7.
- Wycech C. (1946). Nasze zadania. Przemówienie Ministra Oświaty, ob. Czesława Wycecha, wygłoszone na Konferencji Kuratorów dnia 19 grudnia 1945 roku. *Nasza Szkoła*, 1-2, s. 1-7.
- Zarzycki J. (1949). Przemówienie Janusza Zarzyckiego, przewodniczącego Zarządu Głównego Związku Młodzieży Polskiej na Kongresie Zjednoczeniowym. *Nowa Szkoła*, 5-6, s. 97-104.

Summary

The ideal of education in Poland in the years 1945-1949 in journalism of *New School*

This article looks closely at issues related to the evolution of the ideal of education in the Polish post-war reality, aiming towards communism. The ideal, which is the subject of consideration, was based on guidelines imported from beyond the eastern border, from the Soviet Union. The author analyzes the selected articles (concerning education in whole or in part) which appeared between 1945 and 1949 in the journal entitled *New School*. *New School* in that time was one of the key reading for educators, thus it was frequently used for propaganda purposes.

Key words: history of education, communism, education, educator, the ideal of education, *New School*, the People's Republic of Poland

***Twoje Dziecko* (1951-1981) – magazyn poradnikowy dla rodziców**

W artykule podjęto się zadania zaprezentowania jednego z tytułów w segmencie pism dla rodziców. Wybrano tytuł *Twoje Dziecko* ze względu na kryterium czasowe. To najstarszy tytuł spośród innych tytułów aktualnie dostępnych w sprzedaży w segmencie pism dla rodziców. Pierwszy numer wydany został w styczniu 1951 roku. W artykule dokonano charakterystyki tytułu, przedstawiono treściowe dominanty, zrelacjonowano rezultaty badań naukowych oraz rezultaty analiz prasoznawczych z lat 1951-1981.

Słowa kluczowe: pedagogika, prasa dla rodziców, *Twoje Dziecko*, rodzicielstwo, dziecko

W artykule podjęto się zadania zaprezentowania miesięcznika *Twoje Dziecko* w przyjętych z góry cezurach, które korespondują bezpośrednio z jego ewolucją na rynku prasowym. Lata pięćdziesiąte ubiegłego wieku zostały wskazane ze względu na pojawienie się tytułu na rynku prasowym, co Zofia Sokół w analizie dziejów prasy kobiecej (1998, s. 48-50) wpisała w drugi okres periodyzacji obejmujący powojenne lata 1950-1956. Zaś początek lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku został wskazany ze względu na zawieszenie tytułu na rynku prasowym spowodowane stanem wojennym, co w wymienionej już periodyzacji Zofii Sokół (1998, s. 52-54) usytuowane zostało w czwartym okresie, obejmującym lata 1971-1981. Aktualnie *Twoje Dziecko* to najstarszy tytuł spośród innych dostępnych w sprzedaży w segmencie pism dla rodziców¹. W artykule dokonano

¹ Segment magazynów poradnikowych dla rodziców najliczniej reprezentowany jest przez miesięczniki adresowane do rodziców dzieci do 6. roku życia lub młodszych. Obok najstarszego przywołanego tytułu, tj. *Twojego Dziecka* (od 1999 r. wydawnictwa Edipresse Polska), spośród dostępnych – stan na 2012 r. – w bezpośredniej sprzedaży miesięczników wymienić trzeba, licząc od połowy lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku, tytuły: *Dziecko* (wydawnictwa Prószyński i s-ka, od wiosny 2002 r. wydawnictwa Agora), *Mama, to Ja* (wydawnictwa Przyjaciółka sp. z o.o. we współpracy z Hymnsa, od listopada 1998 r. wydawnictwa Edipresse Polska), *Rodzice*, wydanie specjalne *Claudii* (wydawnictwa Gruner+Jahr Polska sp. z o.o.) oraz począwszy od czerwca 2002 r., kolejny periodyk *Mama i Dziecko* (wydawnictwa Bauer), początkowo wydanie specjalne *Tiny*, którego nazwa po prawie rocznym okresie istnienia uległa zmianie na *Mam Dziecko*, kierowany do rodziców dzieci do 3 roku życia. Wśród miesięczników wskazać można – licząc od ostatniego kwartału 2005 r. – tytuł *Twój Maluszek* (wydawnictwa Edipresse Polska) adresowany do rodziców dzieci, które nie ukończyły drugiego roku życia. Rodzice dzieci w wieku przedszkolnym stanowią grupę docelową tytułu *Przedszkolak* (wydawnictwa Edipresse Polska).

— w przyjętych cezurach — charakterystyki tytułu, przedstawiono treściowe dominanty, zrelacjonowano wybrane rezultaty badań naukowych oraz rezultaty analiz prasoznawczych.

Miesięcznik *Twoje Dziecko* istnieje z niewielkimi przerwami od stycznia 1951 roku. Opatrywany był pierwotnie podtytułem *Miesięcznik Poświęcony Zdrowiu i Wychowaniu Dziecka*. Stanowi kontynuację powojennego czasopisma² zatytułowanego *Matka i Dziecko*. *Miesięcznik Poświęcony Zdrowiu i Wychowaniu Dziecka do Lat Siedmiu* — organu Instytutu Matki i Dziecka w Warszawie, które ukazywało się począwszy od maja 1949 roku i zostało zawieszone w marcu 1950 roku³. Pierwszym wydawcą *Twojego Dziecka* był Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich w Warszawie, zaś redaktorem w latach 1951-1960 Wiktoria Wittlin-Winnicka, pediatra, społecznik w opiece nad dzieckiem (Wilkoszewski, 1983, s. 682-683). W trakcie kolejnych ponad trzydziestu lat stanowisko redaktora pełniła Janina Szewczykowska, związana z tytułem od początku jego istnienia funkcją sekretarza redakcji.

Grupę docelową oraz ogólną koncepcję czasopisma dookreślono w pierwszym numerze z 1951 roku w rubryce „Od Redakcji”, gdzie czytamy:

„*Twoje Dziecko* to pismo dla Was — rodziców, a zwłaszcza dla pracujących matek miast i wsi. Chcemy by było ono Waszym prawdziwym przyjacielem, by pomogło Wam w wychowaniu zdrowego, radosnego dziecka [...] Piszcie do nas gdy napotkacie na trudności i kłopoty w pielęgnacji Waszego dziecka, gdy będzie Was

Tytuł pojawił się na rynku w drugiej połowie 2005 r. Pośród młodszych tytułów w segmencie prasy dla rodziców wymienić można między innymi tytuł *Gaga* (wydawnictwa Valkea Media). Zgodnie z wydawniczą zapowiedzią *Gaga* to luksusowe pismo lifestyleowe, porzucające tradycyjny styl poradnikowy, adresowane do wielkomiejskich rodziców dzieci do lat 10. W drugiej połowie października 2009 r. na rynku debiutował dwumiesięcznik *Mamy radzą mamom* (wydawnictwa Edipresse Polska), pismo społecznościowe, pierwszy w Polsce — zgodnie z wydawniczą zapowiedzią — poradnik pisany przez mamy dla mam. Segment prasy dla rodziców obejmuje również inne tytuły, w tym adresowane do kobiet w ciąży oraz tzw. magazyny shoppingowe (zakupowe). Wewnątrz segmentu w perspektywie choćby ostatnich kilkunastu lat zachodzą zmiany; wystarczy wspomnieć o nieregularnych wydaniach magazynów poradnikowych dla rodziców, ich zawieszeniu lub wycofaniu z rynku czy pojawieniu się nowych tytułów. Nie uwzględniono powyżej okresowych dodatków do innych tytułów, np. prasy kobiecej, tj. dodatków o tematyce poruszanej na łamach periodyków dla rodziców — ciąży, poród, opieka i pielęgnacja, wychowanie, ogólnie rodzicielstwo; nie uwzględniono tytułów adresowanych do rodziców dzieci niepełnosprawnych i/lub dotkniętych niektórymi chorobami, nie uwzględniono również tytułów adresowanych w głównej mierze do przedstawicieli określonych instytucji, np. świadczących usługi z zakresu edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, czy też nie uwzględniono czasopism typu wyznaniowego, np. katolickich. Nie uwzględniono także bezpłatnych czasopism dla rodziców, np. na farmaceutycznym rynku wydawniczym.

² W rozmowie z Janiną Szewczykowską zostało przywołane wskazanie: „Pismo (*Twoje Dziecko* — dop. R.B.) miało być kontynuacją przedwojennego miesięcznika *Matka i Dziecko*. Kilka numerów wyszło nawet pod tym tytułem w roku 1949” (*Słowo Powszechne*, 1979, nr 26 z dnia 5 lutego 1979). We wskazaniu nieprecyzyjnie określony został czas — kontynuacja dotyczy raczej powojennego miesięcznika o podanym tytule. Na podstawie analizy literatury zauważyć trzeba, że w okresie przedwojennym ukazywało się pismo *Dziecko i Matka*, wydawane przez Towarzystwo Wydawnicze „Bluszcz”, najprawdopodobniej dwutygodnik (zob. Wilkoszewski, 1983, s. 682).

³ Dane dotyczące ukazania się ostatniego numeru tytułu przywołane zostały za: Zofią Sokół (1998, s. 197). Inaczej określa E. Wilkoszewski: „miesięcznik, pod tytułem *Matka i Dziecko* ukazało się po wojnie w maju 1949 r., wydawane przez Instytut Matki i Dziecka, redagowane przez L. Barańską i B. Górnickiego. Wychodziło przez dwa lata do końca 1950” (Wilkoszewski, 1983, s. 682).

coś martwić lub interesować. Wychowanie zdrowego, silnego malca wymaga dużej troskliwości i umiejętności. Pomoże Wam w tym *Twoje Dziecko*” (TD, 1951, nr 1, s. 2; w przypisach stosuję skrót TD na oznaczenie tytułu *Twoje Dziecko*).

Samym tytułem – zdaniem Janiny Szewczykowskiej – zaznaczano „że adresowane jest do obojga rodziców i wszystkich mających jakieś »swoje« dzieci np. opiekunów, wychowawców, pracowników żłobków, przedszkoli, domów dziecka” (*Słowo Powszechne*, 1979). Krótko mówiąc, rodzice nie stanowili jedynej grupy odbiorców, wystarczy pamiętać o instytucjach, które z racji statutowych zadań powołane były do świadczenia opieki i zabezpieczenia różnych potrzeb dzieci i rodziców. Tytuł nie uchronił się od ówczesnej ideologii, czytamy dalej w redakcyjnym słowie:

„Równocześnie chcemy byćście wiedzieli jak żyją dzieci w całym świecie. Jak żyją dzieci w Związku Radzieckim i Krajach Demokracji Ludowej, które otoczone troskliwą i serdeczną opieką rodziców i państwa przeżywają swe radosne dzieciństwo, wyrastając na dzielnych, mocnych ludzi, i jak żyją tysiące dzieci w krajach kapitalistycznych, cierpiąc wraz ze swymi rodzicami głód i wyzysk” (TD, 1951, nr 1, s. 2).

Zdaniem Zofii Sokół „tematyka ta dominowała do śmierci J. Stalina w 1953 roku” (Sokół, 1998, s. 197).

Pola tematyczne z dwunastu numerów pierwszego rocznika skonstruowane przez redakcję *Twojego Dziecka* i upublicznione jako odpowiedź na czytelnicze informacyjne zapotrzebowanie, obejmowały (TD, 1952, nr 1, s. 8): higienę ogólną (m.in. kwestie wyposażenia apteczki domowej, walki z wszawicą, zwalczania ssania smoczka), schorzenia (wybrane przypadki, np. oparzenia, złamania), pielęgnację niemowlęcia (m.in. kwestie kąpieli niemowlęcia, karmienia naturalnego, zabiegów przy chorym dziecku), pielęgnację dziecka starszego (m.in. kwestie dbałości o zęby, hartowania dziecka), choroby zakaźne i pasożyty (wybrane jednostki chorobowe, jak: błonica, krztusiec, dur brzuszny, odra, także kwestie szczepień ochronnych), higienę kobiety, ciążę, poród i połóg (m.in. kwestie nieprawidłowości ciąży, przygotowania do porodu, instytucjonalnego zabezpieczenia potrzeb kobiet w ciąży w Poradni „K”), wychowanie (m.in. kwestie zabawy dzieci w różnym wieku, wyrabiania u dzieci szacunku do przyrody), wzory, odzież i bieliznę (praktyczne porady, instruktaż kroju i szycia, robotki ręczne itp.), żywienie (kwestie diety, składników i sposobów przygotowania posiłków oraz przetworów), poznawanie praw w różnych sytuacjach rodzicielstwa (m.in. kwestie obowiązku alimentacyjnego). Spis treści skonstruowany przez redakcję tytułu z kolejnych dwunastu numerów z 1952 roku pozwala uznać zachowanie wyżej wymienionych pól tematycznych (TD, 1953, nr 1, s. 5).

Zawartość treści na łamach *Twojego Dziecka*, w tym ewolucję treściowej dominanty – wpięraw tematyki zdrowotnej, następnie tematyki rozwoju psychicznego dziecka, opieki i rodzicielstwa, rozpoznać można na podstawie danych z wywiadów z Janiną Szewczykowską. W wywiadzie opublikowanym pod koniec lat siedemdziesiątych XX wieku w dzienniku *Słowo Powszechne* Janina Szewczykowska uznała:

„Zdrowiu dziecka poświęcamy wiele miejsca. Zamieszczamy przystępnie opracowane artykuły z zakresu pediatrii, przy czym obok omawiania schorzeń i wad oraz ich leczenia zwracają one uwagę na profilaktykę.

Zdrowiu dziecka służą także materiały poświęcone kobiecie w ciąży, a także — sięgając jeszcze wcześniej — dojrzewającej dziewczynce. Na kolumnie poświęconej niemowlętom w bardzo przystępnej formie gawęd, listów lub pamiętników, staramy się poprzez pokazywanie sytuacji wzorcowych uczyć rodziców na wszelkie odchylenia od normy, które w tym okresie życia mogą mieć poważne następstwa. Rozpatrując inne działy, czy to gawędy o stole rodzinnym, czy rozważania o potrzebie estetycznego wyglądu, czy też kultury na codzień, zawsze mamy na uwadze dobro dziecka. Kultura domu i dobra atmosfera otaczająca dziecko, to bardzo ważne czynniki odgrywające niemałą rolę w kształtowaniu u dziecka wielu cennych postaw moralnych i społecznych, które pomogą mu być szczęśliwym z innymi ludźmi” (*Słowo Powszechne*, 1979).

Twoje Dziecko, zdaniem Zofii Sokół (1998, s. 198):

„z czasem stało się pismem obojga rodziców i starało się przygotować ich do roli rodzicielskiej i wychowawczej. W latach siedemdziesiątych treść pisma wzbogaciły artykuły dotyczące problemów małżeńskich i rodzinnych oraz ich wpływu na rozwój dziecka”.

W *Prasie Polskiej*⁴ ze stycznia 1981 roku Hanna Rzemieńska (1981, s. 37), dokonując prezentacji miesięcznika *Twoje Dziecko*, zauważyła: „Trudno dostępne w kioskach, przekazywane z rąk do rąk, stanowi swoistą formę rodzicielskiej edukacji, pełniąc jednocześnie rolę powiernika w najważniejszych ludzkich sprawach”. Wystarczy wspomnieć, iż do 1977 roku *Twoje Dziecko*:

„ukazywało się na gazetowym papierze w skromnej szacie graficznej. Potem drukowano je techniką fotokładu w nakładzie 200 tysięcy egzemplarzy, które rozchodziły się bez zwrotów; pismo otrzymało także kolorową okładkę i barwne ilustracje w tekście” (Sokół, 1998, s. 198).

Na początku lat osiemdziesiątych tytuł ukazywał się w nakładzie około 220 tysięcy egzemplarzy, a liczba urodzeń kształtowała się wówczas orientacyjnie na poziomie około 600 tysięcy dzieci rocznie (Rzemieńska, 1981, s. 38). W retrospektywnym spojrzeniu na trzydziestoletni okres istnienia tytułu — od 1951 roku do 1981 roku — uwzględnione zostały między innymi kwestie tematyki miesięcznika i specyfiki świadczonego na jego łamach poradnictwa medycznego. Profil miesięcznika „ulegał metamorfozie wraz ze zmieniającymi się warunkami i potrzebami czytelnictwa” (Rzemieńska, 1981, s. 37). Zdaniem Janiny Szewczykowskiej w ocenie wyrażonej na początku lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku:

„30 lat temu (początek lat pięćdziesiątych XX w. — dop. R.B.) musieliśmy uzupełniać brak poradnictwa medycznego, zachęcać do kontaktu z lekarzami, odpowiadać na pytania typu: co to jest krzywica i czy w piątek można kąpać dziecko... Obecnie wyczuwamy większy głód wiedzy o rozwoju psychicznym dziecka i związanym z nim postępowaniu wychowawczym. Mniej więc niż kiedyś zajmujemy się zagadnieniami zdrowotnymi, więcej atmosferą, w jakiej wyrasta dziecko [...] Młode kobiety, których matki zajęte były pracą zawodową i nie miały czasu dla dzieci, teraz same mają zaburzenia w matkowaniu. Przeżywają to zresztą, tkwią w stre-

⁴ Pismo Stowarzyszenia Dziennikarzy Polskich.

sach i poczuciu winy, co z kolei odbija się na ich dzieciach. To zupełnie nowe koszty współczesnego życia. Staramy się je śledzić, pomagać rodzicom w odnalezieniu się w swej roli, w zrzuceniu z bark niezawinionego ciężaru. Mówimy do nich życzliwym językiem, piszemy o prostych sprawach małżeńskich, o konfliktach rodzinnych, które często są ich udziałem. I to jest z wdzięcznością odbierane. Czytelnicy dają nam dowód swego zaufania w listach” (Rzemieńska, 1981, s. 37).

Poradnictwo medyczne świadczone na łamach tytułu przez ekspertów różnych specjalności, współpracujących z redakcją, odpowiadało zapotrzebowaniu zawartemu w przeświadczeniu redakcji „im bardziej odhumanizowana staje się medycyna, tym większa jest w ludziach potrzeba kontaktu z kimś, kto do ich problemów ma stosunek bardziej osobisty” (Rzemieńska, 1981, s. 37). Stąd zdaniem Janiny Szewczykowskiej wiarygodność poradnictwa medycznego polegała na znawstwie problematyki i zarazem na „ludzkim, nieurzędowym podejściu” do spraw natury medycznej zgłaszanych przez czytelników między innymi w listach z zapytaniami do redakcji (Rzemieńska, 1981, s. 37). Redakcja tytułu nigdy – co podkreślała Janina Szewczykowska – nie rościła sobie prawa do „zastępowania służby zdrowia”, a jedynie starała się „okazać chęć autentycznej pomocy” (Rzemieńska, 1981, s. 37). Już od drugiego numeru z 1951 roku redakcja tytułu udzielała odpowiedzi na zapytania czytelnicze w rubryce *Na wszystko jest rada*. W styczniu 1953 roku redakcja uruchomiła rubrykę *Nasi czytelnicy piszą*, w której obok listów z pytaniami, pojawiać się będą uwagi na temat miesięcznika, rekomstrukcje i relacje czytelniczych doświadczeń rodzicielstwa, w tym dotyczące pielęgnacji, opieki i wychowania dzieci.

W ogarnięciu świadczonego na łamach *Twojego Dziecka* poradnictwa można posłużyć się zarówno kategorią poradnictwa rodzinnego, którego przedmiotem jest pomoc rodzinie w pełnieniu funkcji rodzicielskich (Czerniawska, 1973, s. 36; Świątkiewicz, 1976, s. 37), jak również kategorią poradnictwa wychowawczego, którego przedmiotem jest intencjonalne działanie nazywane wychowaniem „w aspekcie zdrowia, ogólnego prawidłowego rozwoju, harmonijnego wchodzenia w krąg rodzinny, w grupę rówieńczą, w społeczeństwo” (Czerniawska, 1973, s. 37 i nast.). Poradnictwo realizowane na łamach *Twojego Dziecka* za pośrednictwem listu zostało rozpoznane w badaniu Olgi Czerniawskiej na podstawie analizy 180 listów zamieszczonych w miesięczniku w pierwszym półroczu z 1975 roku. Analiza obejmowała rozpoznanie adresatów listów, problematyki listów, sposobów przedstawiania problemów i pisania listów oraz sposobów rozpatrywania przez specjalistów problemów w odpowiedziach na listy czytelników. Wśród osób radzących się dominowały przede wszystkim kobiety – matki dzieci do siódmego roku życia zamieszkujące w małych miastach (poniżej 100 tysięcy mieszkańców). Większość listów dotyczyła problematyki zdrowia oraz związanych z tą problematyką rozstrzygnięć prawnych. Osobne działy stanowiły: korespondencja dotycząca świadomego planowania rodzicielstwa, problemy wychowawcze, problemy dotyczące prowadzenia gospodarstwa domowego (Czerniawska, 1977, rozdział V, szczególnie s. 183-192). Zdaniem Olgi Czerniawskiej poradnictwo na łamach *Twojego Dziecka* realizowane za pomocą listu było poradnictwem umacniającym w rolach rodzicielskich, komentującym – na bazie pozytywnych cech osoby radzącej się – układ relacji między matką i dzieckiem, nierzadko kompensującym niedobory i braki zaistniałe w środowisku społecznym, a co szczególnie ważne – zachęcającym „do wysiłku, niezrezygnowania, niepoddawania się przeciwnościom losu, kryzysom przypadkowym i rozwojowym związanym z fazą życia rodzinnego i wieku dziecka” (Czerniawska, 1977, s. 191).

Zagadnienia dotyczące zawartości tematycznej miesięcznika znalazły odzwierciedlenie w pracach Zespołu do Badań nad Treściami i Formami Upowszechniania Kultury Pedagogicznej⁵. Analizę objęte zostały artykuły z 1974 roku. Dobór artykułów obejmował autorów, którzy regularnie zamieszczali artykuły w *Twoim Dziecku*. Treści zostały podzielone na cztery grupy i kilkanaście podgrup tematycznych: zagadnienia dotyczące rozwoju fizycznego (zdrowie, miara i waga, odżywianie, higiena, świadome kierowanie niektórymi procesami biologicznymi organizmu), zagadnienia dotyczące rozwoju psychicznego (rozwój emocjonalny, rozwój intelektualny, zaspokojenie potrzeb psychicznych), zagadnienia dotyczące wrastania w społeczeństwo, czyli kwestie dotyczące uczenia się i przygotowywania do pełnienia różnych ról, zagadnienia dotyczące wrastania w kulturę, czyli kwestie dotyczące zachowań zwłaszcza w sferze kultury symbolicznej (Świątkiewicz, 1979, s. 17-24). W badaniach Zespołu *Twoje Dziecko* zostało uznane za pismo specjalistyczne. W uzasadnieniu wskazano między innymi ogólną jednorodność zagadnień poruszanych na jego łamach wyznaczoną przez podstawową problematykę określającą profil pisma oraz merytoryczne kompetencje nadawców treści w zakresie poruszanej problematyki (Świątkiewicz, 1976, s. 36-37; 1979, s. 21). W zrekonstruowanym przez Wojciecha Świątkiewicza (1979, s. 24-25) modelu wychowawczym propagowanym przez *Twoje Dziecko* rodzina została potraktowana jako „egalitarna wspólnota połączona więzami emocjonalnymi, skupiona wokół autonomicznej wartości dziecka” oraz uznana za „najbardziej właściwe naturalne środowisko wychowawcze”. W propagowanym wówczas na łamach pisma modelu rodziny zauważyć można zdaniem Wojciecha Świątkiewicza „pewną specjalizację ról wychowawczych”, tj.:

„eksponowanie roli matki w wychowywaniu dziecka w wieku niemowlęcym i przedszkolnym. »Specjalizacja« ta uzasadniona jest głównie czynnikami biologicznymi i psychicznymi związanymi z biologiczną, psychiczną i społeczną rolą matki w życiu rodzącego się dziecka [...] Poza wspomnianymi przypadkami »specjalizacji« ról wychowawczych, pismo zdecydowanie propaguje model wychowawczy rodziny oparty na odpowiedzialności i konsekwentnym uczestnictwie w wychowywaniu dzieci na równorzędnych zasadach obojga rodziców” (Świątkiewicz, 1976, s. 44).

Zawartość tematyczna *Twojego Dziecka* z lat 1951-1998 została zrekonstruowana również w badaniu Anny Kwatery (2001), w którym skupiono uwagę na artykułach dotyczących między innymi wychowania, rozwoju fizycznego, rozwoju psychicznego, opieki zdrowotnej i zaburzeń w rozwoju w określonych fazach życia dziecka.

„Najwięcej czytelnicy mogli się dowiedzieć o opiece zdrowotnej [...]. Dużą wagę przywiązywano do wiadomości na temat schorzeń i chorób zakaźnych, szczególnie ich etiologii, objawów, leczenia i zapobiegania. Charakterystyczny był także wzrost częstotliwości poruszania tematów poświęconych pewnym chorobom w okresach szczególnie dużej zachorowalności” (Kwatera, 2001, s. 80).

⁵ Zespół został powołany w 1975 r. w Zakładzie Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego, był kierowany przez Olę Czerniawską.

Tuż za problematyką zdrowotną – pod względem kryterium ważności – znalazły się artykuły dotyczące problematyki wychowania, rozwoju psychicznego, w tym ze szczególnie uprzywilejowanym miejscem dla rozwoju emocjonalnego oraz artykuły dotyczące problematyki prawidłowości rozwoju psychofizycznego. Zdaniem Anny Kwatery (2001, s. 81) choć problematykę poruszaną na łamach tytułu charakteryzowały zmiany, to „nie spowodowały znacznych przeobrażeń w profilu pisma, a jedynie zmiany haseł wywoławczych poszczególnych tematów i treści wzbogaconych przez rozwój wiedzy”, w związku z czym uzasadniona wydaje się teza, że:

„*Twoje Dziecko* daje pełny obraz problematyki, uwzględniający wszystkie etapy rozwoju dziecka w różnych aspektach. Ponad 2/3 autorów będących ekspertami w swoich dziedzinach, zapewniało rzetelny przekaz informacji” (Kwatera, 2001, s. 81).

Twoje Dziecko zostało wymienione na stronach *Słownika wiedzy o mediach* (Filas, 2007, s. 117-120) w zestawieniu hierarchicznym wysonaktadowych (co najmniej 100 tysięcy nakładu) najpopularniejszych płatnych czasopism ogólnopolskich z lat osiemdziesiątych XX wieku na pozycji dwudziestej, ze wskazaniem średniego nakładu jednorazowego wynoszącego 250 tysięcy egzemplarzy. Wówczas *Twoje Dziecko* było jednym z nielicznych na rynku prasowym – stosując określenie Zofii Sokół (1998, s. 196-200) – „pism dla matek związanych z macierzyństwem i rodziną”. Tytuł został nawet uwzględniony w analizie dziejów polskich czasopism pediatrycznych i usytuowany w dziale wydawnictw o charakterze społecznym, poświęconych zdrowiu i wychowaniu dziecka. Mowa o artykule autorstwa Edwarda Wilkoszewskiego *Z dziejów polskich czasopism pediatrycznych (lata 1908-1983)* (Wilkoszewski, 1983, s. 680, s. 682-683), w którym *Twoje Dziecko* uzyskało wysoką notę, biorąc pod uwagę zawartość tematyczną konsultowaną ze specjalistami różnych dziedzin oraz walory estetyczne, w tym merytoryczną i językowo-stylistyczną przystępność:

„Czasopismo *Twoje Dziecko* [...] podlegało ewolucji, co niewątpliwie łączyło się z narastającym zainteresowaniem, jak również ze zwiększającą się liczbą jego czytelników, pochodzących ze wszystkich środowisk. W pierwszych okresach działalności większość poruszanych zagadnień dotyczyła zdrowia fizycznego dziecka, profilaktyki i chorób dzieci. Następnie zgodnie z wymaganiami pedologii w czasopiśmie omawia się coraz częściej problemy rozwoju psychiki dziecka i jego wychowania zwłaszcza, że potrzeba tych informacji staje się coraz większa [...]. Z punktu widzenia estetyki *Twoje Dziecko* zasługuje także na duże uznanie. Tekst dzięki rozmieszczeniu go na każdej stronie w czterech kolumnach czyta się łatwo i szybko. Ilustracje czarno-białe i barwne są zawsze wyraźne i zrozumiałe. Treść artykułów podawana jest na ogół w sposób dostępny. Kontakty czytelników z redakcją są bardzo żywe” (Wilkoszewski, 1983, s. 683).

Ocena przypisana tytułowi obejmowała również jego potencjalne możliwości w zakresie dotyczącym wspomagania czytelników w procesie wrastania w rolę rodzicielskie i bycia rodzicem, wspierania w wychowawczych działaniach, kształtowania określonych postaw rodzicielskich w zakresie opieki i pielęgnacji poprzez informowanie i instruowanie czytelników. Zdaniem Edwarda Wilkoszewskiego (1983, s. 680) znaczenie wydawnictw o charakterze społecznym było wówczas „olbrzymie dla potrzeb nie tylko pediatrów, ale przede

wszystkim szerokich rzesz innych pracowników z dziedziny pediatrii, a także rodziców i opiekunów". Ogólnie można potraktować *Twoje Dziecko* z lat 1951-1981 jako ważne źródło wiedzy o rozwoju i pielęgnacji dziecka i zarazem jako jeden z wielu środków (czynników) kształtowania kultury pedagogicznej rodziców.

Bibliografia

- Borzyszkowska R. (2004). *Uniwersum językowe edukacji w czasopismach dla rodziców. Studium przypadków* (maszynopis niepublikowanej pracy doktorskiej pod kierunkiem prof. dr. hab. M. Czerepaniak-Walczak), Szczecin.
- Czerniawska O. (1973). *Poradnictwo kulturalno-wychowawcze: problemy i formy oddziaływania*. Warszawa: IW CRZZ.
- Czerniawska O. (1977). *Poradnictwo jako wzmacnianie środowiska wychowawczego*. Warszawa: IW CRZZ.
- Filas R. (2007). Prasa ogólnokrajowa po 1989 r. W: E. Chudziński (red.) *Słownik wiedzy o mediach*. Warszawa – Białsko-Biała: Wydawnictwo Szkolne PWN, ParkEdukacja.
- Kwaterna A. (2001). Czasopisma popularnonaukowe dla rodziców jako źródło wiedzy o rozwoju i wychowaniu dziecka. *Polskie Forum Psychologiczne*, 1.
- Rzemieńska H. (1981). „Twoje Dziecko” – edukacja rodzinna. *Prasa Polska*, 1, rok XXXV.
- Sokół Z. (1998). *Prasa kobieca w Polsce w latach 1945-1995*. Rzeszów: Wydawnictwo WSP.
- Świątkiewicz W. (1976). Poradnictwo kierunkowe i instrumentalne na łamach miesięcznika „Twoje Dziecko”. *Zdrowie Psychiczne*, 3.
- Świątkiewicz W. (1979). Metodologiczne problemy badań nad treściami wychowawczymi prasy rodzinnej. *Zeszyty Prasoznawcze*, 1.
- W służbie dziecku. „Słowo” rozmawia z Janiną Szewczykowską – red. nacz. miesięcznika „Twoje Dziecko”, rozmawiał Andrzej Laskowiec. *Słowo Powszechne* (1979), nr 26 (9940) z dnia 5 lutego 1979 roku.
- Wilkoszewski E. (1983). Z dziejów polskich czasopism pediatrycznych (lata 1908-1983). *Pediatra Polska*, 8-9.

Summary

Twoje Dziecko (Your Child) – (1951-1981) parenting

This article presents one of the titles in the segment of magazines for parents. *Your Child* monthly was chosen due to the time criterion, as it is the oldest title of all currently available in the segment of magazines for parents. The first issue was published in January 1951. This article characterizes the title, presents semantic dominants, presents the results of research and the results of journalistic analyses from 1951 till 1981.

Key words: pedagogy, Parenting, *Your Child*, parenthood, child

III. DYSKUSJE I POLEMIKI

Filozofia na studiach pedagogicznych

Filozofia jest niepokojem pedagogiki
Sławomir Sztabryn
(Sztabryn 2003, s. 34)

Współczesny pedagog nie może być pozbawiony wyobraźni; nie może być pozbawiony ciekawości świata, ambicji jego sensownego ogarnięcia oraz marzeń o jego zmienianiu (ulepszaniu). Współczesny pedagog powinien więc być solidnie przygotowany do zawodu. W realizacji tak ambitnego programu — ale jedynie wartego gry z uwagi na dobro człowieka — na studiach pedagogicznych z pomocą przychodzi filozofia. Rola filozofii na studiach pedagogicznych jest zatem doniosła. Najpierw rozbudza ciekawość i zmusza do myślenia. Dalej jawi się jako intelektualna ośnova kultury, w tym edukacji. Jednocześnie filozofia, ze swoimi ideami, stanowi niezbywalną podstawę edukacji. To filozofia m.in. proponuje różne koncepcje antropologiczne, od których ostatecznie zależy kształt edukacji. Przesłanki filozofii wychowania dla teorii i praktyki pedagogicznej są nie do przecenienia.

Słowa kluczowe: filozofia, studia pedagogiczne, pedagog, nauczyciel, program studiów, (akademickie) przedmioty filozoficzne

Pedagog nie może być pozbawiony wyobraźni; nie może być pozbawiony ciekawości świata, ambicji jego sensownego, w miarę możliwości, całościowego ogarnięcia oraz marzeń o jego zmienianiu (ulepszaniu). Współczesny pedagog powinien być nie tylko solidnie rzeczowo i metodologicznie przygotowany do zawodu, ale głęboko przekonany do jego wykonywania, co znajdzie wyraz w zewnętrznie dostrzegalnej pasji. Samo schematyczne wypełnianie powierzonych obowiązków (nawet skrupulatnie) to za mało, by zasłużyć na miano dobrego pedagoga czy nauczyciela. W realizacji tak ambitnego programu — ale jedynie wartego gry z uwagi na dobro człowieka — na studiach pedagogicznych z pomocą przychodzi filozofia: z całym wielowiekowym swoim dziedzictwem. To właśnie m.in. filozofia, czy wręcz przede wszystkim ona, zabiega o to, by ludzie byli twórczy, nie ulegali manipulacjom, mieli łatwość dokonywania wyborów, cechowali się zdolnością przewidywania. Z tych to racji trudno wyobrazić sobie studia pedagogiczne bez osnowy filozoficznej, jeśli w ogóle taka pedagogika jest do pomyslenia.

Miejsce i czas, w jakich żyjemy, umożliwiają nam sięganie do bogatych zasobów ideowego dorobku najwyższej próby, wypracowanego przez człowieka na przestrzeni wieków, z drugiej strony istnieje ryzyko ich niewykorzystania — bo nie widzi się takiej potrzeby. Tu miejsce szlachetnych idei zastępuje często doraźny, wymierny zysk. Doraźna skuteczność bierze górę choćby nad zasadami moralnymi. Ta technokratyczna logika przenika do kształcenia, nie wyłączając kształcenia pedagogicznego, gdzie liczy się również szybki i konkretny efekt, z którego szybko i konkretnie będzie można się rozliczyć¹. Oczywiście tu i ówdzie słuchać głosy dopominające się o humanizację procesu edukacji, zgłasza się postulaty uczenia w szerszym zakresie humanistycznych przedmiotów. O ile nie można odmówić im racji, o tyle pozostają one ciągle nieurzeczywistnione. Przy czym tak być nie musi.

Już w starożytnej Grecji, w czasach osiągnięcia przez filozofię dostępnych jej szczytów, wykształcił się ideał wychowawczy rozumiany jako całokształt formowania humanistycznego, a wyrażający się w terminie *paideia*. Mikołaj Krasodębski — próbując przedstawić jego esencję, m.in. poprzez odwołanie się do dzieła W. Jaegera *Paideia. Formowanie człowieka greckiego* — podkreśla, że:

„Grecki termin *paideia* (łac. *educatio, humanitas, cultura*) oznacza ideał wychowania i kształcenia człowieka. Grecka *paideia* została uznana za uniwersalną podstawę edukacji ogólnoludzkiej. Można stwierdzić, kontynuuje, że dopiero w kulturze greckiej wychowanie było świadomym ukierunkowaniem na »wiecznotrwały« i »uniwersalny« ideał człowieka, a nie tylko przygotowaniem do podjęcia zawodu lub działalności politycznej. *Paideię* powiązano z *kalokagathia*, czyli ideałem dobra i piękna, szlachetności i doskonałości (także moralnej). Wykazuje się w niej związek pomiędzy teorią wychowania a teorią sprawności i cnót, co nadaje *paidei* moralny wymiar. *Paideia* określa nie tylko formację duchową człowieka związaną z jego kulturą narodową, ale ma uniwersalny — najwyższy ideał humanistycznego kształcenia. Zatem *paideia* to zarówno sam proces wychowawczy, jak i jego rezultat, który nazywa się kulturą (Rzymianie termin *kultura* przetłumaczyli jako *humanitas*). *Paideia* to humanizm, który nie jest tylko wiedzą o człowieku, ale »metoda« dojścia do człowieczeństwa, osiągnięcia go. A swoje człowieczeństwo człowiek osiąga przez aktualizację, rozumne ukształtowanie swojej możliwości zgodnie z jej naturą. Proces ten nazywa się wychowaniem” (Krasodębski, 2011, s. 12).

Upraszczając, można powiedzieć, że przez kolejne wieki, kiedy wychowanie rozumiano jako transmisję wartości między pokoleniami, ideały wyrażające się m.in. w *paidei* były wyznacznikiem postępu. Taka tendencja była obecna w tradycji zachodniej po wiek XVI. Później możemy coraz częściej obserwować powolną, ale skuteczną tendencję dezawuowania i wypierania humanistyki w odniesieniu do odwrotnie proporcjonalnego rozwoju techniki².

¹ Skuteczność i sprawność działania nie są wartościami pejoratywnymi, ale mogą takimi stać się ze względu na niewłaściwy cel lub niewłaściwy sposób dążenia do, skądinąd dobrego, celu. Względność przywołanych terminów uwarunkowana jest różnymi kryteriami — rozstrzygnięcia w tej materii mają fundamentalne znaczenie dla działalności człowieka.

² Tadeusz Gadacz pyta: „Jak to możliwe, że w XVI w. Pico della Mirandola głosi pochwałę godności człowieka, już dwieście lat później La Mettrie pisał książkę pod tytułem *Człowiek maszyna*, a w wieku XIX pojawił się materializm wulgarny, który twierdził, że nie ma różnicy między myślą a uryną, bo jak nerki wydzielają moc, tak mózg wydzielą idee?” (Gadacz, 2010, s. 128).

Być może nie byłoby problemu, mówiąc o trudnych współcześnie relacjach pedagogiki i filozofii, gdybyśmy przyjęli, że pedagogika jest zwieńczeniem systemu filozoficznego (Krasodębski, 2011, s. 21), a więc że jest poniekąd dyscypliną filozoficzną. Takie stanowisko jest wyrażane przez wielu myślicieli. Dla przykładu Kazimierz Sośnicki (1883-1976) podkreślał w ujęciu teleologicznym, że pedagogika jest nauką filozoficzną, gdyż wychowuje do określonego światopoglądu, który jest pochodny w stosunku do filozofii³ (Sośnicki, 1963, s. 8-9). Marian Nowak metodologicznie argumentuje, że pedagogika jest nauką filozoficzną, ponieważ odwołuje się do tych samych pytań co filozofia (Nowak, 1999, s. 211). Tadeusz Lewowicki wskazuje na znaczenie refleksji w sprawach związanych z wychowaniem gdy ukazuje bliski związek pedagogiki z filozofią (Lewowicki, 2003, s. 18). W podobnym tonie wypowiada się również Sławomir Sztobryn, niejako kontrując stanowiska tych, którzy stojąc na gruncie pedagogiki, nie widzą potrzeby bratania się z filozofią.

„Pedagogika, jak każda dziedzina działalności praktycznej jest zagrożona skostnieniem w ustalonych formach pracy. Począwszy od Sokratesa, filozofia swoimi pytaniami czy tezami burzy tradycję, a w pewnym stopniu także bezrefleksyjnie przyjmowaną postawę pedagogiki wobec swojego przedmiotu. Filozofia jest niepokojem pedagogiki. Ucieczka przed refleksją filozoficzną grozi pułapką narcystycznej pewności siebie” (Sztobryn, 2003, s. 34).

Migotliwość ideowa kontynentu filozoficznego skłania nas do niepewności, inspiruje często do podważania pozornych i niepozornych oczywistości. Prawda jest ideałem, do którego człowiek dąży, po drodze wyrabiając swoje własne poglądy. W takim duchu wypowiadał się m.in. Leszek Kołakowski:

Na ogół ujawniam dwuznaczność spraw i poczynają ludzkich, nieoczywistość i niejasność wyborów, co jest sprzeczne z myśleniem fundamentalistycznym. Nigdy nie miałem poczucia, że stoję na niewzruszonym gruncie. Pisałem kiedyś, że hasłem moim jest: gdy sprawy są pozornie jasne i pozornie zrozumiałe, należy się konfuzyjnie leczniczą i owe jasności pozorne pokrywać cieniem niepewności. [...] Filozofia jest wysiłkiem kwestionowania wszystkich oczywistości” (Kołakowski, 2009, s. 143).

Wiem, że nic nie wiem Sokratesa legło u początków filozofowania i stało się symbolem nowej naukowej metody, która ceni sobie, w duchu sokratejskiej ironii, pokorę i niepokorę zarazem – w obu przypadkach wyrażając rzeczywistość filozoficznej otwartości. Pokora uznaje własną ograniczoność i każe się wsłuchiwać w argumenty innych i nawet przyjmować je za swoje, niepokora jeszcze raz domaga się poddać refleksji aktualne przekonania. Analogicznie jak w filozofii, także w wychowaniu nic nie jest dane raz na zawsze, ani jeśli chodzi o wychowującego, ani jeśli chodzi o wychowywanego, ani jeśli mamy na uwadze wzajemne relacje. Sokratejskie *nie wiem*, także w pedagogice, jest początkiem drogi, którą idą ludzie nieobojętni i poszukujący. Ich działalność nie jest łatwa, tym bardziej wymaga solidnego przygotowania, zarówno intelektualnego, jak i – szeroko rzecz ujmując – osobowościowego.

³ Prawda jest jednak taka, że i w czasach Sośnickiego, i obecnie pedagogika lubi manifestować swą niezależność. Sośnicki usankcjonowania takiego stanu rzeczy dopatrywał się bądź w chęci usamodzielnienia się pedagogiki w stosunku do innych nauk, bądź w zwykłym przeoczeniu, bądź w uleganiu tendencjom amerykańskiego praktycyzmu, który nie widzi potrzeby uzasadnień ogólnych, a raczej siebie uważa za podstawę dla filozoficznych założeń pedagogicznych (Sośnicki, 1963, s. 9-10).

Niezależnie jak będzie skonstruowany program studiów pedagogicznych i jakie miejsce będzie w nim miała filozofia — niezależnie czy w danym momencie filozofia będzie prezentowana w jej wymiarze historycznym, problemowym, czy jako wprowadzenie w istotę filozofowania — swoje niepodważalne racje zdaje się mieć konieczność uwydatniania międzyobszarowych związków ideowych, a przede wszystkim filozoficznych implikacji w pedagogice. Przechodząc na grunt propozycji bardziej szczegółowych, można proponować różne ujęcia przedmiotów filozoficznych.

Podając temat studiowania filozofii na kierunkach nefilozoficznych, niemal powszechnie uznaje się potrzebę prowadzenia przygotowania do filozofii. I już na początku niezbędne jest ukazanie różnorodności związków, jakie istnieją między filozofią a (w naszym przypadku) naukami pedagogicznymi⁴ (Szczęsny, 1998, s. 8). Wśród wielu argumentów motywacyjnych ten niesie z sobą podstawową rację dla łączenia przywoływanych dwóch odrębnych dziś nauk. Już na tym etapie — chcąc od początku kształtować umiejętności samodzielnego myślenia oraz wyrażania własnego osądu przez studentów — za nadrzędny cel propedeutyki filozofii uznać trzeba wprowadzenie studentów w specyfikę filozofii jako rodzaju myślenia racjonalnego i refleksyjnego. W realizacji założeń z pomocą przychodzi zapoznanie studentów z podstawową terminologią filozoficzną oraz naczelnymi pytaniami podstawowych dyscyplin filozoficznych.

Nauczanie filozofii domaga się przyjęcia postawy obiektywizującej w przekazie treści. Powszechnie wiadomo, że filozofia, by była wolna, musi pozostawać poza oficjalnym nurtem ideologicznym i konfesyjnym, choć trudno tu nieraz znaleźć wyraźne granice demarkacyjne. Dotyczy to również prezentacji historii filozofii, która stanowi swoisty warsztat filozofowania w ogóle. Obiektywizacji służy również ukazywanie okoliczności i warunków, w jakich dane poglądy się rodziły. Prezentacji poglądów głoszonych przez najwybitniejszych filozofów, najważniejsze szkoły i najbardziej wpływowe kierunki filozoficzne nie sposób dokonać bez stosownego im kontekstu: i czasu, i miejsca, w których powstawały. Ważna jest również świadomość następstwa chronologicznego w rozwoju filozofii. Nawet w odniesieniu do najwybitniejszych pomysłów filozoficznych możemy obserwować dialog na temat ponadczasowych pytań — i każde ogniwo wnosi coś nowego do filozoficznego rozumienia świata. Przeglądając się historii filozofii, również wchodzi się w dialog, który zawsze niesie z sobą jakieś korzyści⁵.

⁴ (Pozornie) odrębne stanowisko przedstawia Aldona Pobjewska, według której ograniczanie się w początkowym stadium nauczania filozofii, na każdym poziomie kształcenia, do jej propedeutyki, ujmowanej jako przekaz zespołu tez i stanowisk, jest nie tylko niewystarczające, ale wręcz szkodzi edukacji filozoficznej; zniechęca do jej uprawiania. Uważam, że problem nie tkwi w propedeutyce jako takiej, ale w merytorycznych i metodologicznych jej walorach. Pobjewska proponuje zaczynać nauczanie filozofii od wytworzenia w jej adeptach odpowiednich kompetencji do jej uprawiania, które to zadanie mogą spełnić warsztaty z dociekań filozoficznych. Pomysł i ciekawy, i słuszny, ale raczej nie do zrealizowania w aktualnych okolicznościach na uczelniach o profilach nefilozoficznych. Kierując się jednak tymi samymi intencjami co Pobjewska — mającymi na względzie wyrobienie u studentów motywacji, umiejętności oraz postaw niezbędnych do podjęcia filozofowania i uznając za Pobjewską, że filozofia to niekończący się proces, dążenie do mądrości, podróż, którą odbywa się osobiście w rozumieniu świata — należy realizować propedeutykę filozofii (na ile się da w duchu dociekań filozoficznych) (Pobjewska, 2002, s. 134-143).

⁵ „Im więcej zdobyczy intelektualnych w człowieku, tym bardziej cofa się w nim małpa. Im mniej wiedzy, umiejętności, kultury lub pamięci w danym osobniku, tym więcej miejsca zajmuje zwierzę. Im bardziej ono dominuje, tym mniej człowiek zaznaje wolności” (Onfray, 2010, s. 36).

„Znajomość najważniejszego dorobku filozoficznego [...] daje do ręki pewne klucze, dzięki którym można łatwiej i lepiej rozumieć wiele rzeczy dziejących się w całej kulturze i w życiu współczesnych ludzi. [...] poza tym, co jest szczególnie ważne w przypadku przyszłych wychowawców, dzięki wiedzy historyczno-filozoficznej] można w sposób bardziej aktywny i odpowiedzialny kształtować swoje własne życie i własną osobowość, czyli osobowość konkretnego, indywidualnego człowieka, któremu los wyznaczył egzystencję w określonych warunkach społeczno-kulturowych” (Wendland, 2003, s. 14).

Umiejętność poruszania się po zagadnieniach istotnych dla myśli historyczno-filozoficznej, która obok chrześcijaństwa i prawa rzymskiego jest najstarszym filarem kultury europejskiej, posiada doniosły wymiar badawczy i edukacyjny, a w konsekwencji stanowi fundament filozofii wychowania.

Z przekonaniem, że nauczyciele powinni mieć wiedzę z zakresu dorobku kulturowego, pisał swoją książkę pt. *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji* Gerard L. Gutek. Uzasadniał, że wychowanie od zarania dziejów nierozzerwalnie wiąże się z kulturą. Kontekst kulturowy edukacji to przede wszystkim systemy filozoficzne, które w większym lub mniejszym stopniu kształtowały (i kształtują) myśl i praktykę edukacyjną. Inaczej mówiąc, z kierunkami filozoficznymi ściśle wiążą się różne propozycje teorii edukacji, u których podłoża znajdują się koncepcje na temat natury wszechświata, ludzkiej egzystencji, społeczeństwa itd. Zapoznanie się z tłem filozoficznym, na którym zrodziły się koncepcje edukacyjne, umożliwia zrozumienie różnych podejść przyjmowanych w edukacji, co w konsekwencji może uodparniać na propagandowe slogany, a jednocześnie może skłaniać tych, którzy zajmują się wychowaniem, do przeanalizowania już postawionych i sformułowania nowych celów osobistych i zawodowych (Gutek, 2007, s. 9-20).

Teoretyczne ugruntowanie podstaw procesu wychowania nie wyczerpuje zadań filozofii wychowania. Zatem obok tzw. deskryptywnej i historycznej części filozofii wychowania możemy mówić o części normatywnej, w której w imię przyjmowanych norm i wartości postuluje się określone cele i nastawienia w procesie wychowania, a aktywna refleksja nad proponowanymi wartościami i celami wychowania w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości staje się nieodzowna (Jedynak i in., 2010, s. 9-11).

Filozofia wychowania sytuuje się w zapoczątkowanej przez Arystotelesa filozofii praktycznej, która traktuje o naturze człowieka, o jego dążeniach, wartościach. Wskazuje na racjonalność i rozagę w odniesieniu do kondycji człowieka. Mając na uwadze dobro człowieka, podkreśla, że tutaj trzeba działać skutecznie i sprawnie, bez względu na to, czy chodzi o działania rozumiane jako *czynienie czegoś*, czy o *działania werbalne* – w tym o sztukę argumentacji. Do tak rozumianej filozofii praktycznej kwalifikuje się również logika, która ma tym samym swoją rację bytu w programach studiów pedagogicznych (Żarnecka-Biały, 2006, s. 18). Bez jasnego i ścisłego formułowania myśli, bez reguł poprawnego rozumowania i uzasadniania twierdzeń, bez uniwersalnego narzędzia, jakim jest właśnie logika, nie może obejść się żadne sensowne działanie człowieka, a tym bardziej to ukierunkowane na osiągnięcie godziwego życia⁶.

⁶ Praktyczność logiki, wyrażająca się we wspomaganiu różnych dziedzin wiedzy i umiejętności, służy wyrafinowanym przedsięwzięciom, ale także tym bardziej pospolitym. „Przykładowo, gdy planujemy jakieś działanie i analizujemy różne zależności między jego możliwymi wariantami. Albo, gdy szukamy racjonalnych argumentów, by kogoś o czymś przekonać lub aby wykazać komuś, że

Nie do przecenienia na studiach pedagogicznych są przedmioty etyczne, które w swoich teoriach odnoszą się do moralności, zarówno życia osobistego, jak i społecznego. „Nie należy zapominać, że postawy moralne pedagogów są równie istotne, jak ich wysokie kwalifikacje zawodowe”⁷ (Sawczuk, 2007, s. 8). Świadome skoncentrowanie się na etyce szczegółowej czy zawodowej, związanej ze specyfiką studiowanego kierunku, domaga się wstępnego zapoznania, choćby w zarysie, z historią etyki. Generalia etyczne stanowić będą właściwe podłoże dla charakterystyki problemów moralnych związanych z edukacją, pojawiających się tutaj wyzwań, obowiązków i zagrożeń. Szeroko rozumiane wychowanie, jak

„każda dziedziną życia domaga się refleksji moralnej. Życie bowiem jest działaniem, a żadne działanie nie jest moralnie obojętne. Odpowiadamy za każdy nasz świadomy czyn, za każde zaniechanie, a także za ludzi, z którymi jesteśmy powiązani więzami lojalności i wzajemnej troski – w domu, w pracy, wśród znajomych i przyjaciół. Również w stosunku do obcych, a nawet wobec naszych wrogów mamy pewne zobowiązania moralne” (Woleński, Hartman, 2008, s. 11-13).

W czasach rozchwania zasad i norm etycznych podjęcie dyskusji w ramach etyki pedagogicznej⁸ w wymiarze zarówno teoretycznym, jak i praktycznym wydaje się istotne (Sawczuk, 2007, s. 8). Jako ważny wskaźnik jakości działalności pedagogicznej jawi się wszystko to, co ujmuje etyka zawodowa: w wymiarze deontologicznym i aksjologicznym. Walory profesjonalne oraz powinnościowe zawodu pedagoga ostatecznie wyrastają ze świata wartości. Wartości – niematerialne (istniejące w świadomości ludzkiej wytwory abstrakcyjnego myślenia), jak np. rozmaite idee, poglądy oraz wartości materialne, głównie wytwory środowiska społecznego – ostatecznie kształtują myślenie, postawy i zachowania ludzi. Pedagogowie, możemy konstatując stwierdzić za Zygmuntem Wiatrowskim, potrzebna jest etyka nie tylko dla upodmiotowienia własnej działalności, ale także dla osiągania najważniejszych celów współczesnej edukacji (Wiatrowski, 2007, s. 80-89).

* * *

Podsumowując, należy generalizująco stwierdzić, że rola filozofii na studiach pedagogicznych jest doniosła. Najpierw rozbudza ciekawość i zmusza do myślenia: uwrażliwia na nieoczywistość świata, zdolność zaakceptowania różnicy, umiejętność stawiania twórczych pytań. Dalej jawi się jako intelektualna osnowa kultury, w tym edukacji. Jednocześnie filozofia ze swoimi ideami, stanowi niezbywalną podstawę i zarazem teleologię edukacji. To filozofia m.in. proponuje różne koncepcje ontologiczne, antropologiczne, etyczne, aksjologiczne,

jego argumenty nie mają mocy dowodowej. Albo gdy domagamy się sprecyzowania mętnej i utrudniającej dyskurs terminologii” (Zamecka-Biały, 2006, s. 17).

⁷ W odniesieniu do pracy naukowej, Stefan Świeżawski przypisywał ogromną wagę cnotom moralnym, obok tych intelektualnych. Był świadom, że uczony wskutek szczególnego zbiegu różnych okoliczności, a zwłaszcza z braku pewnych przymiotów ducha, może dojść do stanu, w którym przestaje być człowiekiem i przeobraża się w *wyspecjalizowanego owada!* Stąd konieczność uzupełniania i wzajemnego wspomagania, w osobie każdego uczonego, sprawności intelektualnych i moralnych (Świeżawski, 1993, s. 257-266).

⁸ Według Janusza Homplewicza z etyką pedagogiczną mamy do czynienia, gdy zagadnienia moralności wychowania przenosimy na grunt pedagogiki (Homplewicz, 1996, s. 22).

prakseologiczne, metodologiczne, od których ostatecznie zależy kształt edukacji. Holistyczne ujęcia i przesłanki filozofii wychowania dla teorii i praktyki pedagogicznej są nie do przecenienia.

Mając na uwadze zgłoszone uwagi, można stwierdzić, że jak długo *filozofia będzie niepokojem pedagogiki*, tak długo pedagogika będzie autentyczną (niepozorowaną) troską o współczesnego i przyszłego człowieka. „Obecność filozofii w pedagogice czy filozoficzność samej pedagogiki nie jest kwestią ozdobników, wzniosłości narracyjnej i erudycji. Jest to dramatyczna kwestia jakości i prawdy naszego bycia w świecie, rozmowy między sobą i zmagania się o jakość tego, co wymaga naszej zgody, a nawet afirmacji. Radykalny krytycyzm i odpowiedzialność za nasz przyszły świat oraz za jakość życia następnych pokoleń to nie fanaberia nawiedzonych filozofów, ale minimum troski o to, byśmy byli godni tego, co pozostaje otwartą drogą dla człowieka, godnego ducha ludzkości i siły człowieczeństwa. Kto tego nie czuje czy nie rozumie, nie powinien nigdy wychowywać dzieci, edukować młodzieży, ani debatować władczo o losie społeczeństwa” (Witkowski, Jaworska-Witkowska, 2010, s. 41).

Bibliografia

- Gadacz T. (2010). *Nie ma szczęścia bez myślenia*, wywiad J. Żakowskiego. W: „Niezbędnik inteligenta”, wyd. spec. *Polityka* nr 6, s. 126-132.
- Gutek G (2007). *Filozofia dla pedagogów*. Gdańsk: GWP.
- Homplewicz J. (1996). *Etyka pedagogiczna*. Rzeszów: Wydawnictwo WSP.
- Jedynak B., Jedynak S., Krusiński L. (2010). *Filozofia i wychowanie*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kołakowski L. (2009). *Czas ciekawy. Czas niespokojny*. Cz. II. Rozmawia Z. Mentzel. Kraków: Znak.
- Krasnodębski M. (2011). *Zarys dziejów ateistycznej historii wychowania*. Warszawa: Difin/Engram.
- Lewowicki T. (2003). *Filozofia i pedagogika. Tradycja i współczesność związków inspirujących teorię i praktykę edukacyjną*. W: M. Dudzikowa (red.) *Colloquia Communia. Filozofia pedagogice, pedagogika filozofii*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 17-24.
- Nowak M. (1999). *Podstawy pedagogiki otwartej*. Lublin: RW KUL.
- Onfray M. (2010). *Antypodęcznik filozofii*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Pobojewska A. (2002). Dociekania filozoficzne a propedeutyka filozofii. Nauczanie w filozofii w szkolnictwie średnim. W: E. Piotrowska, J. Wiśniewski (red.) *Dydaktyka filozofii. Doświadczenia – dylematy – osiągnięcia* (s. 133-143). Poznań: Wydawnictwo Humaniora.
- Sawczuk W. (red.) (2007). *Po co etyka pedagogom?* Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Sośnicki K. (1963). *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX w.* Warszawa: PZWS.
- Swieżawski S. (1993). *Etos historyka filozofii*. W: tenże, *Istnienie i tajemnica* (s. 257-266). Lublin: RW KUL.
- Szczęśny W.W. (1998). *Propedeutyka filozofii dla pedagogów*. Toruń – Płock: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Sztobryn S. (2003). *Pedagogika i filozofia – wzajemne relacje. Stanowisko pedagogów okresu międzywojennego w świetle literatury czasopiśmienniczej*. W: M. Dudzikowa (red.) *Colloquia Communia. Filozofia pedagogice, pedagogika filozofii* (s. 25-39). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Sztobryn S. (2011). *Filozofia wychowy w Polsce w 20. stulecie*. W: B. Kudláčova, S. Sztobryn (red.) *Konteksty filozofie wychowy w historyckej a súčasnej perspektive* (s. 106-121). Trnav: TUVt.

- Wendland Z. (2003). *Historia filozofii. Od szkoły joriskiej do końca XX wieku*. Warszawa: Wydawnictwo SGGW.
- Wiatrowski Z. (2007). Etyka zawodowa – ważny wyznacznik jakości działalności pedagogicznej. W: W. Sawczuk (red.) *Po co etyka pedagogom?* (s. 80-90). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Witkowski L., Jaworska-Witkowska M. (2010). Pedagogika filozoficzna: relacje między pedagogiką, filozofią i humanistyką a edukacją, kulturą i życiem społecznym. W: B. Śliwerski (red.) *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji* (s. 1-44). Gdańsk: GWP.
- Woleński J., Hartman J. (2008). *Wiedza o etyce*. Warszawa – Bielsko-Biała: ParkEdukacja.
- Żarna-Biały E. (2006). *Mała logika*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Summary

Philosophy in Pedagogical Studies

A contemporary pedagogue cannot be devoid of imagination; one cannot be devoid of curiosity of the world, ambition of grasping it in a sensible way and dreams of changing (improving) it. The contemporary pedagogue should be thoroughly prepared for one's profession. Philosophy can prove to be helpful in execution of such an ambitious programme (but the only one worth playing this game for human's sake) at pedagogical studies. Thus, the role of philosophy at pedagogical studies is significant. Firstly, it arouses curiosity and makes us think. Subsequently, it appears to be an intellectual framework of culture including education. Simultaneously, philosophy with its ideals constitutes an inalienable foundation of education. It is philosophy which, among other things, proposes various anthropological ideas which are finally significant in the shape of education. Premises of philosophy of education are priceless for pedagogical theory and practice.

Key words: philosophy, pedagogical studies, pedagogue, teacher, curriculum of studies, (academic) philosophical subjects

Tłum. Agnieszka Miksza

Słowo i pustosłowie

Co jakiś czas w ramach przemian kulturowych dochodzi do rozziwu między stosowanymi słowami a aktualnym życiem: określamy to jako zjawisko pustosłowia. Jako klucz do rozumienia tego typu zjawisk przedstawiona zostaje ukuta przez austriackiego filozofa i jednego z twórców filozofii dialogu Ferdinanda Ebnera kategoria słowa. W pierwszej części zostaje więc zaprezentowana Ebnerowska koncepcja „słowa”. Ebnerowskie słowo zostaje przedstawione w jego odniesieniach do: „idealizmu”, egzystencjalizmu, prawdy, miłości, i aktualności jego „bycia-wypowiadaniem”.

W świetle kategorii słowa dialog okazuje się swoistą dialektyką słowa i milczenia, przy czym milczenie jest „odmową wypowiadania pustych słów”, odmową „mówienia bez Ty”, a więc odmową monologu. W opozycji do tego monolog ukazuje się jako ignorowanie w drugim człowieku jego Ty, ignorowanie człowieka jako tego, który „ma słowo” i wiąże się z tym, co Ebner nazywa „idealizmem”.

W ostatnim punkcie rozważania te zostają odniesione do tendencji dominujących we współczesnej sytuacji społecznej i we współczesnej pedagogice. Wydaje się, że dominują tu raczej tendencje monologiczne, które jednak nie prowadzą człowieka do „poczucia bycia szczęśliwym”, które mu obiecują. Dialogiczność otwiera tu prawdopodobnie lepsze perspektywy.

Słowa kluczowe: słowo, Ferdinand Ebner, dialog, monolog, pedagogika, filozofia dialogu, pustosłowie

Milczenie, monolog i dialog są pewnym sposobem widzenia spotkania między ludźmi czy też wspólnego życia. Uważamy jednak, by szczególnie dzisiaj, w czasach inflacji określenia „dialog” (gdy dialogiem nazywa się co tylko możliwe), nie stracić z oczu tego, co stanowi jego jądro: słowa — Logos, *notabene* zawartego filologicznie w nazwach monolog i dialog. Gdy chodzi o człowieka, chodzi więc o słowo. Jeśli rozjaśnimy słowo, rozjaśnimy człowieka, a wraz z nim wszelkie „-logi”. Są one możliwe, bo człowiek — jak mówi Ebner — „ma słowo”.

Rzeczywiście, Ferdinand Ebner, od którego na dobrą sprawę zaczyna się tzw. filozofia dialogu (równolegle, choć nieco później — jak wskazuje Bernhard Casper — myślał o tym Rosenzweig) (Casper, 1967, s. 198 i nast.; 2006, s. VIII), skupia się w swoich rozważaniach na słowie, jako bardziej podstawowym i głębszym punkcie wyjścia dla rozważań o człowieku. Zaczniemy jednak od nakreślenia sytuacji, w której dokonuje się jego myślenie.

Czas Ebnera i problem pustostłowa

Co jakiś czas, na skutek przemian kulturowych, pojawia się w społeczeństwach problem rozdziewu między stosowanymi słowami (pojęciami, symbolami, instytucjami) a aktualnym życiem. Słowa wypowiedzane z pewnych pozycji stają się puste, nic nie przekazują, nikogo nie poruszają, chyba że do śmiechu czy kpin. Stają się pustostłowiem. Takim czasem w swej typowej i krzyczącej formie był schyłek Monarchii Austro-Węgierskiej. Nieprzypadkowo właśnie wtedy mamy do czynienia z obfitością rozważań o języku nie tylko w filozofii, ale i w literaturze pięknej. Filozofia języka, krytyka języka — przeżywają swój rozkwit właśnie w tym czasie i w tym kręgu kulturowym. Niewątpliwie podobnym okresem był w Polsce ostatnio czas schyłku komunizmu w latach osiemdziesiątych, a nawet już wcześniej. Także i obecnie, w sytuacji cichej rewolucji dokonującej się na poziomie internetu i nowych środków komunikacji (jakkolwiek przy jej ocenie, wobec złożoności dokonujących się tu procesów, zalecana jest ostrożność), przeżywamy niewątpliwie na nowo zanik znaczenia wielu słów. Mam jedynie wrażenie, że brakuje nam klucza do interpretacji takich zjawisk z punktu widzenia koncepcji człowieka. Jako taki klucz chcę tu zaproponować to, co wypracował Ferdynand Ebner już w czasie kryzysu i upadku Austro-Węgier — kategorię słowa.

Życie w warunkach pustostłowa

Problem pustostłowa dotyczy nie tylko szeroko rozumianej kultury i społeczeństwa, lecz konkretnych sytuacji codziennego życia. Znany reżyser Ingmar Bergman widzi w jego przezwycięzeniu sens swojej pracy twórczej:

„Uważam bowiem, że jedyną rzeczą, zarówno kiedy idę do studia, czy do teatru, jedyną, która jest ważna gdy pracuję, jest, żeby ta praca była sensowna dla tych, którzy ją wykonują — a także żywa. [...] Jedynym, czego się boję — Bóg powinien o tym wiedzieć — jest stracić nagle umiejętność tworzenia czegoś żywego, co porusza ludzi, że ta umiejętność zostanie mi odebrana. Albo że czas mi ucieka, a ja stoję bezradnie, i ludzie tylko z grzeczności robią to, co im mówię... Zawsze był we mnie ten lęk (przy pracy) — że to, co robię, nie żyje, że jest martwe jak kamień. Często zdarzało mi się, że miałem martwe dni, a to jest najgorsze, co może się zdarzyć: że robię rzeczy, w których nie ma życia” (Bergman, 1998).

Bergman chce więc uniknąć przepaści między jednym a drugim człowiekiem, która powstaje — wyrażmy to na nasz sposób — wskutek wypowiadania słów, którym nic nie odpowiada, które pozbawione są wspólnego dla Ja i Ty sensu, które nie łączą ludzi i które są przez to martwe. Słowa, aby budować relację między ludźmi, muszą być, używając terminów Bergmana — a zarazem Ebnera — „sensowne i żywe”.

Pustostłowie utrudnia (czy wręcz uniemożliwia) więc porozumienie między ludźmi, wprowadza wrażenie zakłamania sytuacji społecznej i stosunków międzyludzkich, podaje w wątpliwość sensowność działań. Przypomnijmy tu choćby świetnego krytyka czasów schyłku Monarchii, Jaroslava Haszka i jego *Dobrego wojaka Szwajjka*. Kwestie, które wojak Szwajjk wygłasza w języku oficjalnym czy urzędowym, do tego stopnia nie pasują do konkretnych sytuacji życiowych, że pozostaje tylko się śmiać. Komu jest jednak do śmiechu, jeśli

przyjdzie mu umierać jako żołnierz w imię wartości, które zawarte są jedynie w pustych słowach, a nie mają odpowiednika w życiu? Nic dziwnego, że rodzi się kryzys sensu, poczucie „schyłku języka”, a wraz z nim poczucie schyłku czy wręcz końca opisywanego przez ten język świata, dekadentyzm i nihilizm.

Próba rozwiązania problemu przez Ebnera

Jak więc przywrócić słowom sens? Ebner, w odróżnieniu do popularnych w jego czasach rozważań krytyki języka (mamy tu na myśli prąd myślowy reprezentowany przez takich myślicieli, jak Mach, Mauthner, Karl Kraus czy Wittgenstein) traktujących język jako pewną idealną strukturę, już w punkcie wyjścia interesuje się językiem nie jako systemem pojęć, lecz jako mową, językiem mówionym (Skorulski, 2010, s. 11 i nast.). Zakładając w człowieku pierwiastek duchowy, zaczyna przy tym pytać, co jest istotą słowa w sensie duchowym. Co sprawia słowo w świecie ludzi? Jego odpowiedź na te pytania idzie w kierunku zupełnie innym niż odpowiedź „krytyki języka”. Ebner dokonuje rozróżnienia między słowem w sensie „technicznym” (niem. Wort, w liczbie mnogiej Wörter) oraz słowem właściwym (również Wort, ale w liczbie mnogiej Worte). Pierwsze było przedmiotem analiz przedstawicieli „krytyki języka”. To takie słowa stają się „pustymi słowami”, „abstrakcyjnymi pojęciami”, być może pozostającymi między sobą w związku logicznym, ale bez odniesienia do życia. Słowa w tym znaczeniu są prawdopodobnie nie do uratowania. Jednak Ebnera interesuje słowo przede wszystkim w drugim znaczeniu: to słowo jest słowem mówionym, „wydarza się” w codziennym życiu, ma moc działania. Jeśli „kieruję do kogoś słowo”, to znaczy, że nawiązuję z nim pewną relację. Słowo w tym znaczeniu jest więc zdaniem, mową, a pierwotnym zdaniem jest według Ebnera zdanie „Ja jestem”.

Przyglądając się słowu Ebner stawia sobie za cel „ujęcie duchowego znaczenia słowa” (Ebner, 1963c, s. 646). Znaczenie to ma dwa aspekty: po pierwsze, „żywe” słowo jest dialogiem, a nie monologiem, „stwarza ono zarówno Bycie jak i sens Ja i Ty. W słowie Ja i Ty są obiektywnie postrzegalne” (Ebner, 1963c, s. 646). Po drugie, należy zbadać duchowe znaczenie słowa także w jego sensowności: „To, że ma ono sens, jest dlań [dla słowa – K.S.] równie istotne jak to, że zawiera ono w sobie relację Ja do Ty, zarówno ją stwarzając, jak i ją zakładając” (Ebner, 1963c, s. 646).

Słowo jest więc „żywe” i „sensowne”. Tu koncentrujemy się przede wszystkim na pierwszym aspekcie, to znaczy spoglądamy na słowo ze względu na realności duchowe (Ja i Ty), wychodzenie z samotności Ja oraz przezwyciężanie idealizmu.

Ebner a spór między idealizmem i egzystencjalizmem

Abby zrozumieć Ebnerowską krytykę idealizmu, a jest ona dla nas ważna, jeśli chcemy lepiej zrozumieć monolog, warto przyjrzeć się miejscu autora *Fragmentów* w kontekście sporu między idealizmem a egzystencjalizmem¹.

¹ W niektórych opracowaniach Ebner przedstawiany jest nawet jako „myśliciel chrześcijańskiego egzystencjalizmu”. Przykłady znajdziemy, jeśli tylko spróbujemy szukać hasła „Ferdinand Ebner” w internecie (por. Heer, 1982; Kobayashi, b.d.) lub niemiecki artykuł w Wikipedii (por. *Ferdinand Ebner*, b.d.) o Ebnerze.

Pozwoli to nam w naszym kontekście (milczenie — monolog — dialog) zobaczyć, że Ebnerowski „idealizm” najbardziej odpowiada myśleniu monologicznemu.

Ebner chce faktycznie przezwyciężyć to, co nazywa idealizmem. Dlaczego? W potocznym rozumieniu, idealizm przeciwstawia miernej rzeczywistości pewien wspaniały ideał. Musimy jednak od razu zapytać, co przyjmujemy za taki ideał i na jakiej podstawie. W zasadzie (szczególnie w subiektywnym idealizmie nowożytności) jest to za każdym razem jakaś myśl: abstrakcja, w szczególnym przypadku „utopia”, do której chcemy potem dostosować rzeczywistość. Idealizm uważa, że myśli jednostki nie ograniczają się do niej samej, lecz ją przekraczają, że odpowiadają one pewnemu ogólnemu porządkowi, w który się włączają. W ten sposób idea (ideał) staje się czymś, co łączy ludzi (Fedjaeva, 2004, s. 6). Tymczasem dla Ebnera, jak on sam doświadczył choćby podczas I wojny światowej, to nie idea łączy ludzi, lecz właśnie słowo (Ebner, 2006, s. 6 i nast.).

Idealizm to „myślenie monologiczne”, zakładające „samowystarczalność jednej świadomości we wszystkich sferach życia”. Idealiscie wystarcza jedna (dokładnie mówiąc: własna) świadomość, podczas gdy myślenie dialogiczne potrzebuje więcej niż jednej świadomości (Fedjaeva, 2004, s. 6).

Mówiąc dobitnie: w idealizmie nie jest ważny człowiek, ważna jest idea. W tym sensie Ebner krytykuje np. pewne sformułowanie Angelusa Silesiusa:

„Jakkolwiek na to patrzeć: w platonizmie człowiek będzie jawić się zawsze tylko jako nieustanny powód do pogardzania człowiekiem i nienawiści człowieka. W nim będziemy czuć się kuszeni do zaakceptowania półprawdy z »Cherubińskiego Wędrowca«: »Słusznie czynisz i dobrze, nie miłując człowieka, to człowieczeństwo w nim bowiem na twoją miłość czeka«. To stwierdzenie może jednak być ostatecznie wyznaniem prawdziwej nienawiści do człowieka” (Ebner, 1963d, s. 459).

Dla przeciwwagi Ebner wielokrotnie powtarza w swych pismach cytaty z Nietzschego: „człowiek rzeczywisty przedstawia sobą dużo większą wartość niż człowiek taki, jakiego pożądały jakiegokolwiek dotychczasowe ideały” (Ebner, 2006, s. 206).

Przykładem idealizmu mogą być nowożytne totalitaryzmy, poczynając od rewolucji francuskiej z jej hasłem: „Wolność, równość, braterstwo — albo śmierć”² — śmierć oczywiście dla tych, którzy tego ideału nie chcą uznać, lub dla których z zasady nie ma miejsca w świecie rządzonej przez dany ideał³. Czy więc idea faktycznie łączy, a jeśli tak, to kogo i na jakich zasadach?

W egzystencjalizmie dualizm ideału i rzeczywistości zostaje rozstrzygnięty na korzyść rzeczywistości (w sensie życia, czasu, konkretnego człowieka), co wyraża się też pierwszeństwem tego, co subiektywne przed tym, co obiektywne. Takim myśleniem zabarwiona jest też wypowiedź Ebnera:

² „Unité, Indivisibilité de la République, Liberté, Égalité, Fraternité ou la mort” — pisali paryżanie w roku 1793 na fasadach swych domów.

³ Problematyka związków idealizmu z totalitaryzmem spotkała się zwłaszcza po II wojnie światowej z dużym zainteresowaniem i znalazła bogatą literaturę. Przypomnijmy — skoro poruszamy się w obszarze dialogicznego nurtu w filozofii — chociażby myślenie E. Lévinasa przedstawione np. w książce *Całość i nieskończoność*.

„Jeśli chciałbym, by mimo wszystko filozofia zajęła się kiedyś tym, że Ja jestem — wobec niej takie żądanie brzmi jak zarozumiałość — prawdopodobnie odpowie mi, z jej punktu widzenia prawidłowo: »Co obchodzisz filozofię ty i twoja egzystencja? Ona ma ważniejsze prace do wykonania, musi rozwiązać w końcu problemy świata i życia, bycia i myślenia, a tobą mogłaby zainteresować się jedynie wtedy, gdybyś był Ja absolutnym«. [...] Wtedy jednak i ja mogę odpowiedzieć — czyż mam mniej racji? — »Jeśli tak jest, to co mnie obchodzi filozofia? Mam ważniejsze prace do wykonania, muszę egzystować«” (Ebner, 2006 s. 101 i nast.).

Nie chcemy tu jednak utożsamiać poglądów Ebnera z egzystencjalizmem, to poprowadziłoby nas zdecydowanie za daleko⁴. Zaznaczmy tylko, że stanowisko Ebnera jest ostatecznie także przezwyciężeniem samoty, charakterystycznej dla egzystencjalizmu, a przynajmniej dla pewnych jego rodzajów.

Słowo a osoba

Podstawowa teza Ebnera brzmi: „człowiek ma słowo” (Ebner, 2006 s. 6 i nast., s. 12 i nast.). Co to oznacza? Oznacza to możliwość „zagadnięcia” Ty oraz bycia zagadniętym przez Ty, czyli możliwość stania się Ty dla innego Ja. W ten sposób „człowiek ma słowo” równoznaczne jest z: „jest nastawiony na to, co duchowe poza nim” (Ebner, 2006, s. 6). „Mieć słowo” znaczy jednocześnie „być osobą”. Rzuci się to w oczy przy spojrzeniu na różnicę między wypowiedzią w pierwszej i drugiej, a wypowiedzią w trzeciej osobie:

„Ta nieusuwalna myślowo identyczność podmiotu wypowiedzi i jego predykatu [w wypowiedzi „ja jestem” — K.S.] tworzy istotę twierdzenia egzystencjalnego w pierwszej i drugiej osobie, tam gdzie stwierdzone jest właśnie bycie w sensie osobowości, które jako takie zawiera w sobie odniesienie do wypowiedzi, do słowa, ponieważ osobowość i »posiadanie słowa« są jednym” (Ebner, 2006, s. 162).

Można więc wnosić, że być osobą to móc powiedzieć „Ja jestem” — lub „Ty jesteś” — i to tak, że wypowiedź ta (w obecności Ty) jest sensowna.

Słowo w aktualności bycia wypowiadany

Wypowiedź „Ja jestem” pokazuje swój właściwy sens dopiero wtedy, gdy słowo to rozumiane jest w aktualności swego bycia wypowiadany. Dodajmy więc, że Ebnerowi chodzi o tę właśnie aktualność słowa, a więc o słowo aktualne, mówione, żywe, a nie o pojęcie.

Aktualność słowa (np. „Ja jestem”) zapewniona jest wtedy, gdy obie osoby są obecne, ich słowa są prawdziwe i mówione na poważnie, i pozostają w pełnej zgodności. Poprzez wiarę w słowo obie osoby zostają też zmobilizowane do pewnego rodzaju interakcji, do wspólnego działania. A więc prawdziwe znaczenie słowa to łączenie osób, to budowanie relacji Ja do Ty. Jeśli w takiej sytuacji wypowiadam do drugiego słowo, słowo

⁴ Z podobnym problemem borykał się choćby Gabriel Marcel, zakwalifikowany wbrew swej woli jako przedstawiciel „egzystencjalizmu chrześcijańskiego”, który nazywał taką sytuację nieporozumieniem i bronił się przed takim określeniem całe życie (Marcel, 1992, s. 320).

aktualne, to nikt nie myśli o pustych słowach, lecz wierzy temu słowu i stosownie do niego działa. Bez tej „aktualności”, bez bezpośredniego związania z wypowiadającą je osobą i osobą, do której zostaje ono skierowane, słowo można pokawałkować i analizować pod względem gramatycznym — ale nie można tego czynić przed drugim człowiekiem. W tej sytuacji jest coś innego do zrobienia, tu słowo jest całością i „działa”.

Słowo a miłość

Ebner dostrzega także radykalny związek między słowem a miłością. Słowo nie jest słowem prawdziwym bez miłości. W swoim głównym dziele pisze:

„Tak więc słowo i miłość są ze sobą związane. Człowiek czerpie co prawda ze słowa i z umieszczonego w nim przez nie rozumu wszelką siłę poznania, jednak u podstaw swego »bycia-mu-danym« słowo służy miłości, miłości boskiej i wymaganej przez Boga miłości bliźniego. Właściwe słowo jest zawsze słowem wypowiedzianym przez miłość, ono zaś ma w sobie moc, by przełamać chińskie mury. [...] Słowo pozbawione miłości jest już jednak nadużyciem boskiego daru słowa. W nim słowo zwalcza swój własny sens i usuwa duchowo samo siebie” (Ebner, 2006, s. 107).

Realności życia duchowego, tzn. Ja i Ty, mają swoje bycie obiektywne w słowie, a subiektywne — w miłości. Ebner przedstawia to następująco: „Byciu danym obiektywnie w słowie tego ostatniego (Ty) odpowiada jego subiektywne istnienie w miłości, tak że słowo i miłość łączą się ze sobą w ich duchowej podstawie” (Ebner, 2006, s. 20). Nie wystarczy zatem „jakieś” słowo do wypełnienia misji łączenia Ja z Ty: chodzi o słowo połączone z miłością, o „słowo właściwe”.

Miłość rozumiemy tu, być może minimalistycznie, jako otwarcie na drugiego, jako pozytywny stosunek do niego. Bez miłości słowo nie wiąże mnie z Innym jako Ty, a nawet może zabić. Warto zauważyć, że Ebner — podobnie jak wielu myślicieli przed nim⁵ — przyjmuje, że otwartość człowieka — a więc owa „miłość” — jest pewną postawą, która obejmuje jednocześnie zarówno jego stosunek do siebie, jak i do innego człowieka, a także do Boga, czy prawdopodobnie również do świata. Krótko mówiąc, nie da się kochać drugiego człowieka nie kochając siebie, a nawet nie kochając Boga... To pozytywne nastawienie do drugiego człowieka stwierdzalne jest tylko subiektywnie, niejako „od wewnątrz”, bo z zewnątrz mamy do niego dostęp jedynie w słowach i zachowaniach danej osoby.

Słowo na początku

Skąd jednak u człowieka mowa? Jak to się stało, że człowiek w ogóle „ma słowo”? Tu Ebner zmienia aspekt swych rozważań o słowie: przechodzi od „słowa w aktualności bycia wypowiedzianym” do „słowa

⁵ Tego rodzaju wizję stwierdzamy w każdym razie u Tomasza z Akwinu, gdy jak np. w *Summa Theologica* I, 117, 2 pisze on o (jednej) miłości, dotyczącej wszystkich tych obszarów, która jest ostatecznie zwróceniem ku Dobru. Cyt. za: Thomas von Aquin, *Das Auge des Adlers, ein Brevier der Heilslehre*, red. J. Pieper, München: Kösel-Verlag, 1950, s. 132.

na początku". Inspiracją są dla niego rozważania z Prologu Ewangelii św. Jana, który odwołuje się do Słowa (Logos) w sensie biblijnym. Kto pierwszy wypowiada słowo? Człowiek sam zauważa, że jest „zawsze już” zagadnięty, że zanim stanie się Ja, zawsze najpierw jest Ty jakiegoś Ja. Tym Ja, które „zagaduje” człowieka, jest ostatecznie Bóg. Idąc po linii wyводу biblijnego, musimy zauważyć, że to Jezus Chrystus jest Słowem Boga do człowieka. Skoro słowo (z małej litery) jest tym, w czym („obiektywnie”) dostrzegam Drugiego, to także Słowo (Jezus Chrystus) jest tym, w czym (a może raczej „w kim”) dostrzegam Boga. Jest to spojrzenie podobne do tego, które przepełnia malarstwo ikonowe: nie znajdujemy tam obrazów Boga Ojca, tylko Jezusa Chrystusa, ponieważ On sam powiedział „Kto mnie widzi, widzi także i Ojca”⁶.

Słowo a prawda

Ebner nie zadowala się w przypadku spotkania międzyludzkiego zastanym rozumieniem prawdy, lecz poszukuje jej najpierwotniejszej formy. Czasem formułuje ją jako *adequatio*, a konkretnie jako *adequatio* wypowiedzi i osobowości, wypowiedzi i bycia. Wypowiedź musi „mieć pokrycie” w osobowości, czyli wypowiadając się, muszę swoim życiem podtrzymywać to, co mówię. A jednak wiem, że mam możliwość, by tego „nie podtrzymywać”. Co dzieje się wtedy? Wtedy zamykam się przed tym, do kogo mówię. Jestem jak gdyby sam z moją prawdą, a na zewnątrz pokazuję coś innego — ale przez to właśnie „jestem sam”. Krótko mówiąc — kłamię. Moja relacja do Ty jest zafałszowana, a więc *de facto* „nie ma jej”, żyję w „samotności Ja”.

Inna próba uchwycenia znaczenia prawdy wiedzie przez opis drogi od myśli do słowa. Najpierw rodzi się we mnie myśl. Pozostawmy tu na boku pytanie, czy zawsze już myślimy w słowach. Jeśli nie, to w każdym razie im bliżej słowa, tym myśl jest jaśniejsza, konkretniejsza, a gdy zostanie sformułowana w słowie, może być także prawdziwa. Jednak

„prawdziwy sens i właściwa prawda wszystkiego, co w człowieku staje się słowem, [...] polega na tym, że nie rozmią się ono z Ty. [...] nie ma zaś takiej prawdy wystawionej myśli, która istniałaby absolutnie niezależnie od relacji słowa do Ty, zagadniętego przez to słowo idealnie lub konkretnie. [...] To relacja do prawdziwego Ty sprawia, że wystawiona myśl staje się prawdą obiektywną” (Ebner, 2006, s. 42).

Prawda jest więc osobowa, jest ona „prawdą życia” i jako taka możliwa jest tylko w relacji Ja do Ty, polega na ukazywaniu się moich myśli, a więc mnie — w słowie. I tak — jest ona rozumiana jako swoista *aletheia*, jako ujawnienie się mnie w relacji do Ty, i to jako ujawnienie się w słowie.

„W samotności Ja swej egzystencji człowiek nie może posiadać prawdy swego życia. Ta bowiem egzystuje tylko w medium »słowa«, w pierwotnym i istotowym nastawieniu tego, co duchowe w człowieku na to, co duchowe poza nim, w relacji Ja do Ty” (Ebner, 1963d, s. 186).

⁶ Nie możemy tu rozwijać tego ważnego w myśli Ebnera wątku. Dokładniejsze opracowanie tego tematu znajdziemy np. pracy Jarosława Jagiełły (1997, s. 230-298).

Podsumowując, można więc powiedzieć, że według Ebnera prawda jest „byciem danym”, ujawnieniem się, objawieniem się, otwartością bycia – w słowie. Można nawet zaryzykować stwierdzenie bardziej ogólne: Prawda jest objawieniem się wszelkiego bycia w słowie (Wucherer-Huldenfeld, 1985, s. 262).

Dialog, monolog, milczenie – w świetle Ebnerowskiego słowa

Monolog, milczenie i dialog – spróbujmy teraz spojrzeć na nie od strony Ebnerowskiego słowa. Dialog – podobnie jak monolog czy milczenie – mają bowiem ścisły związek ze słowem czy też okazują się stosunkiem do słowa – „słowa w drugim człowieku”.

Dialog: słowo – i milczenie

Jeśli wgłębimy się w sens Ebnerowskiego „słowa”, możemy stwierdzić, że słowo to, jako „słowo właściwe” (wzięte w aktualności swego bycia wypowiedzianym, prawdziwe i zawsze w połączeniu z miłością) JEST dialogiem. Jeśli mówimy o słowie, to mówimy o dwóch osobach połączonych słowem i miłością. Tym niemniej, w obliczu społecznie utrwalonych rozumień słowa, niezbędne wydaje się Ebnerowi *explicité* dodanie doń „miłości”. I tak np. stwierdza, że „nośnikami” pozwalającymi osiągnąć drugą osobę są słowo i miłość. W wielkim skrócie i w „matematycznym” uproszczeniu można więc także powiedzieć, że dialog to słowo plus miłość.

Ebnerowskie określenie słowa i miłości jako nośników relacji Ja do Ty oznacza w konsekwencji, że inny człowiek JAKO TY jest mi dany subiektywnie (a więc w sposób stwierdzany tylko przeze mnie) tylko wtedy, gdy mam dla niego miłość. Bez miłości jest on bowiem tylko przedmiotem, „obiektem”, o którym mówi się w trzeciej osobie. Druga osoba gramatyczna, jeśli jest w takiej sytuacji używana, to w zakłamanym sposób – zwracam się do Drugiego poprzez Ty, ale tak naprawdę traktuję go jako przedmiot (np. chcę go użyć), a więc prawdziwą osobą gramatyczną, „osobą wewnętrznej intencji” byłaby osoba trzecia. Ta niezgodność wewnętrznej intencji z zewnętrzną wypowiedzią zostaje w wizji Ebnera – jak stwierdziliśmy – nazwana nieprawdą. W „prawdziwej” wypowiedzi skierowanej do Ty, moje wewnętrzne, subiektywne nastawienie nie traktuje innego jako przedmiot, a więc z zamiarem użycia go, lecz jako „inny podmiot”, co wyraża się w drugiej osobie gramatycznej, w słowie Ty. Do przedmiotu nie będę się zwracał, nie będę kierował do niego słowa, nie będę starał się go „zagadnąć” (chyba że wewnętrznie czynię z niego jakiś fikcyjny podmiot – jak Szymborska w swojej *Rozmowie z kamieniem*, chociaż i ona w końcu uznaje, że próba uczynienia z niego Ty spęła na niczym, kamień odpowiada: „Możesz mnie poznać, nie zaznasz mnie nigdy”). Szymborska wyraża to poetycznie w ten sposób, że kamień „nie ma drzwi” by do niego wejść (Szymborska, 1962, s. 13), Ebner powiedziałby: „nie ma słowa”. Jeśli już, to będę mówił „o nim” do jakiegoś podmiotu, który uznaję jako taki, do mojego Ty, „do Ciebie”.

Zwróćmy jednak uwagę, że także i milczenie jest w koncepcji Ebnera podstawą stosunku Ja do Ty, podstawą dialogiczności, ponieważ ono właśnie umożliwia słuchanie, i w konsekwencji usłyszenie słowa. Jeśli pod pojęciem dialogu widzimy „mówienie”, to musimy widzieć także milczenie. Milczenie to *pendant* dla

słowa, jego dialektyczna antyteza. Nie ma słowa bez milczenia. Jest ono więc także warunkiem dostrzeżenia Ty w słowie. Milczenie jest — można by więc powiedzieć — składnikiem dialogu, podobnie jak słowo.

Milczenie, o które tu chodzi, nie jest jednak prostym „brakiem słowa”, niemotą, lecz właśnie przez słowo zostaje umożliwione, i odwrotnie, ono umożliwia słowo. Ebner pisze: „Człowiek jednak »ma słowo«. I jedynie dzięki temu jest on w stanie także milczeć” (Ebner, 1963a, s. 914). A w innym miejscu:

„Istnieje w człowieku milczenie, które jest naprawdę »milczeniem w słowie«. I to milczenie jest żarliwą modlitwą. Każde prawdziwe słowo człowieka w swej językowości (językowej postaci) [...] powstało z tego milczenia i z niego żyje” (Ebner, 1963a, s. 952).

Milczenie to jest więc „odmową gadaniny” (wedle zasady, że kiedy nie ma nic do powiedzenia, należy milczeć), odmową mówienia bez Ty (a więc monologu, pustosłowie) — to byłoby bowiem zaprzeczenie wewnętrzny sensu słowa — i prawdziwym czekaniem na Ty. Gadanina zaś jest „udawaniem”, że nie jestem w samotności Ja, lecz mam jakieś Ty. Aby jednak spotkać Ty realne, muszę przyznać się do mojej „samotności Ja”, a więc i milczeć. Ebner pisze: „Człowiek musi przejść przez samotność swego Ja, by znaleźć drogę do swego prawdziwego Ty. I musi on przejść przez milczenie, by znaleźć właściwe słowo” (Ebner 1963d, s. 242). Inaczej mówiąc: tylko milczenie pozwala w „rzeczy” (trzecia osoba) dostrzec prawdziwe słowo, a przez to stojące za nim Ty. Milczenie jest więc słuchaniem, w pełnym szacunku dla słowa.

Podsumujmy więc, że słowo to zarówno dialog, jak i milczenie. Dialog oznacza uznanie, że Ty „masz słowo” — a to dokonuje się w milczeniu. A jeśli Ja to uznaję, jeśli jestem w stanie to uznać, to i Ja mam słowo. Tak więc dialog — w opisanym sensie, jako słowo plus miłość — czyni nas dopiero osobami.

Monolog — słowo bez Ty — pustosłowie

Monolog — jak można go rozumieć na podstawie Ebnerowskiej wizji słowa? Przede wszystkim jako Ebnerowski „idealizm”. Ja mówi tak, że słowa (Wörter) nie dosięgają Ty, i w tym sensie monolog jest „doskonałym pustosłowiem”, gadaniną. Już Kierkegaard pisał: „Dzisiaj można naprawdę rozmawiać z ludźmi, i trzeba przyznać, że ich wypowiedzi są całkowicie zrozumiałe, ale rozmowa sprawia wrażenie, jakby rozmawiało się z anonimem” (Kierkegaard, 2011, s. 61). Słowa nie mają osobistego sensu, nic nie mówią temu, kto je słyszy, są więc puste i martwe (a nie żywe i sensowne). Mówiący jest zamknięty w świecie swoich idei. Nie ma (i w gruncie rzeczy nie szuka) swego realnego Ty. Mówi raczej o Ty, niż do Ty. Jeśli wydaje mu się, że mówi do Ty, to zwraca się do projekcji swego Ja. Jego Ty jest co najwyżej zmienną w funkcji matematycznej, pod którą można podstawiać różne wartości, jest wymienne i powtarzalne.

Nie może być przy tym mowy o słowie w jego najgłębszym sensie, bo nie ma nawiązania relacji, nie ma stosunku Ja do Ty. Słowo jest wykrzywione, zniekształcone, „bezowacne”, nie spełnia swej istotnej, pierwotnej funkcji. Charakterystyczne: jest wiele słów (technicznych: Wörter), ale nie ma słowa (właściwego: Worte)!

Można też powiedzieć wraz z Ebnerem, że słowa oddaliły się tu od własnego sensu, od własnej wewnętrznej prawdy. Co więcej, mówiąc dokładnie, nie ma też mowy o prawdzie, bo o niej można by mówić

wtedy, gdy w grę wchodzi realne Ty (tu: co najwyżej o „poprawności⁷⁾ (Ebner, 1963b, s. 905). Co najwyżej można by stwierdzić, że cały monolog jest „nieprawdą”, bo nie ma prawdy bez słowa, bez Ty. Jest on nieprawdą także dlatego, że mówiące realne Ja skrywa swą egzystencję za „obiektywnością” swych wypowiedzi. W rzeczywistości bowiem Ja stwierdza i podkreśla siebie, tj. swoją „realność”, ale stara się jednocześnie temu zaprzeczać, odwołując się do mniemanego obiektywizmu, do „idealności”.

Analogicznie do tego, co powiedzieliśmy wcześniej o dialogu, moglibyśmy stwierdzić, że monolog jest ignorowaniem „słowa w drugim człowieku”, tego, że „ma on słowo”. Wynika z tego dla mnie jako konsekwencja, że ignoruję także i to, że ja sam „mam słowo”. Monolog — nie trzeba tego chyba szczególnie podkreślać — zakłada samotność Ja.

Samotność czy wspólnota?

Do czego prowadzi więc monologiczne myślenie i zachowanie, „idealizm”? Do samotności, do zdefiniowanej przez Ebnera „samotności Ja”, a nawet do swego rodzaju „zaniku Ja”. Tylko realne Ty, nie zaś Ty fikcyjne czy Ty idealne, będące w gruncie rzeczy projekcjami własnego Ja, może pozwolić ludzkiemu Ja prawdziwie zaistnieć. Jeśli ktoś uprawia gadaninę w stosunku do mnie, to nie widzi mojego realnego Ja, nie trafia do mnie. Jeśli Ja uprawiam gadaninę, to nie interesuje mnie Ty. Jest to pewnego rodzaju zawężenie widzenia słowa do zaspokajania własnych potrzeb. Rezultatem takiego zawężenia jest — jak to nazywa Herbert Pietschmann, współczesny austriacki fizyk kwantowy i filozof — „samozaspokajanie”, podczas gdy widzenie całościowe słowa prowadzi mnie do Ty (Pietschmann, 2009, s. 15 i nast.)⁸.

Przez projekcję Ja zaciera się jednak granica między Ja a Ty i człowiekowi wydaje się, że nawiązał relację Ja-Ty. W rzeczywistości jednak żadne projekcje swojego Ja na drugiego człowieka, ani także na przedmioty, czy na zwierzęta domowe, do których mówi się tak jak do ludzkich dzieci, nie przełamują jeszcze samotności Ja. Człowiek pozostaje nadal w samotności, ze wszystkimi tego konsekwencjami. Jak pisze duński filozof i znawca Ebnera Joergen Jensen:

„Ja plus Ja daje nadal tylko Ja” (Jensen, 2004, s. 17).

podczas gdy dopiero

„Ja plus Ty może otworzyć świat” (Jensen, 2004, s. 17).

⁷ Ebner formułuje to następująco, posługując się zdaniem Gogartena: „Wahrheit gibt es also jedenfalls nicht in der isolierten, ichhaften Vernunftkenntnis. Alle »Wahrheiten«, die in ihr erkannt werden, sind logische Richtigkeiten, in dem Sinne, wie es logisch richtig ist, daß zwei mal zwei gleich vier ist. Machen diese Richtigkeiten aber den Anspruch, lebendige, konkrete Wahrheiten zu sein, so müssen sie als grobe und verhängnisvolle Irrtümer zurückgewiesen werden. Denn wo dieser Anspruch geltend gemacht wird, da will sich das Ich in seiner Isoliertheit behaupten. Das aber ist die Unwahrheit, der Irrtum von Anbeginn an”.

⁸ Er hat „diese Primärbedürfnisse von den zugehörigen Sekundärbedürfnissen getrennt, und das Ergebnis ist Selbstbefriedigung. Dies gilt für den Hunger wie für die Sexualität. Denn vereint mit den zugehörigen Sekundärbedürfnissen streben beide nach der Gemeinschaft mit einem Du”.

Kiedy samotność staje się widoczna? Na przykład kiedy ludzie nie są tam, gdzie przebywają. Widać to np. w autobusie, tramwaju czy metrze. Rozmawiają przez komórkę z kimś odległym (ciekawe, że kiedy do niego dojadą, nie rozmawiają z nim, lecz oglądają razem telewizję albo grają w jakąś grę komputerową), albo trwają podłączeni do pepowiny ipoda czy innego odtwarzacza mp3.

Według W. Methlagla, autora pracy odnoszącej krytykę społeczną Ebnera i Kierkegaarda do naszych czasów, można mówić nie tylko o samotności „prostej” (emocjonalnej), ale i „strukturalnej” (Methlagl, 2011, s. 132). Wyrażenie „samotność strukturalna” stara się opisać fakt, że także udział w – jak je nazywa Kierkegaard – „abstrahujących, niwelujących i stanowiących odbicie” strukturach (Methlagl, 2011, s. 132), przemawianie określonych sposobów myślenia oraz zachowań prowadzi do samotności Ja. Miejsce realnego Ja zajmuje jego abstrakcja, niepowtarzalne Ja zostaje zniwelowane do „jednego z uczestników”. By dać przykład z dziedziny edukacji: klasówka ze stoperem w rękę w drugiej klasie szkoły podstawowej – już tu dzieci muszą „realizować swoje cele życiowe” – a może chodzi o cele ich rodziców czy nauczycieli, czy innych monologujących uczestników danej struktury?

Nasze czasy charakteryzują się niewątpliwie wzrostem monologizmu, a więc pustosłowia, jak wskazuje na to nie tylko Methlagl, lecz liczne inne analizy. Przytoczmy kilka przykładów: propagowane sposoby komunikacji: „asertywność”, „power talking”, pozytywna mowa czy inne techniki tego rodzaju służą jedynie „propagowaniu” własnego Ja, realizacji własnych celów, nie szukają Ty. Dążenie do własnego celu, realizacja swych celów życiowych nie potrzebuje Ty. (Może tu należy szukać wyjaśnień, dlaczego – nawet jeśli wśród tych celów jest udana rodzina – tak często widać faktyczny upadek relacji i rodziny.)

Niebywały rozwój środków komunikacji nie przynosi wzrostu faktycznej ilości i jakości komunikacji, lecz raczej od niej odciąga. Ekstensywność zajmuje miejsce intensywności. Płytkie kontakty z wieloma, zamiast głębokich z niektórymi. W internecie chodzi generalnie o to, by „zaistnieć”, nie by wejść w relację.

Czy jesteśmy więc skazani na pustosłowie? Czy może wręcz sami pożądamy takiego rozwoju sytuacji? Warto zaznaczyć, że – nie tylko według Ebnera – monologizm nie jest pierwotnym i naturalnym stanem człowieka. Przekonanie, że pierwotną i naturalną sytuacją jest osobisty kontakt, wspólnota z drugim człowiekiem, jest przekonaniem nie tylko Ebnera, lecz przekonaniem powszechnym, obecnym nie tylko w rozważaniach filozoficznych. Zacytujmy tu choćby Kapuścińskiego, który odwołując się w swych *Podróżach z Herodotem* do komunikacji międzyludzkiej we wczesnych czasach starożytnych, wyraża to przekonanie następująco:

„Książka była wielką rzadkością, inskrypcje na kamieniach i murach, rzadkością jeszcze większą. Byli ludzie i to, co sobie w bezpośrednim, naocznym kontakcie komunikowali. Człowiek, żeby istnieć, musiał czuć przy sobie obecność drugiego człowieka, musiał go widzieć i słyszeć – nie istniała żadna inna forma komunikacji, a więc i inna możliwość życia” (Kapuściński, 2008, s. 170).

Monologizm nie jest też stanem upragnionym – np. żaden coach uczący np. asertywności nie stawia sobie otwarcie za cel izolacji człowieka i doprowadzenie do jego samotności. Jeśli przyjmiemy, że pożądanym

przez człowieka stanem jest szczęście, to opuśćmy na krótko obszar ściśle filozoficzny i przyjrzymy się popularnym ostatnio badaniom szczęśliwości, prowadzonym w ramach psychologii oraz interdyscyplinarnie. Według nich ludzie o szczególnym poczuciu szczęścia m.in.:

- żyją „chwilkę obecną”, współczesnością (przeciwieństwo tego, co mówiliśmy o samotności);
- prowadzą proste życie;
- pielęgnują przyjaźnie (gdzie najbardziej przeżywa się relację Ja-Ty);
- oddają się spełniającym czynnościom;
- są wdzięczni (wdzięczność — nieodłącznie związana z relacją Ja-Ty);
- wierzą w wyższy sens swego życia (przypomnijmy: miłość jako otwartość na drugiego, na świat, na Boga, aczkolwiek niekoniecznie związane z konkretną religią) (por. *Glückforschung*, b.d.).

Krótko mówiąc, odkrywamy tu przeciwieństwo tego, co propaguje dzisiejsze monologiczne społeczeństwo konsumpcyjne, oraz zgodność z Ebnerowską teorią słowa. Czy za taki stan rzeczy nie jest współodpowiedzialna współczesna pedagogika, zarówno w zakresie deklarowanych zasad (np. indywidualnej skuteczności, w sensie realizacji swych celów w społeczeństwie, cokolwiek stałoby na ich drodze), jak i wymuszanych konkretną sytuacją, przeciążeniem czy preferencjami samych pedagogów działań praktycznych? Czy — choćby pod postacią prowadzenia wychowanków do sukcesu — nie propaguje ona raczej nastawień monologicznych, będących dość dokładnym przeciwieństwem tego, co opisaliśmy jako prowadzące do poczucia szczęśliwości? Czyż — np. w imię zysku — nie stosuje ona pustosławia w sensie opisanym powyżej, co więcej, czy nie uznaje go za stan normalny, tzn. że słowo nie ma i nie musi mieć odniesienia do rzeczywistości, a zwłaszcza do rzeczywistości drugiego człowieka? I czy w ten sposób nie tworzymy takiego świata, w którym słowo się z zasady nie ufa albo się je ignoruje? Oddajmy jeszcze raz głos Ebnerowi:

„Cała ludzka egzystencja w świecie, poczynając od relacji rodziców do dzieci i dzieci do rodziców, męża do żony, przyjaciela do przyjaciela [...] poprzez wszelkie proste i skomplikowane wspólnoty pracy, życia i interesów aż do struktur państwa z jego prawem i jego środkami przymusu, mającymi wymusić jego egzekwowanie — cała ona ma swoją duchową podstawę w zaufaniu słowu. Jednak w żadnym wypadku nie tylko słowu, które mamy »czarno na białym« i którego obowiązywanie gwarantowane jest w sferze wymiaru sprawiedliwości przez prawo i jego egzekwowanie, lecz słowu mówionemu, i to nie tylko słowu świadków, na których można by powołać się przed sądem. Wyobraźmy sobie wspólnotę ludzką, w której zaufanie słowu, przywiązanie do raz wypowiedzianego słowa, które przy wypowiedzianiu słowa jest zakładane, zanikło do ostatniej resztki: nie ludzie stali by naprzeciwko siebie, lecz coś gorszego niż dzikie zwierzęta. Kiedy jednak ludzkość zaczyna nadużywać słowa i zaufania słowu, to jest już ona na drodze upadku” (Ebner, 1963b, s. 751 i nast.).

Być może więc, aby żyć w świecie odpowiadającym człowiekowi, nie powinniśmy dać się po prostu prowadzić współczesnym monologicznym, abstrahującym i niwelującym trendom, nie powinniśmy oddawać się pustosławiu, lecz szukać słowa w jego Ebnerowskim sensie i działać w zgodności z odkryciem, że człowiek „ma słowo”. To, co w życiu najważniejsze, rozgrywa się wtedy między realnym Ja a realnym Ty, tu otwiera

się nowy, ludzki świat. Być może także między pedagogiem i jego wychowankiem⁹. Ebner nie waha się nawet nazwać tę przemianę myślenia rewolucją:

„I jest to najbardziej rewolucyjna myśl, jaką ludzkość będzie kiedykolwiek myśleć. Ta myśl nie pochodzi jednak ode mnie. A u tego, od kogo pochodzi, nie jest to żadna myśl, lecz życie, życie po prostu” (Ebner, 1963b, s. 721).

Bibliografia

- Bergman I. (1998). *Ingmar Bergman — über Leben und Arbeit: Dreitägiges Interview mit Jörn Donner* [DVD]. Top Story Filmproduction/Arte/STV Drama, Schweden, Deutschland, Frankreich.
- Casper B. (1967). *Das dialogische Denken: Franz Rosenzweig, Ferdinand Ebner und Martin Buber*. Freiburg i. Br.: Alber.
- Casper B. (2006). Wstęp. W: F. Ebner, *Słowo i realności duchowe. Fragmenty pneumatologiczne*. Tłum. K. Skorulski. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Ebner F. (1963a). Aphorismen 1931. W: tenże, *Schriften*, Bd. 1.
- Ebner F. (1963b). Versuch eines Ausblicks in die Zukunft. W: tenże, *Schriften*, Bd. 1.
- Ebner F. (1963c). Zum Problem der Sprache und des Wortes. W: tenże, *Schriften*, hrsg. F. Seyr, München: Kösel, Bd. I.
- Ebner F. (1963d). *Schriften*, hrsg. F. Seyr, München: Kösel, Bd. 2.
- Ebner F. (2006). *Fragmenty pneumatologiczne*. Tłum. K. Skorulski. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Fedjaeva T. (2004). *Dialog i satira*. St. Petersburg: Jurij Fedjaev.
- Ferdinand Ebner* (b.d.). Wikipedia, wersja niemiecka, zacytowane 15.11.2011. http://de.wikipedia.org/wiki/Ferdinand_Ebner
- Glückforschung* (b.d.). Spiritualwiki, zacytowane 15.11.2011. <http://de.spiritualwiki.org/Wiki/Gluecksforschung>.
- Heer F. (1982). *Der Philosoph aus dem Cafe Lehn*, zacytowane 15.11.2011. http://web.archive.org/web/20070928164542/http://www.noekulturforum.at/frames/texte/show_1_text.php?p_id=2&buchstabe=alle&suchwhat=autor
- Jagiello J. (1997). *Vom ethischen Idealismus zum kritischen Sprachdenken*. München: Don Bosco Verlag.
- Jensen J. (2004). *Jeg-automaten*. Frederiksberg: Aros.
- Kapuściński R. (2008). *Podróże z Herodotem*. Kraków: Znak.
- Kierkegaard S. (2011). *Kritik der Gegenwart*. Salzburg: Otto Müller.
- Kobayashi M. (b.d.). *Das Wort und die Liebe im christlichen Existentialismus Ferdinand Ebner*, zacytowane 15.11.2011. <http://www.sed.tohoku.ac.jp/library/nenpo/contents/15/15-03.pdf>
- Marcel G. (1992). Mein philosophisches Testament. W: tenże, *Werksauswahl*, B. III Unterwegssein, Paderborn: Schöningh.
- Methlagl W. (2011). Sören Kierkegaards Kritik der Gegenwart — heute? W: S. Kierkegaard, *Kritik der Gegenwart oder: Zwei Zeitalter*. Salzburg: Otto Müller.

⁹ Warto zaznaczyć, że pedagogika ukierunkowana dialogicznie, choć raczej bez odwołania do Ebnera, posiada już w języku polskim dość bogatą literaturę, podejmującą choćby takie tematy, jak „wychowanie do wolności” (T. Gadacz i inni), „wychowanie do wartości” (M. Nowak) czy, wzbudzające odpowiedzialność, „wychowanie do wyboru” (J. Gara) oraz choćby opisana przez J. Kozieleckiego „transgresja” w połączeniu z „transcendowaniem”.

- Pietschmann H. (2009). *Die Atomisierung der Gesellschaft*. Wien: Ibero Verlag.
- Skorulski K. (2010). Znikający sens słów a narodziny filozofii dialogu. „Słowo” w koncepcji filozoficznej Ferdynanda Ebnera. *Logos i Ethos*, 1 (28), s. 7-28.
- Szyborska W. (1962). *Rozmowa z kamieniem*. W: *taż, Sól*. Warszawa: PIW.
- Thomas von Aquin (1950). *Das Auge des Adlers, ein Brevier der Heilslehre*, red. J. Pieper, München: Kösel-Verlag.
- Wucherer-Huldenfeld K. (1985). *Personales Sein und Wort*. Wien — Köln — Graz: Böhlau.

Summary

The word and the empty talk

Due to cultural changes, a gap between the words used and the current life arises repeatedly. We could call this phenomenon „emptying” or „deflation of words”, which produces an „empty talk”, without reference to reality. As a key to the understanding of such phenomena we present here the category of the word, as it has been developed by the Austrian thinker Ferdinand Ebner. Therefore, in the first part the Ebner’s concept of the word is shown. The word is presented in its reference to idealism, existentialism, love, truth and the validity of its „being-spoken”.

In the light of the category of the word, the dialogue appears as a peculiar dialectic between the word and the silence, where the silence is understood as a refusal to speak empty words, to speak without a „Thou”, as the rejection of the monologue. In contrast to the dialogue, the monologue shows up as ignoring the „Thou” in other people, as ignoring the other as someone who „has the word” and is connected with what Ebner called „idealism”.

In the last section, these considerations are applied to the dominant trends in today’s social situation and education. The monological tendencies seem to dominate here, but they do not appear to lead people to happiness they promise them — according to modern happiness studies. The dialogical access opens better prospects in this situation.

Key words: dialogue, monologue, Ferdinand Ebner, dialogue philosophy, word, empty talk

IV. ESEJ NAUKOWY

Interhomo

Introduction – just a preposition

One of the notions that have been especially successful in social sciences and humanities in general is the preposition “between”, often encountered in the Latin version “inter”¹. This inconspicuous language product has pointed to several ways leading to reflections on the human being and has become the trigger of a certain intellectual revolution. The preposition is remarkably adhesive, as it is capable of merging with various nouns and adjectives (interdisciplinary, intercultural), and at the same time each new compound seems to generate separate interpretation of reality and new areas of interpretation of the surrounding phenomena. Therefore, it is a kind of intellectual parasite, which, feeding itself, gives a lot in return to the organism that feeds it.

To be “between” means to be on neither side. To be “between a rock and a hard place” means to be in the line of collision. “Between the cup and the lip” means neither consumption, nor abstinence. “Between the carnival and the fast” means neither a fiesta, nor mortification. This applies also to being “between Scylla and Charybdis”, i.e. between two threats; between the sky and the earth or between heaven and hell; between temptation and resignation; between love and hate; between comfort and sacrifice; and between the sacred and the profane. One of the most common misunderstandings is to interpret this “between” as being everywhere.

Therefore, “between” tempts and seduces. For science, and particularly for pedagogics, it is the Promised Land where everything can be invented and understood. This resulted in the creation of the strangest creature of our times, which I have called “interhomo”. The man without the place, the undecided, the dull.

New space for the savage

Let us start with Jean Jacques Rousseau, as he seems to be a proper introduction to this topic. The genius Swiss does not impress me with his twisted pedagogical concept or his unquestionable erudition, but the pragmatic and perverse interpretation of the world. For this reason, I have read everything he ever wrote. His “Social contract” is a fantastic pastiche of human whims and fight for power. It led to the emergence of the

¹ See: e.g. M. Jaworska-Witkowska, 2009, p. 78ff; Z. Kwieciński, 2000, p. 10ff.

well-known triad “liberty, equality, fraternity”, which turned the world upside-down by leaving aside the barnyard and old-fashioned “faith-hope-love” and replacing it with a total mess connected with fomenting and preparing (for a change) more and more revolutions. We are living like that up to this date. Our Bastilles may look differently, and so may our guillotines — fortunately! — but it is hard to see any substantial differences. In Rousseau’s view, freedom is the change of human relations which consists in replacing the “above-below” relations with the “from-to” ones. We are free because we are equal, because we are joined by the natural law. What is “fraternity” if not the reference to natural blood ties? We choose our wives, lovers, work partners and sometimes enemies, but we do not choose brothers, sisters or mothers — they are given to us. We cannot escape them. This is what the power of nature wanted.

Referring to the idea of human liberty (although he could be a despot and scoundrel sometimes), Rousseau put emphasis on the opportunity to choose.² Europe, constructed by the Church identified with Christianity, was a monolith. Protestantism, after the impressive debut, soon became atomised into numerous fractions and splinter groups, and thus lost its impact and reformatory power. And it has not regained it ever since. Today hardly anyone knows that the Amish, the Mennonites, the Seventh-Day Adventists, the Pentecostals, the Methodists, the Baptists and even the Mormons are all the children of the same Luther and his Wittenberg theses. The relationship between them is rather loose, while the differences (which often evolve into serious conflicts) are substantial. This is how the place of “one truth” was taken over by the choice. The first victim of the “Social contract” was God, who lost the monopoly on appointing emperors.

Since Jacob’s fight with the dragon (Genesis 32) no one tried to challenge God as bravely as Rousseau.³ He created the space between education and non-education, calling the former crime (precisely *la crime d’éducation*). As he pragmatically worked out, you cannot educate the human created to the image of God, as it is just like educating God Himself. And so he surrendered humanity to the powers of nature and assumed that this would result in the emergence of *le bon sauvage*, i.e. the *noble savage*. It was probably the first pedagogical hybrid, and doubtless the first hybrid in the broadly understood modernity.

The human invented by Jean Jacques, consisting of written features rather than real ones, was located in the space “between”. This human was taken out of the world of culture (as he was invented by a civilised philosopher) and faced with the unambiguous natural laws. This *bon savage* is the man located between nature and culture, as everything that can emerge as part of nature must be born, whereas in culture, everything must be created. To be “between” is to long for giving birth and creating at the same time. It is a specific cognitive greed that creates beings with words and seeks the confirmation of their existence in nature. It is probably the essence of each “third” way, which may be regarded as the philosopher’s stone — desired inasmuch as non-existent.

² Compare: H. Soniefeld, 1993, ch. III.

³ It is best depicted by the song by Jacek Kaczmarski: “And when Jacob was fighting with the angel/And when he realised it was a fight with God/He hit the shining wing with his sweaty forehead/He tarnished the unearthly body with the dust from the road/And yelled: I won’t let you go, Lord, until you give me/Your blessing for now and for later”.

Salutary hybrids

Searching for the “third way”, looking for and settling the spaces “between” result from longing for the hybrid, i.e. the new quality emerging out of the existing. It is the desire for conducting continuous experiments and mixing everything together. Such hybrids are represented by centaurs — creatures that constitute the perfect blend of a stallion and a man. The strength, speed and vigour of a horse was mixed with the cunning, intelligence and bravery of a man. Between a man and a horse, there has been established some space for a new quality. Another example of a hybrid are mermaids. In this case, the grace, beauty and seductive powers of a woman were combined with a fish — a swift, fast and skittish water-dweller. A unique example of hybrids are the Amazons, who are a combination of sex characters. The female body was filled with masculine features, such as ruthlessness, cruelty and bravery. The modern hybrids are, for example, Robocop or the protagonists of *Star Wars* (Rewers, 2000). They are not humans (animals) anymore but they have not become robots yet. According to the contemporary educational philosophers/sociologists, the hybrid is the “absorption of differences” (Melosik, Szkudlarek, 1998, p. 78). However, as I believe, it is simply the disregard for differences leading to obliteration, a procedure that gives the imagined effects in one’s imagination. This is because the role of differences is by principle to divide, and not to tie the knot with other differences. The impact of differences may be postponed but never neutralised. The hybrid is what it is only because it cannot become the norm.

The examples of hybrids mentioned here have one more significant feature — they are the aggregate of advantages. It is easily noticeable that only the best features of the elements have been mixed, creating not only a new but also a better quality. The centaur is stronger than the man and more intelligent than the horse. Regardless of the intention, the third way is always the effect of longing for the aggregation of values or features. It is a more perfect solution that reconciles all, which is sometimes substituted by a weaker form — the compromise. In common understanding, the man standing at the parting of ways is in pain. Yet, the one who seeks the third way is a happy creator.

Atoms of culture

In the context of chemistry, the perfect hybrid is the inseparable mixture, in which one atom of something corresponds to one atom of something else. Mixing takes place at the basic level and does not require emulsification, i.e. support. What we encounter here is mutual absorption, which leads to a new quality — the hybrid. An example of this may be the air; green colour, which is a perfect mixture of yellow and blue; and sea water.

Therefore, in nature, hybridisation is possible only at the deepest, indivisible so to say, level. In other situations we can speak only of suspension, emulsion or amalgam, that is of “forced” mixture of elements that are inherently immiscible and separate in nature created with the help of emulsifier. I will explain this notion a bit later.

So what is the atom of culture? What is the smallest part of culture whose existence cannot be questioned; the part which can be defined without too much difficulty and which is at least quite unambiguous? The

answer to these questions also constitutes the attempt to specify the level at which the true and almost perfect hybridisation may take place.

It seems that this function can be ascribed to language, as it is the essential factor determining one's cultural identity. Let us exemplify this issue with the controversy over the nationality of Copernicus. It is doubtless that the astronomer spoke German (at least to communicate with his patron and uncle, Lukas Watzenrode), he wrote in Latin (just as the entire Europe at the time), and probably used Polish in order to talk to burghers and common people. For researchers, the inability to define Copernicus as a native speaker of any linguistic option is a sufficient reason to regard any analysis of his nationality as unsubstantiated and irresolvable.

Language as the metaphorical atom of culture is easily mixable and it reveals a surprising tendency for hybridisation. This was the case with Yiddish language, which was almost the only way of communication used by the Ashkenazi Jews. It was a mix of linguistic resources of German, Hebrew and some Slavic elements understood not only by the Jews but also, to some extent, by the local community. Importantly, this linguistic hybridisation was not accompanied by the hybridisation of the areas of culture at a higher organisational level (customs, religion, tradition). The perfect mixture emerged only at the level of language, while higher levels were almost completely isolated and all values were protected with jealousy. Any attempts to mix these levels resulted in even greater manifestation of independence, and sometimes hostility.

In fact, this process is not characteristic only of the Jewish community. Another minority, which was very popular at a time, also underwent a similar process. Hardly anyone knows that the sentence *Na bułanym rumaku cwałuje ułan z szabłą* (Polish *An uhlan with a sabre gallops on a dun stallion*) contains only two Polish words: prepositions *na* (on) and *z* (with). All the remaining words are Arabic.

The contemporary counterpart of this process is the ease with which various languages borrow Anglo-Saxon phrases and abbreviations. The examples of this kind of borrowings in Polish are the words such as *komputer*, *biznes*, *laser*, *e-mail*, *digitalizacja*, *spin-doktor*, *piar*, *fidbek*, and *frontmen*. To some extent this pertains also to other languages: *pizza*, *maczo*, *szansonista*, *kabaret*. Specialist terminology is yet another field. The first example that attracts attention is craftsmanship. *Laubzega*, *girung*, *hebel*, *blinda*, *winkel* and *blajzerka* are still quite common names of tools taken from German.

A certain specific case related to the susceptibility to hybridisation at the lingual level is the possibility to generate non-existent meanings. My granddaughter asked me once to give her a *giraffe-turtle*, as she did not know that the mere fact of imagining such a creature does not make it real. What is possible at the linguistic level may be totally unrealistic at higher levels. At one time, there was a discussion about the works of Melchior Wańkowicz, particularly his "Tworzywo". The author merged the lives of different people in one character and still perceived it as non-fiction, a report. But it was literature, and not life, that gave him the opportunity to effectuate such "creation" of a human being. Wańkowicz refuted all accusations claiming that all the facts were true (which was probably right) and from the reader's perspective it does not matter whether the events relate to some real Smith or Taylor, or to a Jones created out of the two of them. The reader does not know them anyway.

United States of Culture

A specific example of the humanist utopia is the faith in mixing cultures, and thus in the value of being at the border, between, at the meeting point. It is sometimes called conversion, penetration or complementation. It is related to the desire to achieve a better, more beautiful and nobler life. It is a utopia of a feast for which every guest brings the most tasty dishes of their cuisine.

However, it seems that the major driving force for the emergence of a given culture is the desire for distinction and consistent separation. Culture is not only a collection of authors and their works, in the broadest understanding, but a clearly defined set of enemies. The ideological element (for example the axiological structure) makes it jealous of competitors. In culture, the "alien" or "other" is as important as "our" and "own".⁴ You cannot help using these adjectives interchangeably; through their difference, they constitute culture. Pedagogical goodwill, or any goodwill whatsoever, is not enough to create hybrids and "alien-our" kind of bastards. It is possible only when using a computer keyboard, where the order of letters arranged into words remains unpunished. You can write "I love fellow human beings" but it is much more difficult to welcome and feed a homeless person who stinks with alcohol and urine. The same happened when Polish culture mixed with the cultures of the Romanian, the Jews, the Belarussian or the Ukrainian. All of them remain separated, and Polish culture borrowed only minor elements: Romanian music (because it is good for dancing), Ukrainian borsch (because it is delicious) or Belarussian embroidery (because it is delicate). But even these borrowings have nothing to do with hybridisation. It is all about using the elements we like, which should not be taken for mutual enrichment; just as forcing a horse to work cannot be equated with the love of animals.

Cultural collectivisation

When two separate cultures meet, the encounter generates certain consequences which are worth a closer look.

The first consequence is the inevitable existence of the border between "us" and "them". The border, or the borderland, as ethnologist would rather call it, is not supposed to unite but only to divide. The borders which are natural — and not created by politicians — are never a discussion table but always a detonator, though sometimes dormant. The attempt to liquidate them does not lead to mixing and "mutual enrichment" of cultures, but a slow expansion of the detonator onto the whole territory. It is exemplified by Turkish minority in Germany or the Romanian coming to Poland across the open border.

The second consequence is the social need for factors that facilitate the mixing of cultures. These are emulsifiers.

The emulsifier operates on two (or more) cultures, mixing their elements in a cultural suspension. It is neither a hybrid, nor a perfect mixture, but a myriad of particles of one culture scattered within another one.

⁴ This part was inspired by the book by T. Merton, 1994.

To continue with chemical nomenclature, one could call it emulsion. Sometimes the cultural emulsifier is so strong that the suspension seems to be perfect. However, the elements of the cultural emulsion are mixed but not merged. The perfect mixture cannot “unmix”; its hybridisation is irreversible. Suspension, on the other hand, undergoes the process of coagulation, in which the mixed elements get separated and return to the original state as soon as the emulsifier stops working.

One of the simplest emulsifiers is political correctness that tries to impose cultural tolerance. In this context, tolerance means an effective capability of hiding one’s aversion, chauvinism, and, in extreme cases, even hatred. It is a trained and commonly acceptable hypocrisy which leads to indifference towards the “other”, mistakenly taken for acceptance.⁵ Coagulation takes place in the situations where political correctness is not required at all cost, such as private conversations, family life, narrow social groups or secret associations (e.g. Ku-Klux-Klan) or criminal organisations (e.g. neo-Nazis).

Another emulsifier is power. This was the case of former Yugoslavia. The appearances of unity, kept up by force as the alleged blend of cultures, exploded immediately after the political system and the emulsifier of power ceased to work. What happened next was coagulation, i.e. the elements of the mixture started to repel each other dynamically and spontaneously, leading to the emergence of separate chauvinist ethnic cultural groups that engaged in murderous fights. A similar situation happened to USSR or Georgia and Ossetia. This is what is happening on Cyprus and in a few African countries.

The third consequence seems to be something that we could call ego-cultural approach. It is not the creation of the third way but a dichotomous division of the world into “me and the rest”. It is a kind of parasitism that consists in treating the surrounding world as the perfect place to find food. It is not life in culture but life derived from cultures.⁶

The fourth consequence is the attribution of comfort. Being “between” may also pertain to the stages of life. Take for example the “no ready man”, that is somebody between a child and a macho. It is a young man who lives with his parents and works only to provide for himself but does not really devote himself to his career. He wears funny T-shirts and does not like animals because they smell. He has a girlfriend with whom, as promises to everyone, he will get married at once. However, for the time being, he only uses her car, her body and carefully avoids insemination. He is still unready to get married and establish a family because he loves diving, paintball, trips into the mountains and meetings with his male friends.

⁵ I observed that during my numerous visits in England. All my friends (most of them are from the academia) were particularly charming, polite and kind to the representatives of Muslim, Chinese and Hindu minority whom they encountered in shops, petrol stations, schools, or during local community gatherings. But in private conversations they spoke of them really badly, sometimes even in vulgar terms. You could say that only the topic of ethnic minorities made them excited and emotional.

⁶ Near the end of Via Dolorosa in Jerusalem there is a large souvenir shop, whose owner probably speaks all the world languages. He greeted me with the words: “Welcome, my compatriot from the country of Wałęsa”, and seconds later, he said to some woman: “I hug my compatriot from the country of Chirac”.

Problematic conclusions

- Two ways can never generate any third way. They would have to sum up, which is impossible. If there are two ways, it means they go in different directions. *Between* them there is only wilderness.
- It is hard to believe in the “third value” suggested by Danuta Mostwin, that is the state of being a loyal American and a Polish patriot at the same time (Mostwin, 1985). It is a nice and appealing utopia that makes emigrants feel better. The illusion of the existence of such “third value” stems from the fact that it can be found at the verbal level (which is easily hybridised) and it is not tested at all. The arguments provided by the author indicate that she did not test her subjects in situations where “being a Pole” and “being an American” would constitute two opposing or conflicting notions. Therefore, we can speak of the acquired skill of shifting one’s identity rather than its hybridisation. Moreover, as I have already mentioned, such hybridisation of identity starts and ends at the level of imagination and ordinary speculation. It is a humanist record of the dream of both having your cake and eating it.
- Being in two worlds (cultures, ideologies, churches, attitudes) at the same time is only illusory. One element can be located in one area. If it is at the border of two areas, it is not visible in any of them. It is subject to semantic utilisation, almost degradation, as a half of the element is not equal to the whole element, just as the head itself cannot be equated with a human being. You cannot be in two realities without losing your credibility. Similarly, you cannot be in two “times”. The gift of bilocation is reserved for few. Therefore, one reality is occupied only allegedly, apparently or ostensibly, and this is exactly how hypocrisy works. This is the case of hideous Mr Hyde and highly unconfident Dr Jekyll described by R. L. Stevenson. However, it is only literature. But whenever we try to avoid hypocrisy, we immediately face the reality, which is a strict examiner that openly ridicules the “third way” idea. “Third ways” disappear in reality, and here is a drastic depiction of this harshness: “The SS-men took priest Dominic Paczkowski out of the line. He was a young priest from Rawicz. They whispered something to kapo and he went to bring something. Moments later, he came back with a crucifix. The SS-men started to shout and hit the priest, ordering him to defecate on it, otherwise he would end up on the hook. I guess we all prayed for the cross to turn into a branch or to disappear. We begged the Lord not to leave the priest with the choice between allegiance and death. But there was no miracle. The priest, shaking his head in refusal, came back to the line. Ten minutes later, he was hanging on a butcher’s hook stuck under his ribs, wheezing. He died at dawn” (Mioduszewski, 1971, p. 33). When I was serving in the army, I had to face the unavoidable problem of the military oath of allegiance, which was woven of declarations of loyalty to the Soviet Union, socialist ideas and something else. One of our friends, who was an avowed oppositionist manifesting his independent opinions, rebelled against the situation and desperately tried to solve the dilemma: to swear or not to swear. At last he found the “third way” and told us: “I will mumble the socialist fragments”.
- Pedagogics (but also sociology, psychology and philosophy) more and more often includes notions that live their own life. It is fond of them much more than of the surrounding world. When you go beyond

the salutary notions, you encounter the ungrateful reality, which does not listen to educationalists and, maliciously, does not want to change. The solution is to create surreality, i.e. pedagogical surrealism. For this reason, a few years ago I thought of it more as of a literary genre rather than the search for ways of introducing changes (Nalaskowski, 2001). In order to fight for them, I had to take the side of the real and establish a school. After 20 years, the success is still rather moderate.

- In this humanist surreality almost everything is possible. Notions are glued to one another, definitions are consistent, all mixtures are subject to hybridisation and, in most cases, constitute new quality. It is home for the intercultural, the interdisciplinary, multiple identity, creative borderline and inspiring areas “between”, as well as a great number of other issues to be covered in doctoral dissertations. What is more, almost everyone can be the priest at one’s own church — this is what we were given by Rousseau.
- One can imagine god without a church. After all, a great number of people declare their devotion to the Decalogue without the imperative to visit temples. But is it worth building temples that host no god, or at least an idea? Is it worth buying a ticket for the seat “between” when all you gain is the inability to say either “yes”, or “no” with your full voice?
- You can crossbreed a donkey and a horse to get a mule — a strong and resilient, yet a bit slow pack, carriage and riding animal. You can cross a wisent and a domestic cow to get a new breed that has great meat (allegedly) and provides high-quality leather. The hybrid of a lion and a tiger is a tigroleo, while of a zebra and a horse — a zebroid. Nature allows for that; however, it does not seem to trust in such experiments, as bastardisations, that is interspecific crossings, forever lead to axiomatic infertility.

Afterword

It is hardly possible not to ask oneself whether the search for the borderline, calling some areas borderlands or presenting the meeting point of two areas are only fruitless actions almost equal to the creation of parascientific artefacts. There seem to exist two ways, which do not cross or merge in any way.

The first one leads to authentic search based on curiosity about what would happen if there existed the third value, the third way and all the notions concealed in this essay under the term *inter*.

The second way leads us to the parascientific camouflage, being a fashion victim and putting a show of science, which does not have any effect, apart from the points granted by prestigious journals.

Bibliography

- Jaworska-Witkowska M. (2009). *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kwieciński Z. (2000). *Pedagogia przejścia i pogranicza*. In: *Tropy — ślady — próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*. Poznań — Olsztyn: Wydawnictwo Edytor.
- Melosik Z., Szkudlarek T. (1998). *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Merton T. (1994). *Zapiski współwinnego widza*. Poznań: Dom Wydawniczy „Rebis”.

Mioduszewski M. (1971). *Blok 16a*. Kraków.

Mostwin D. (1985). *Trzecia wartość. O formowaniu się nowej tożsamości polskiego emigranta w USA*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.

Nalaskowski A. (2001). *Barwy alternatyw edukacyjnych*. In: *Widnokreśli edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Rewers E. (2000). Nowe media — kultura niedokończonych translacji. *Kultura Współczesna*, 1.

Soniefeld H. (1993). *La Liberté d'Après J.J. Rousseau*. Angers.

V. DEBIUTY NAUKOWE

Systematyzacja teoretycznych ujęć animacji społecznej

Animacja społeczna jest procesem wyróżniającym się złożonym społecznym kontekstem. Przede wszystkim, stanowi ona czynnik ułatwiający komunikację społeczną i redukujący społeczne konflikty. Poprawia klimat społeczny, a w konsekwencji wpływa na efektywniejsze zaspokojenie aspiracji zarówno jednostek, jak i grup społecznych (społeczności lokalnych). Ponadto, umożliwia przystosowanie jednostek i grup do rozmaitych zmian (kulturalnych, socjalnych, technicznych, ekonomicznych).

Prezentowany artykuł stanowi próbę przedstawienia zasadniczych aspektów rozstrzygnięć teoretycznych oraz kwestii praktycznych dotyczących animacji społecznej. Znaczna część pracy poświęcona została także osobie animatora i jego roli w procesie animacji. W dalszej kolejności scharakteryzowane zostały między innymi zasady rządzące procesem animacji i funkcję, jakie owa animacja winna spełniać. Całość zamyka analiza podstawowych barier i trudności typowych dla działań animacyjnych.

Słowa kluczowe: pedagogika społeczna, aktywizacja społeczności, animacja społeczna, animator, animowany, społeczność lokalna

Rozpoczynając rozprawę dotyczącą zjawiska *animacji społecznej*, ustalić należy, czym *animacja* w ogóle, bez dookreśleń, jest. Zgodnie z definicją zawartą w *Słowniku języka polskiego* (2013), za animację uznaje się „inicjowanie i pobudzanie jakichś działań”. *Nowy słownik pedagogiczny* z 1996 roku podaje, że termin animacja oznacza „pobudzanie, zachęcanie bądź wsparcie jakiejś osoby czy grupy w pracy nad sobą lub nad rozwiązywaniem jakichś zadań” (Okoń, 1996, s. 25).

Co więcej, animacja rozumiana w taki sposób obejmuje kilka form realizacyjnych. Wśród nich znajdują się: *animacja edukacyjna* (pobudzanie przez wychowawcę aktywności własnej wychowanków), *animacja komunikacyjna* (dotycząca pomocy w nawiązywaniu kontaktu), *animacja integracyjna* (rozwijanie umiejętności niezbędnych w aktywnościach zespołowych) oraz *animacja kulturowa* (wpływanie na partycypację jednostek w życiu kulturalnym i intensyfikację twórczości kulturalnej) (Smith, 1999, 2009).

Jeśli sięgnąć do korzeni, to w języku łacińskim rzeczownik *anima* oznaczał ‘duszę’ (Smith, 1999, 2009), a czasownik *animare* – ‘powołać do życia, ożywić, tchnąć życie w coś, obdarzyć duszą’ (Smith, 1999, 2009).

Osoby anglojęzyczne używają czasownika „*to animate*”. Zawiera on w sobie znaczenia takie jak: ‘dawać życie; obdarzać inspiracją, wigorem; zachęcać; motywować’ (Dictionary.com, 2013). W języku angielskim kategoria ta wiązana jest najczęściej z pracą filmowców z dziedziny filmu animowanego. Ilustratorzy z serii obrazów tworzą pewną akcję, a poprzez ich „uruchamianie” odbiorca ma wrażenie spotkania z czymś żywym.

Ciekawe znaczenie pojęciu animacji nadaje się na terenach Francji i Włoch. Wiąże się je tam głównie z działalnością animatorów, tj. nieformalnych wychowawców, pracowników socjalnych i osób związanych ze sztuką (Smith, 1999, 2009).

Warto zaznaczyć, że słowniki z reguły podają dwa podstawowe znaczenia terminu „animować”. Pierwsze oznacza ożywianie *czegoś*, drugie, z kolei, ożywianie *kogoś*. To ostatnie ujęcie ma zatem aspekt humanistyczny i pedagogiczny, utożsamia bowiem animację z pobudzaniem, zachęcaniem oraz dawaniem bodźca, dzięki któremu podejmowane są przez osobę bądź osoby tak „inspirowane” rozmaite formy aktywności (Kopczyńska, 1993, s. 37).

Wielu autorów wskazuje na konieczność posługiwania się w działaniach animacyjnych rozmaitymi metodami pedagogiki niedyrektywnej i aktywnej, które skoncentrowane są na przekształcaniu postaw, stosunków międzyjednostkowych oraz funkcjonowania zbiorowości, przy czym warto podkreślić, że działania takie skierowane są bezpośrednio na jednostki (Kopczyńska, 1993, s. 37).

W szczególności animacja społeczno-kulturalna traktowana jest jako swoisty system działań, które mają za zadanie pobudzać twórczą aktywność jednostek i grup, wpływać na komunikację społeczną, a także ożywiać i modernizować środowisko poprzez jego integrację (Szmidt, 2006, s. 87).

Reasumując, można za K.J. Szmidtem (2006, s. 87) powiedzieć, że zasadniczym i najistotniejszym celem animacji jest „pobudzanie i rozwijanie twórczości, komunikacji międzyludzkiej, integracji i uczestnictwa”.

Animacja społeczno-kulturalna jest uruchamianiem sił społecznych, które obecne są w środowisku. Są to siły, za pomocą których dokonywać można dużych przemian o charakterze ekonomicznym, społecznym i kulturalnym, rezultatem których winien być harmonijny rozwój społeczeństwa w rozmaitych dziedzinach życia (Kargul, 1997, s. 104-105). Dzieje się tak dlatego, że animacja pobudza ludzi do uczestnictwa w sprawach, które bezpośrednio ich dotyczą. Skutkuje to więc realnym odgrywaniem przez nią zasadniczej roli w życiu społecznym (Kopczyńska, 1993, s. 3).

Animacja implikuje trzy powiązane ze sobą procesy społeczne:

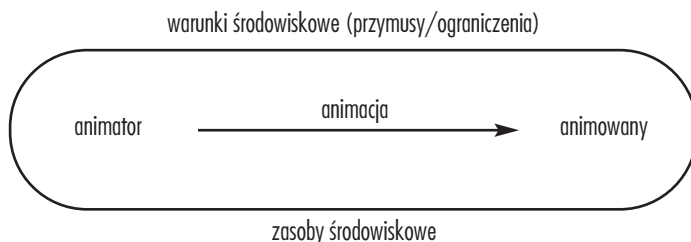
- 1) odkrywanie własnej kondycji — poprzez kreowanie warunków, w których wszystkie jednostki i grupy mogłyby „ujawniać się same sobie”, a przez to identyfikować drżące w nich problemy, pragnienia, potrzeby;
- 2) tworzenie związków (organizowanie stosunków) — poprzez formowanie kontaktów ludzi pomiędzy sobą oraz między twórcami a ich dziełami. Związki te wywodzą się z mechanizmów wzajemnego zrozumienia i akceptacji;
- 3) twórczość (kreatcja) — uwidaczniającą się za sprawą sprzężenia jednostek i grup z ich otoczeniem ze względu na działania twórcze, inicjatywę, ekspresję oraz odpowiedzialność (Żebrowski, 1987, s. 11).

Mówiąc o animacji, należy wspomnieć, że jest ona również specyficzną metodą edukacji kulturalnej. Stanowi w ten sposób ciekawy sposób oddziaływania, służący wychowaniu, a zarazem kształceniu jednostek, grup i środowisk „poprzez” kulturę oraz „do” kultury (w szerokim jej rozumieniu), a bazuje na wykorzystywaniu działań, mających na celu generowanie twórczych potencjałów, które aktywizują do różnych kreatywnych działań (integrujących ludzi także z otaczającym ich światem), wspierają rozwój duchowy, a zarazem uruchamiają chęć zgłębiania i kreowania kultury oraz promują funkcjonowanie w kulturze i aktywność społeczną (Jedlewska, 1999, s. 137).

Co ważne, w zależności od formy realizacji, metodę animacji opatruje się różnymi nazwami. Zagraniczna literatura przedmiotu wskazuje na trzy zasadnicze modele animacji, którymi są:

- 1) animacja kreatywno-ekspresyjna — w ramach tego podejścia animatorzy zachęcają i pomagają ludziom zaangażować się w muzykę, taniec, teatr i inne formy działalności, które mają sprawić im przyjemność, będą sprzyjać wyrażaniu siebie oraz uczeniu się. W tej odmianie typowa jest ona dla wspólnot i grup młodzieżowych, szkół, a także ośrodków opieki. Animacja ta w coraz większym stopniu wykorzystywana jest w pracy praktyków zajmujących się edukacją artystyczną. Animatorów można tu definiować jako praktykujących artystów (z dowolnej dziedziny sztuki), którzy wykorzystują umiejętności, talenty i osobowość w celu umożliwienia innym komponowania, projektowania, opracowywania, tworzenia bądź współpracowania z dziełami sztuki wszelkiego rodzaju;
- 2) animacja społeczno-kulturalna — w jej obszarze animatorzy współpracują z ludźmi (grupami), zarządzając społecznościami, w których owi mieszkańcy żyją. Animacja stanowi bodziec do emocjonalnego, psychicznego i fizycznego życia na danym obszarze, który skłania do zaangażowania się w szerszy zakres doświadczeń, poprzez które zyskuje się wyższy poziom samorealizacji, ekspresji siebie, a także świadomość przynależności do wspólnoty. Forma ta skorelowana jest z pojęciami odnoszącymi się do rozwoju społeczności lokalnych, kształcenia i nauk społecznych. Animatorzy mają tu na celu pomoc w rozwoju (indywidualnym i grupowym) możliwości uczestnictwa w zarządzaniu rzeczywistością społeczną i polityczną;
- 3) animacja czasu wolnego — obejmuje ona rozwijanie możliwości dzieci przedszkolnych i szkolnych poprzez: „przygodowe” place zabaw, świetlice, centra aktywności na świeżym powietrzu oraz organizowanie zajęć sportowych. W pewnym sensie pokrywa się tu z pracą poprzez zabawę, przygodę i wyjścia na zewnątrz placówki, która znana jest na obszarze Wielkiej Brytanii oraz USA. Ponadto intensyfikuje się tutaj udział pracowników koordynujących i prowadzących aktywności podejmowane w czasie wolnym na terenie komercyjnych miejscowości wypoczynkowych i innych miejsc turystycznych (Smith, 1999, 2009).

Pomimo funkcjonowania w literaturze przedmiotu różnych podejść do tematu animacji, za J. Żebrowskim (1991, s. 101-124) warto zaznaczyć, iż animacja jako pojęcie odnosi się do kwestii „rozwoju społecznego”. Owo „ożywianie” działalności (aktywności) jednostek i grup społecznych polega „(i) na wspieraniu i pomocy dla istniejących w społeczności lokalnej grup zorganizowanych lub (ii) na tworzeniu nowych, które będą aktywnie współuczestniczyć w życiu społeczności” (Łukasiak i Rokicka, 2013).



Rys. 1. Istota procesu animacji społecznej

Prowadząc analizy dotyczące ogólnych zagadnień związanych z animacją społeczną, nie sposób pominąć osoby animatora. Co ciekawe, w literaturze przedmiotu mnogość określeń animacji odpowiada bogactwu definicji animatora.

M. Kopczyńska uznaje na przykład, że mianem animatora winno określać się swoisty czynnik rozwoju jednostek oraz grup, którego działanie koncentruje się głównie na swoistej interwencji w środowisko. Interwencja ta odbywa się na gruncie powiązań pomiędzy: jednostkami i grupami, jednostkami i wytworami kultury, a także na płaszczyźnie relacji tychże jednostek i grup z większymi strukturami społecznymi. Aktywność taka bazuje na tak zwanych zasadach (wartościach) „wojujących” i ma charakter instytucjonalny, a więc posiada rozmaite formy (stowarzyszenie, instytucja społeczno-kulturalna, zbiorowość lokalna, instytucja kulturalna, ministerstwo). Dodatkowo, wykonywanie takiego działania wymaga posłużenia się wachlarzem różnorodnych technik. Osoba zajmująca się animacją winna stąd posiadać rozległe kompetencje i kwalifikacje (Kopczyńska, 1993, s. 345).

Podobną definicję animatora formułuje B. Skrzypczak. Autor ten podkreśla, iż animator społeczny jest praktykiem, który sprawnie potrafi posługiwać się technikami i narzędziami, które (wychodząc od kłopotów i pragnień społeczności), poprzez motywację oraz edukację, pozwalają na samoorganizację ludzi celem autonomicznego zaspokojenia ich potrzeb. Animator odpowiada za pobudzanie i kontrolowanie procesu społeczno-pedagogicznego, w którym pełni funkcję „katalizatora zmiany” (Skrzypczak, 2006, s. 81).

M. Komorowska i L. Rybotycka piszą natomiast, że animator jest osobą łączącą w sobie cechy, umiejętności oraz talent potrójny: pedagoga, psychologa i artysty (Komorowska i Rybotycka, 1981, s. 81).

Nieco odmienne spojrzenie na postać i rolę animatora proponuje między innymi P. Bernard, który przywołuje definicję skonstruowaną przez J. Dumazediera. Autor ten, twierdzi, że animator to osoba, która pojawiła się „obok kaznodziei, który już nie wystarczał, aby pobudzać ludzi do działania; pojawił się on obok nauczyciela, który poczuł się [...] zaatakowany przez animatorów działających obok szkoły i po szkole; [...] pojawił się obok działacza politycznego, który już nie potrafił animować społeczeństwa” (Bernard, 1988, s. 362).

Podsumowując powyższe definicje, za wspomnianym P. Bernardem stwierdzić można, że podstawowe znaczenie osoby animatora dla rozbudzania życia społecznego łączy się z tym, iż „jego działalność znajduje się na skrzyżowaniu wpływu na relacje społeczne i społeczną komunikację oraz oddziaływania kulturalnego [...]. Zrozumiałe jest zatem, jak bardzo cechy psychiczne i pedagogiczne osobowości animatora, jego motywacje, ideologia, przygotowanie mogą wpływać na sam proces animacji” (Bernard, 1988, s. 361).

Celem animatora staje się zatem takie wpłynięcie na osobę animowanego, aby ukształtować w niej postawę aktywności i kreatywności, twórczego życia i działania, wrażliwości na ludzkie problemy. Animowany winien odkryć własne twórcze potencjały, a zarazem rozbudzić wiedzę, potrzeby, zainteresowania oraz wrażliwość kulturalną. Bezpośrednie oddziaływanie animatora skupia się więc na wprowadzaniu animowanego w obszar kultury lokalnej, następnie narodowej i globalnej.

Rola, jaką pełni animator, wiąże się ściśle z wyróżnianymi w literaturze przedmiotu dwoma „obliczami” animacji. Pierwsze to podejście pasywne (ubierniające), gdzie ludzi traktuje się niczym przedmioty. To animator stara się tchnąć w innych ludzi życie i kształtuje ich. W podejściu aktywnym (aktywizującym) inne osoby uznaje się za podmioty, za „czynniki aktywne”, a więc za jednostki, które umieją działać samodzielnie, a co za tym idzie, przejawiać inicjatywę. Animatorzy w tym podejściu starają się koncentrować na środowisku społecznym oraz interakcjach. Co więcej, wyszukują w ludziach ich chęć do otwarcia się na uczestnictwo. Animator ma tu za zadanie współpracować z innymi osobami, w celu eliminacji trudności, przed którymi stoją (Smith, 1999, 2009).

Warto podkreślić, że tym, co determinuje naturę animacji społecznej, jest zjawisko uczestnictwa ludzi oraz wzajemne intensyfikowanie aktywizacji, ważne jest bowiem, aby wykorzystując potencjał społeczny (i kulturowy), przekształcać (lub chronić przed niekorzystnymi przeobrażeniami) środowisko. Dla animacji społecznej, jako metody działania społecznego, bardzo ważne jest usytuowanie animatora wewnątrz owego środowiska, jednak z wyłączeniem roli owego animatora jako lidera (Klimczak-Ziółek, 2007, s. 87).

B. Jedleńska twierdzi, że do prymarnych zasad rządzących procesem animacji należą następujące postulaty:

- 1) odnajdywanie drzemiącego zarówno w jednostkach, grupach, jak i środowiskach społecznych pewnego potencjału (z reguły nie jest on uświadamiany oraz wykorzystywany;
- 2) inspirowanie ludzi do aktywnego udziału w kulturze i życiu społecznym);
- 3) brak dewaloryzowania rozmaitych upodobań kulturowych (rezygnacja z gradacyjnego stanowiska wobec odmiennych rodzajów kultury);
- 4) deskryptowa koncepcja stylów życia, jakie wybierane są przez grupy i społeczności, a co za tym idzie – poszanowanie dla rozlicznych systemów aksjologicznych;
- 5) nadanie podmiotowemu działaniu wartości o charakterze autotelicznym (Jedlewska, 2003, s. 37).

Oprócz tego, animacja społeczna, która rozumiana jest właśnie w taki sposób, spełniać może znaczną ilość funkcji. Za J. Żebrowskim można wymienić takie oto spośród nich:

- 1) przystosowanie do zmian natury społecznej, ekonomicznej i kulturowej – funkcja adaptacyjna;
- 2) uzupełnianie wiadomości, które konieczne są do utrzymania sprawności komunikacji, a także kompetencji społecznych – funkcja informacyjna;
- 3) zbliżanie się i integrowanie z grupą, środowiskiem społecznym oraz kulturą (i jej uniwersum) – funkcja integracyjna;
- 4) konstruowanie porozumienia z pozostałymi ludźmi, poprawne komunikowanie własnych poglądów, negocjowanie kompromisów, odnajdywanie się w sytuacjach konfliktowych funkcja komunikacyjna;

5) uczestnictwo w życiu społecznym oraz zaangażowanie dla środowiska – funkcja partycypacyjna (Żebrowski, 1991, s. 11).

Holenderski badacz G. van Enckewort wyróżnił natomiast cztery koncepcje działań animacyjnych, a więc i cztery odrębne funkcje, które są w nich pełnione. Podział, którego dokonał, dotyczy dziewięciu państw europejskich, jakie eksplorował pod względem przedsięwzięć animacyjnych. Pośród wyodrębnionych koncepcji znalazły się:

- 1) koncepcja wspólnotowa – animacja to forma tworzenia wspólnoty, a przede wszystkim wprowadzania do niej nowych osób (przeciwdziałania ich izolacji);
- 2) koncepcja partycypacyjna – animacja wzmacnia współdziałanie pomiędzy ludźmi. Miejsca, w których jest ona zapoczątkowywana i rozwijana, zyskują dużą rangę;
- 3) koncepcja emancypacyjna – animacja to instrument, za pomocą którego przezwycięża się ograniczenia społeczno-ekonomiczne (skutkujące utrudnieniami w rozwoju oraz marginalizacją jednych społeczności przy jednoczesnej dominacji innych);
- 4) koncepcja instrumentalna – animacja stanowi narzędzie w docieraniu do władzy, a także umożliwia kreowanie demokracji kulturalnej (Jedlewska, 1999, s. 89-91).

Reasumując rozważania dotyczące zadań, jakie pełni animacja społeczna, można przytoczyć pogląd J. Imhofa. Jego zdaniem, funkcja animacji to po prostu funkcja przysposabiania animowanych do nowych rodzajów życia w społeczeństwie. Dysponuje ona dwoma uzupełniającymi się aspektami, jakimi są: sposób na nieprzystosowanie oraz komponenta rozwoju indywidualnego i zbiorowego (Bernard, 1988, s. 344).

Animacja społeczna, która realizuje wszystkie wymienione powyżej funkcje i zadania, wykorzystuje rozmaite narzędzia i techniki aktywizujące. W konsekwencji poddaje się wielu typologizacjom.

Niezwykle ciekawa wydaje się typologia wyodrębniająca kryterium tzw. „centralnego pojęcia”. Zgodnie z nią, wyróżnia się animację społeczno-kulturalną, animację społeczno-wychowawczą oraz animację współpracy środowiskowej (Klimczak-Ziółek, 2007, s. 88).

Animacja społeczno-kulturalna jest historycznie najstarsza, kulturę uznając za kluczowe dla swej istoty zjawisko. Można powiedzieć, że usytuowana jest ona pomiędzy ekstensywnym a intensywnym popularyzowaniem różnych aspektów kultury. Animacja ta reprezentowana jest przez działalność instytucji kulturalnych. Z reguły obejmuje ona organizację przedstawień teatralnych, festynów, występów muzycznych i wyprzedaży wytworów artystycznych (Klimczak-Ziółek, 2007, s. 88).

Animacja społeczno-wychowawcza skorelowana jest z aktywnościami edukacyjnymi, wychowawczymi oraz opiekuńczymi, które uskutecznia się na terenie placówek kulturalnych i oświatowych. Posługuje się ona terminem „wychowanie”, a w konsekwencji aktywizację w sferze „wychowywania” traktuje jako główny cel. W praktyce polegać to może przede wszystkim na organizowaniu szkolnych wycieczek (plenerowych, rekreacyjnych i tematycznych), wykładów, dyskusji grupowych oraz różnych paneli dyskusyjnych (Klimczak-Ziółek, 2007, s. 88).

Animacja współpracy środowiskowej to zdecydowanie najnowsza inicjatywa spośród wyżej wspomnianych. Specyfika tej odmiany polega na mobilizowaniu społecznych „aktorów” z obszaru relacji: szkoła – rodzice –

środowisko lokalne oraz na zachęcaniu ich do wzajemnej współpracy i tworzenia wspólnoty. Dla animacji współpracy środowiskowej typowe jest więc wykorzystywanie pojęcia „partnerstwo lokalne” (Klimczak-Ziółek, 2007, s. 88).

Za J. Klimczak-Ziółek (Klimczak-Ziółek, 2007, s. 88-89) zauważyć można również, że „wybór spośród przedstawionych typów animacji w praktyce zależy od wielu czynników. Do najważniejszych należą: cel animacji, specyfika środowiska społecznego i beneficjentów, możliwości i umiejętności profesjonalistów i liderów-amatorów, a także zasoby materialne i finansowe”. Tak więc, „trudno [...] o uniwersalną receptę na sukces animacyjny implikowany typem animacji, tak jak trudno o jeden skuteczny, w każdym środowisku i w związku z każdym problemem, program animacyjny” (Klimczak-Ziółek, 2007, s. 88-89).

Osoby wykorzystujące w swej pracy animację winny uświadomić sobie pewne typowe trudności, na jakie mogą napotkać. Systematyzacji przeszkód pojawiających się w pracy animatora dokonał między innymi P. Bernard (Bernard, 1988, s. 369-374). Autor ten możliwe utrudnienia uporządkował w kilku grupach, według przyczyn ich występowania.

Pierwsza grupa to problemy, w których dominują ideologia i polityka. Animacja może bowiem wyrażać zarówno ideologię dominującą (wzmacniać istniejące struktury i włączać ludzi w „system”), jak i uwidaczniać zdecydowaną kontestację społeczeństwa (wspierać walkę polityczną). Poza tym, animatorzy narażeni być mogą na naciski ze strony polityków, a nawet usiłowania pozyskania za wszelką cenę (Bernard, 1988, s. 369-370).

W grupie drugiej znalazły się problemy, w których dominują zagadnienia instytucjonalne. Kluczowa zdaje się w tym miejscu kwestia znikomego nowatorskiego oddziaływania na instytucję (animator staje się wykonawcą decyzji instytucji) — gdy animacja ma charakter zinstytucjonalizowany, a także ryzyko niewielkiego zasięgu — w przypadku animacji „spontanicznej”. Co więcej, należą tu również trudności dotyczące kształcenia animatorów (Bernard, 1988, s. 370-371).

Do kolejnej grupy P. Bernard (1988, s. 371-372) zakwalifikował problemy, w których dominują kwestie psychologii i pedagogiki. Kłopoty animacji powstają się bowiem w stosunkach pomiędzy animatorem a uczestnikami animacji. Interakcje takie skutkować mogą różnymi napięciami i blokadami. Pojawiają się także bariery dotyczące samego animatora i jego motywacji oraz te, które związane są z różnymi postawami pedagogicznymi. Animacja różni się bowiem od szkolnictwa i kształcenia ciągłego, a jej celem jest nie tyle przekazywanie umiejętności działania (*savoir-faire*), co umiejętności życia (*savoir-etre*). Ponadto, praktyka winna być spójna z ideologiczną koncepcją animacji oraz jej programem, który dotyczy danego społeczeństwa. W aspekcie pedagogicznym odnosi się to do możliwości wyboru pomiędzy pedagogiką autorytarną, niedyrektywną i demokratyczną.

Do ostatniej grupy przeszkód pojawiających się w pracy animatora należą problemy, w których dominują zagadnienia socjologiczne i kulturalne. Podstawowymi kwestiami są tu występowanie lub brak: odpowiedniości animacji społeczno-kulturalnej wobec żądań ludzi, inicjowania (dynamizowania) przemian społecznych, partycypacji kulturalnej oraz postępu społecznego (Bernard, 1988, s. 373-374).

Podsumowując całość rozważań na temat animacji społecznej, należy zaznaczyć, że jej rola w życiu współczesnych ludzi ewoluuje wspólnie z rozwojem społeczeństwa masowego. Animacja staje się receptą

na utratę poczucia tożsamości społecznej, kryzys normatywny, zanik bezpieczeństwa aksjologicznego, a także na izolację i bierność społeczno-kulturową. Z drugiej strony, pomaga ona budować tak zwaną europejską tożsamość, konstruowaną na bazie tożsamości lokalnej. Zadaniem animacji staje się też integracja lokalnych społeczności, a w konsekwencji likwidacja barier natury kulturowej oraz reorganizacja (modernizacja) społecznej komunikacji. Ogromną rolę odgrywa ona także w kwestii promowania i wdrażania edukacji permanentnej, gdzie wiodącym celem staje się rozwój skorelowany z wyrównywaniem szans społecznych (Klimczak-Ziółek, 2007, s. 90-91).

Za D. Ilczuk (2002, s. 27), warto podkreślić, że animacja społeczna ogromne znaczenie ma również w procesie budowania społeczeństwa obywatelskiego, niezaprzeczalny jest bowiem fakt, iż oddolne inicjatywy wraz z zaangażowaniem rozmaitych grup lokalnych stanowią zasadniczą siłę społeczną w tym procesie. W takim ujęciu, animacja staje się czynnikiem, który za pomocą przeprowadzania wielu zmian (politycznych, kulturowych, ekonomicznych i społecznych) kształtuje demokrację.

Bibliografia

- Bernard P. (1988). Problematyka animacji społeczno-kulturalnej. W: M. Debesse, G. Mialaret (red.) *Rozprawy o wychowaniu. Rola i kształcenie nauczycieli, edukacja permanentna, animacja*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Dictionary.com. (2013). <http://dictionary.reference.com/browse/animate?s=t>, [dostęp: 15.11.2013].
- Ilczuk D. (2002). *Polityka kulturalna w społeczeństwie obywatelskim*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Jedlewska B. (1999). *Animatorzy kultury wobec wyzwań edukacyjnych*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Jedlewska B. (2003). Animacja jako strategia budowania partnerskiego modelu edukacji kulturowej w społecznościach lokalnych. W: M. Mendel (red.) *Animacja współpracy środowiskowej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kargul J. (1997). *Od upowszechniania kultury do animacji kulturalnej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Klimczak-Ziółek J. (2007). Animacja społeczna w teorii i praktyce. Wybrane zagadnienia. W: S. Pawlas-Czyż (red.) *Praca socjalna wobec współczesnych problemów społecznych*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.
- Komorowska M., Rybotycka L. (1981). Animator przewodnikiem po sztuce i życiu. W: M. Tyszkowa (red.) *Sztuka i dorastanie dziecka*. Warszawa – Poznań: Wydawnictwo PWN.
- Kopczyńska M. (1993). *Animacja społeczno-kulturalna: podstawowe pojęcia i zagadnienia*. Warszawa: Wydawnictwo Centrum Animacji Kulturalnej.
- Łukasiak P., Rokicka P. (2013). Zintegrowana animacja społeczna na rzecz dobra wspólnego: społeczności lokalne a społeczności virtualne. http://www.lokalnepartnerstwa.org.pl/file/fm/BIBLIOTEKA/manuala/Zintegrowana_animacja_spoleczna.pdf, [dostęp: 15.11.2013].
- Okoń W. (1996). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Skrzypczak B. (2006). Metoda animacji społecznej – zasadnicze aspekty praktyki edukacyjnej. W: W. Theiss, B. Skrzypczak (red.) *Edukacja i animacja społeczna w środowisku lokalnym*. Warszawa: Wydawnictwo Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej CAL.
- Słownik języka polskiego PWN. (2013). <http://sjp.pwn.pl/lista.php?co=animowany,fxc> [dostęp: 17.11.2013].

- Smith M.K. (1999, 2009). *Animateurs, animation and fostering learning and change. The encyclopaedia of informal education*. www.infed.org/mobi/animateurs-animation-learning-and-change, [dostęp: 15.11.2013].
- Szmidt K.J. (2006). Problemy twórczości pomocy w tworzeniu w teorii działalności kulturalno-oświatowej i animacji społeczno-kulturalnej. W: B. Jedleńska (red.) *Akademickie kształcenie animatorów i menadżerów kultury w Polsce*. Lublin: Wydawnictwo Verba.
- Żebrowski J. (1987). *Zawód i osobowość animatorów kultury w świetle nowych koncepcji wychowania zintegrowanego*. Gdańsk: Wydawnictwo Wojewódzki Ośrodek Kultury.

Summary

Systematization of theoretical approaches in social animation

Social animation is a process which is distinguished by a complex social context. First of all, it is a factor that facilitates social communication and reduces social conflict. It improves social climate and, consequently, affects more effective satisfaction of aspirations of both individuals and social groups (local communities). Moreover, it allows for individuals and groups to adapt to various changes (cultural, social, technical, economic).

The article is an attempt to present the essential aspects of theory and practice concerning social animation. A significant part of the work was devoted to the animator and its role in the process of animation. Subsequently, the article describes, among other things, the principles that govern animation process and the functions which this animation should meet. The entire article closes with an analysis of fundamental barriers and difficulties of animation activities.

Key words: social pedagogy, community mobilization, social animation, animator, animated, local community

VI. RECENZJE

Lech Witkowski (2013). *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 763

Książka Lecha Witkowskiego u niewprawionego czytelnika może wywołać zakłopotanie obszernością refleksji, która zawarta jest na 763 stronach. Czytelnik ma przed sobą dzieło, w którym Autor przedmowę sporządził aż na kilkudziesięciu stronach (s. 15-62). Czyż możemy sobie wyobrazić krótsze wprowadzenie w obszar skomplikowanej refleksji Witkowskiego? W przedmowie Autor stwierdza, że w książce są ukryte inne pozycje monograficzne. Na pewno jedna książka skryta jest w obszernych przypisach, w których zawarł swoją refleksję, uwagi, krytykę. Ponadto praca Witkowskiego jest wyrazem poszanowania dorobku pokolenia polskich pedagogów okresu międzywojennego.

Kluczowa teza monografii została wyartykułowana także na kilkudziesięciu stronach (s. 63-92). Dotyczy ona nowej recepcji dorobku wielkich pedagogów z okresu międzywojennego, który po II wojnie światowej został z różnych przyczyn zablokowany. Dorobek ów Autor stara się wydobyć z zapomnienia, pokazując, że jak do tej pory nie został on należycie i dogłębnie zanalizowany, wskazując na siłę poglądów wybitnych polskich pedagogów. Polscy naukowcy, prowadzący badania w okresie międzywojennym, wytyczyli szlak przyszłej pedagogiki, która była świadoma tego, że nadąga za światowym dorobkiem historii myśli pedagogicznej. W dalszej części poświęconej głównej tezie Witkowski stwierdza, że

„intelektualna elita pokoleniowa odradzającej się polskiej pedagogiki i oświaty miała dostęp do największych dokonań humanistyki i nauk społecznych pierwszych dekad XX wieku, śmiało uczestniczyła w ich studiowaniu, publikowaniu ich przekładów, w próbach ich ogarnięcia i zastosowania do projektów całościowej pedagogiki dla oświaty w Polsce, dla zrozumienia w niej niezbędnego stosunku do nauki, do sztuki, do kultury, do jednostki, do państwa, do potrzeb życia społecznego” (s. 66 i nast.).

W okresie międzywojennym pedagodzy opracowali i opisali rozmaite oraz skrajne kierunki pedagogiczne, które w zasadzie można podzielić na dwa przeciwstawne nurty: indywidualistyczny i narodowy. Te orientacje dążyły w zasadzie do jednostronnej i, w związku z tym, zredukowanej tożsamości oraz złożoności świata. Z tym jednostronnym spostrzeganiem rzeczywistości pedagogicznej walczone, ukazując jego wady, nieścisłości. Najwybitniejsi pedagodzy analizowanego okresu nawiązywali w swych pracach do najnowszej wiedzy, by na jej zrębach budować i projektować myślenie pedagogiczne, dążąc do syntezy, a przezwyciężając jednostronność. Autor w swej monstrualnej objętościowo pracy postanowił ukazać trop walki z jednostronnością, przejawiający się w poszczególnych koncepcjach pedagogicznych (s. 69). Trop ten analizowany jest przez nieobecny wówczas paradygmat dwoistości. Ponadto Witkowski zachęca, by nowe pokolenie pedagogów podjęło trud przestudiowania historii myśli pedagogicznej, poprzez sięgnięcie *ad fontes*, by nie zdobywać tej wiedzy z drugiej czy

trzeciej ręki. Wielu wybitnych pedagogów miało problemy z dokonaniem rzetelnego bilansu pedagogiki XX wieku, m.in. Stefan Wołoszyn, Ludwik Chmaj, którzy pomijali dokonania wielu polskich pedagogów, a innych redukowali do takich czy innych nurtów. Ponadto pominięto w tych bilansach ukazanie i nazwanie „największych napięć i dramatów, jakimi został przytłoczony rozwój pedagogiki polskiej XX wieku i które ciążyły nad nami po dziś” (s. 73). Witkowski wiele razy w swojej pracy podkreśla tezę, że w XX wieku zablokowano twórczość pedagogów międzywojennych, przez co nie dokonała się kontynuacja metodologicznie rozwiniętej myśli pedagogicznej, która miała szansę nawiązać do światowego dorobku humanistyki. Autor podkreśla i artykułuje inny bolesny fakt, że „nikt z wielkich przedwojennych postaci [...] nie został włączony do podręczników zestawianych z różnorodnych innych autorów przez B. Suchodolskiego” (s. 74).

Witkowski nie stawia tylko jednej tezy w tej monografii (choć tytuł tej części to Kluczowa teza – zapomniany przełom). Kolejna z nich brzmi:

„Epoka dominacji urzędowego marksizmu przyniosła szkodę w postaci zredukowanych wyobrażeń i kompetencji dotyczących nie tylko wpisania się w tradycję dokonań postaci polskiej pedagogiki grona, [...], [które] nie mogło należycie wpływać na rozwój środowiska pedagogicznego” (s. 77).

Teza ta dotyczy także wagi i zrozumienia pedagogiki kultury. Zdaniem Autora niewłaściwie zrozumiano i odwrócono tendencje, jakie „zdominowały polską kulturę pedagogiczną przez nieadekwatne zrozumienie genezy i funkcji pedagogiki kultury” (s. 84).

Przed czytelnikiem, który postanowi zgłębić rozległą refleksję Witkowskiego, dotyczącą dorobku pedagogiki, stoi trudne zadanie. Dokonując rekonstrukcji poglądów wielkich pedagogów, Autor stara się także dopuścić ich do głosu.

Myślę, że nie przesadzę, jeśli stwierdzę, iż jest to najważniejsza monografia, traktująca o pedagogice, która ukazała się drukiem w 2013 roku. W przedmowie Autor stwierdza, iż praca porusza bogaty wachlarz problemów z obszaru: pedagogiki ogólnej, dydaktyki ogólnej, pedagogiki kultury, pedagogiki społecznej, filozofii edukacji, historii wychowania, teorii wychowania, pedeutologii oraz teoretycznych podstaw wychowania (s. 27, przypis 14). Chciałbym także nadmienić, iż przed każdą osobą, która postanowi zapoznać się z tym obszernym opracowaniem, stoi wielkie wyzwanie nie tylko z racji obszerności pracy, ale także z powodu wysokiego tonu, w jakim Witkowski się wypowiada. Jego język może stanowić wzór dla młodych adeptów nauki, ponieważ charakteryzuje się on erudycją oraz precyzją i finezją w opisywaniu kwestii poruszanych w obszarze pedagogiki.

Witkowski podjął się zadania bardzo trudnego: dokonania krytycznej analizy spuścizny pedagogiki w okresie PRL-u oraz dowartościowania pedagogiki międzywojennej. Należy w tym miejscu przytoczyć kilka prac, które podjęły próbę oceny dorobku pedagogiki po roku 1918, a są nimi: *Polska myśl pedagogiczna po roku 1918* (E. Brodacka-Adamowicz, Siedlce 2009); *Współczesne odniesienia edukacyjne do pedagogiki Kazimierza Sośnickiego* (B. Siemieniecki, Toruń 2009); *W poszukiwaniu podstaw pedagogiki. Zygmunt Myślakowski 1890-1971* (T.W. Nowacki, red. Warszawa 1999).

Autor nie dokonuje całkowitej negacji tej spuścizny, ale także nie daje się porwać bezkrytycznej afirmacji. Ponadto praca ta pomaga zrozumieć, że edukacja i los człowieka są uwikłane w kulturę. Witkowski przybliży także

„wizję edukacji, jaką znajdujemy głęboko zakorzenioną już wraz z odrodzeniem Polski po 1918 roku w tradycji pedagogiki międzywojennej, w której doszło do ogromnej mobilizacji intelektualnej grona znakomicie wykształconych postaci, stanowiących wręcz pokolenie urodzonych w latach 80. XIX wieku” (s. 19).

Dokonania wielkich polskich pedagogów, którzy urodzili się w właśnie w tym okresie, zostały niestety zablokowane i nieutralne w świadomości ówczesnych pedagogów, przez co pedagogika okresu marksistowskiego została dotknięta chorobą, określaną mianem zacołania i zasklepienia. Potencjał pedagogiki okresu międzywojnia został zaprzepaszczone, co wynikało z niskiej kultury czytania wielu pedagogów, charakteryzujących się określoną kastą akademicką. Przeszkodą o charakterze epistemologicznym stał się marksizm. Po II wojnie światowej swoją działalność naukową zaznaczyli pedagodzy, którzy narzucili jeden dyskurs interpretacyjny. Dorobek polskiej pedagogiki międzywojennej został zablokowany ideologicznie w okresie PRL-u. Książka Witkowskiego skutecznie chroni oraz dowartościowuje kapitał pedagogiki międzywojennej, odwracając w ten sposób wyroki historii społecznej i politycznej, „zapadłych z udziałem części środowiska powojennego na uniwersytetach, odsuwających w cień czy na margines dokonania, mogące się stać nadal dla nas życiodajnymi” (s. 23).

W tytule książki Autor umieścił pojęcie *dwoistości*, które rozumiane jest jako „uwikłanie w napięcie między społeczną codziennością krzątania w świecie a kulturową dziejowością naszego duchowego zaplecza i podłoża” (s. 20). Pedagogika nie może z perspektywy teorii czy praktyki ignorować tej okoliczności. Ponadto kategoria dwoistości została zaprezentowana na trzech planach: narracyjnym, humanistycznym i metodologicznym. Witkowski uważa, że *przełom dwoistości* należy najpierw odtworzyć w perspektywie historycznej. Następnie osadzić tę dwoistość we współczesnej humanistyce, co wywoła przeobrazenie świadomości metodologicznej badaczy oraz zapoczątkuje badania na różnych obszarach pedagogiki. Naczelnym celem ma stać się zrekonstruowanie dokonań wielkich polskich pedagogów z okresu międzywojennego (s. 28). Autor ową dwoistość wypracował m.in. na bazie teorii N. Eliasa, która stała się w tej pracy fundamentem wypracowania paradygmatu badań nad dwoistością w pedagogice polskiej. Dokonania Eliasa stają się dla Witkowskiego ramą interpretacyjną dzieł polskich pedagogów okresu międzywojennego (s. 93-141). Dzięki temu, jak nadmienia sam Autor, interpretacje mają sens bardziej zwarty oraz udało mu się ukazać

„perspektywę nowego spojrzenia na historię myśli pedagogicznej w XX wieku, na kierunek jej ewolucji, na jej słabości i wreszcie na to, co w niej stanowi nadal niewykorzystywany i niezrozumiany potencjał dla dalszego ukierunkowania zaawansowanych badań” (s. 52).

Autor udowodnił swoimi analizami i interpretacjami, dokonanymi na fundamencie teorii Eliasa, że można odczytywać dzieł wybitnych naukowców, badaczy nie tylko z perspektywy dziedziny, która reprezentują. Witkowski udowodnił, że socjologiczna teoria Eliasa, dotycząca dwoistości (ambiwalencji) może posłużyć jako fundament paradygmatu badań pedagogicznych.

Witkowski dzieli się w swej pracy wynikami swojej rekonstrukcji oraz krytyki, które wynikają z gruntownego zapoznania się z dorobkiem pedagogów międzywojnia. Uważa, że powtórna analiza prac wybitnych

pedagogów tego okresu doprowadziła do odnalezienia wielu interesujących poznawczo tropów, które nie zostały podjęte, a jeśli zostały, to w taki sposób, że nie umiano ich przekuć na efekty służące rozwojowi myśli pedagogicznej. Książka ta raczej otwiera, niż zamyka proces interpretacji i rewizji myśli z tamtego okresu (s. 54). Autor formułuje radykalną tezę, iż dorobek wielkich polskich pedagogów, tzw. *wielkiej czwórki* (B. Nawroczyński, Z. Myślakowski, S. Szuman i K. Sośnicki)

„został zaprzepaszczony w zbyt płytkich przejawach recepcji, poszatkowanej dyscyplinarnie, niezainteresowanej, a może niezdolnej do całościowego odczytania ich jako wielkich humanistów, a nie tylko badaczy uprawiających jakieś małe poletko dyscypliny i wąsko ukierunkowane, bez znaczenia dla innych pedagogów” (s. 55).

Witkowski neguje podejście do dorobku *wielkiej czwórki*, który został niewłaściwie oceniony oraz zaszeregowany, przez co obnaża zapóźnienie współczesnej polskiej myśli pedagogicznej wobec tradycji, do której zaliczana jest wspomniana grupa pedagogów. Uważam, że praca Witkowskiego wielu polskim pedagogom uzmysłowi i uświadomi dobitne pożytki poznawcze z ponownego odczytania ich dzieł, które zaowocują nowymi refleksjami, teoriami czy badaniami prowadzonymi w różnych dyscyplinach pedagogicznych. Autor ukazuje czytelnikowi realne pożytki dla najnowszej myśli pedagogicznej na polu badawczym, intelektualnym i kulturowym (s. 57).

Autor, poprzez opracowanie niniejszej obszernej monografii, wydatnie sprzeciwił się procesowi hamowania i spychania dorobku tego pokolenia na margines, który można zaobserwować także w naszych czasach. Dorobek *wielkiej czwórki* uzmysławia współcześnie żyjącym pedagogom, że nie można redukować człowieka do bytu jednorodnego i nie można absolutyzować tylko jednego nurtu kultury, wychowania czy społeczeństwa, ponieważ dwoistość jest paradygmatem wszystkich zjawisk pedagogicznych (s. 58).

Po dokładnym zapoznaniu się z tą pozycją i pełnym jej odczytaniu myślę, że już nikt nie będzie miał czelności deprecjonować pedagogów z tego okresu i nie dopuści się płytkich wykładni tego dorobku. Dla mnie szczególnie bulwersujące jest to, że pedagodzy, którzy próbowali budować naukowe podstawy pedagogiki marksistowskiej, zawłaszczali niektóre wypowiedzi, np. K. Sośnickiego czy S. Szumana, na potrzeby wspomnianej ideologii, a przecież tym wymienionym przeze mnie pedagogom daleko było do *ideologii socjalistycznej*, a z drugiej strony w opracowaniach syntetycznych pedagogiki nie uwzględniano dorobku tych wybitnych naukowców. Sentencjom wyrażanym przez wybitnych polskich pedagogów międzywojnia przykleja się marksizm, socjalizm, gdy kompletnie nie mają z tymi ideologiami żadnego mentalnego związku. Z jednej strony tym nieprzeciętnym postaciom przypisywano zainteresowania pedagogiką *burżuazyjną i reakcyjną*, a z drugiej, mimo wszystko w ich dorobku doszukiwano się myśli bolszewickiej. Jako młody adept nauki jestem szczególnie wdzięczny L. Witkowskiemu, że takie niuanse i nieścisłości faktograficzne uchwycił oraz napiętnował dwulicowe traktowanie dorobku pedagogów XX wieku.

Praca Witkowskiego to dokładna rewizja postawy wobec pedagogiki międzywojennej i jej wielkich badaczy, dokonana z perspektywy filozoficznej, humanistycznej i społecznej. Nikt nigdy tego nie dokonał w tak obszernym opracowaniu. Szkoda, że żaden z uczniów wybitnych pedagogów okresu międzywojennego takiej

syntezy nie wykonał i musiało upłynąć wiele dziesiątek lat, aby taka praca mogła ujrzeć światło dzienne. Autor udowodnił, że ponowne zapoznanie się z dziełami analizowanych pedagogów bynajmniej nie jest czasem straconym.

Witkowski dokonał rzetelnego rozliczenia intelektualnego i etycznego z pedagogami-marksistami, którzy odpowiadają za niewykorzystanie myśli pedagogiki międzywojennej. Niestety, objętość recenzji, jaką przewiduje się dla tego typu opracowań, jest zbyt mała, aby opisać wszystkie walory i wartości monografii L. Witkowskiego, z tego też względu poprzestałem tylko na kilku najistotniejszych.

Sebastian Taboń

O Autorach

Renata Borzyszkowska

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

Michał Głazewski

dr hab., profesor nadzwyczajny w Instytucie Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej,
Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Krzysztof Kamiński

dr, adiunkt, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi
oraz Szczecińska Szkoła Wyższa *Collegium Balticum*

Martyna Klaus

mgr, doktorantka w Instytucie Pedagogiki, Uniwersytet Gdański

Karol Kołbyk

mgr, doktorant na Wydziale Pedagogicznym, Uniwersytet Warszawski

Izabela Lisiewicz

mgr, absolwentka Wydziału Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,
kierunek: pedagogika o specjalności resocjalizacja

Aleksander Nałaskowski

prof. dr hab., profesor zwyczajny na Wydziale Nauk Pedagogicznych,
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Monika Nawrot-Borowska

dr, adiunkt w Zakładzie Teorii Wychowania i Deontologii Nauczycielskiej, Wydział Pedagogiki i Psychologii,
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Michał Okseniuk

mgr, doktorant na Wydziale Politologii,
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Krzysztof Skorulski

dr, kierownik sekcji badań naukowych, Międzynarodowe Towarzystwo Ferdinanda Ebnera

Sebastian Taboń

dr, wykładowca, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka w Warszawie,
Wydział Nauk Społeczno-Pedagogicznych w Katowicach

Magdalena Wędzińska

mgr, doktorantka na Wydziale Pedagogiki i Psychologii,
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

