

PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY

PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY

PÓŁROCZNIK



nr 1, rok 2010

PRZEGŁĄD PEDAGOGICZNY

PÓŁROCZNIK

Czasopismo wydawane pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN

Kolegium Redakcyjne:

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

Sekretarz Redakcji — dr RENATA BORZYSZKOWSKA

Rada Redakcyjna:

prof. dr hab. MARIA CZEREPANIAK-WALCZAK

prof. dr hab. RYSZARD GERLACH

prof. dr hab. TERESA HEJNICKA-BEZWIŃSKA

prof. dr hab. STEFAN M. KWIATKOWSKI

prof. dr hab. ZBIGNIEW KWIECIŃSKI

prof. dr hab. TADEUSZ LEWOWICKI

prof. dr hab. MIECZYŚLAW MALEWSKI

prof. dr hab. KRYSZYNA MARZEC-HOLKA

prof. dr hab. ZBYSZKO MEŁOSIK

prof. dr hab. ALEKSANDER NAŁASKOWSKI

prof. dr hab. URSZULA OSTROWSKA

prof. dr hab. TOMASZ SZKUDŁAREK

prof. dr hab. MIROSŁAW S. SZYMAŃSKI

prof. dr hab. BOGUSŁAW ŚLIWERSKI

Komitet Redakcyjny:

Janusz Ostoję-Zagórski (przewodniczący)

Katarzyna Domańska

Ryszard Gerlach

Sławomir Kaczmarek

Piotr Malinowski

Jacek Woźny

Grażyna Jarzyna (sekretarz)

© Copyright by Wydawnictwo

Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego,

Bydgoszcz 2010

Redaktor: Grażyna Jarzyna

Projekt okładki: Monika Owieśna

ISSN 1897-6557

Recenzent tomu:

prof. dr hab. STEFAN KWIATKOWSKI

Adres Redakcji:

Redakcja Przeglądu Pedagogicznego

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego

Instytut Pedagogiki

ul. Chodkiewicza 30

85-064 Bydgoszcz

Adres e-mail Redakcji:

przegladpedagogiczny@ukw.edu.pl

Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego

(członek Polskiej Izby Książki)

ul. Ogińskiego 16, 85-092 Bydgoszcz,

tel./fax 52 322 52 74

e-mail: wydaw@ukw.edu.pl

Rozpowszechnianie: tel. 52 3236 730

Poz. 1311. Ark. wyd. 10,1

Druk: Poligrafia UKW

Spis treści

I. Studia i rozprawy

Dariusz Stępkowski: Związek szkoły, państwa i Kościoła w ujęciu Herbarta.....	9
Johann Friedrich Herbart: O stosunku szkoły do życia.....	24
Michał Głażewski: Dystopia albo ontologia Zło-bytu	30
Maria Czerepaniak-Walczak: Zaskakujące, intrygujące, niezwykłe obrazy młodzieży. Próba zastosowania koncepcji „Czarnych Łabędzi” w pedagogice młodzieży	52
Urszula Kluczyńska: „Globalny nastolatek” jako efekt globalnej kultury i stylu życia	65

II. Z badań

Mirosława Nyczaj-Drag: Wzory edukacyjnego wspierania dzieci w rodzinach z klasy średniej.....	75
Milena Bącik, Przemysław Gawarkiewicz, Katarzyna Siewicz: Aktywność zawodowa studentów jako przykład pozaakademickiej działalności młodych ludzi.....	82

III. Dyskusje i polemiki

Marek Budajczak: O naukowym podejściu do edukacji domowej	95
Sebastian Taboń: Edukacja a kultura szkoły	105

IV. Recenzje

Sandra Schlee (2008). <i>Interkulturelle Jugendarbeit in der deutsch-polnischen Grenzregion. Interkulturelles Lernen — Jugend — Deutschland und Polen</i> . Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller, ss. 118 (rec. Agnieszka Kleina)	115
David Isaacs (2008). <i>El trabajo de los profesores. Virtudes en los educadores. Justicia — comprensión — optimismo</i> . Pamplona: EUNSA, ss. 112 (rec. Katarzyna Szymala)	119
Leszek Koczanowicz (2009). <i>Polityka czasu. Dynamika tożsamości w postkomunistycznej Polsce</i> . Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, ss. 173 (rec. Piotr Kostyło)	124

Varia

Mariusz Cichosz: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego — początki, rozwój, dylematy teraźniejszości — rozważania nad instytucjonalizacją	131
---	-----

O Autorach	147
------------------	-----

I. STUDIA I ROZPRAWY

Dariusz Stępkowski SDB

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

Związek szkoły, państwa i Kościoła w ujęciu Herbart

Zależność łącząca edukację, politykę i religię, choć o tej ostatniej mówi się i pisze w dyskursie naukowym coraz rzadziej (zresztą nie od dziś), pozostaje ciągle aktualnym problemem pedagogicznym. Na ten temat w spuściznie pozostawionej przez współcześnie prawie zupełnie zapomnianego dziewiętnastowiecznego klasyka filozofii i pedagogiki Johanna Friedricha Herbart (1776-1841) można znaleźć wiele rozproszonych uwag, fragmentów większych dzieł i odrębnych opracowań. Do tych ostatnich zalicza się prezentowany poniżej odczyt wygłoszony przez urodzonego w Oldenburgu myśliciela w *Deutsche Gesellschaft* (Towarzystwo Niemieckie) w Królewcu w 1818 roku z okazji rocznicy koronacji króla Prus Fryderyka Wilhelma III. Mimo upływu czasu przemyslenia Herbart nie straciły nic na wartości, co więcej, mogą stanowić wzór podejścia, w którym aspektu religijnego nie wyklucza się poza nawias refleksji pedagogicznej.

Celem niniejszego artykułu jest wprowadzenie w pole problemowe wyznaczone przez pedagogikę, politykę i religię. Herbart nie ukrywa, że w nowożytnym społeczeństwie wpływy państwa i Kościoła na edukację nakładają się, niekiedy między sobą konkurują, a czasami również wykluczają. W którą stronę trzeba je zwrócić, aby nie niszczyły siebie nawzajem, lecz współpracowały dla dobra i rozwoju człowieka, oto pytanie które przyświeca dywagacjom oldenburczyka.

Przedłożone rozważania pochodzą z jednego z rozdziałów przygotowywanej przeze mnie rozprawy *Pedagogika ogólna i religia*, w której śledzę na wybranych przykładach ewolucję miejsca i roli religii w nowożytnych teoriach pedagogicznych.

W sprawie apolityczności Herbart

Aby właściwie opisać związek łączący pedagogikę, religię i politykę u Herbart, konieczne jest ustalenie perspektywy, z jakiej patrzy on na rzecz. Składają się na nią dwa do pewnego stopnia przeciwstawne ujęcia. Pierwsze pochodzi z pokutującego wśród pedagogów przekonania, że autora tego nie interesowały bieżące problemy społeczne ani polityczne. Jako teoretyk żył w przysłowiowej wieży z kości słoniowej, oddając się wyłącznie spekulacji (Prange, 2008, s. 106). Ci, którzy tak sądzą, podkreślają, że w dziełach Herbart „nie można znaleźć śladów czasów, w których tworzył” (Prange, 2008, s. 105).

Jednak wnikliwsze zapoznanie się z pismami oldenburczyka przeczy temu stereotypowi. Przyznaje to nawet największy polski adwersarz pedagogiki Herbartowskiej Bogdan Nawroczyński. Odnośnie do apolitycznego charakteru doktryny pedagogicznej oldenburczyka pisał on m.in.:

„Argument ten nie jest [...] przekonujący, jakkolwiek bowiem Herbart polityki rzeczywiście nie opracował [...], to jednak dał jej zarys w swojej *Krótkiej encyklopedii filozofii*” (Nawroczyński, 1967, s. XLVI).

Wskazana przez Nawroczyńskiego praca i inne rozprawy nie tylko zawierają rozproszone uwagi Herbartu na temat bieżących wydarzeń politycznych i wynikające stąd wnioski dla edukacji, lecz także bazują na skryzalizowanym i do głębi przemyślanym jego stanowisku w tych sprawach. To sugeruje, że istnieje druga składowa perspektywy myślenia naszego autora.

Jak podkreśla współczesny herbartolog Klaus Prange, Herbart „zawsze trzymał się jednej zasadniczej myśli, wprowadzając rozbudowywał ją i rozszerzał, ale nigdy jej nie porzucił. Mogłoby się wydawać, że do skonstruowanej na początku twórczości struktury teoretycznej nie przedostał się żaden, nawet najmniejszy, podmuch zmienności” (2008, s. 105). Nie będę tutaj udowadniał tej tezy, ponieważ za ważniejsze uważam odnalezienie i wydobywanie myśli, która w odniesieniu do zdarzeń zachodzących w czasach Herbartu dawała mu podstawę do interpretacji problemów na styku edukacji (pedagogiki), państwa (polityki) i Kościoła. Swoją analizę rozpocznę od zjawiska zapomnienia.

Sięgając do tego wątku, trzeba przypomnieć, że według Herbartu relacja bezpośredniej zależności od Istoty Najwyższej (Boga), charakteryzująca religię, wcale nie wyklucza możliwości zapomnienia przez człowieka tejże relacji. Aby to wyjaśnić, konieczne jest dookreślenie źródeł zapomnienia.

W przeciwieństwie do stanowiska współczesnego francuskiego filozofa Paula Ricoeura, który definiuje zapominanie jako częściowe lub całkowite zacieranie (się) śladów pamięciowych (Ricoeur, 2006, s. 553), zgodnie z myślą Herbartu prawdziwą przyczyną jest raczej smak etyczny i wolność, a dokładniej — zapomnienie pojawia się w człowieku wskutek dobrowolnego odrzucenia estetycznej oceny samego siebie. Nie wnikając w tej chwili w mechanizm wypierania, który Herbart rozważył szczegółowo w swojej psychologii, pisząc o „progu świadomości” (*Schwelle des Bewusstseins*), zwrócę uwagę na obszary szczególnie zagrożone przez zjawisko zapomnienia.

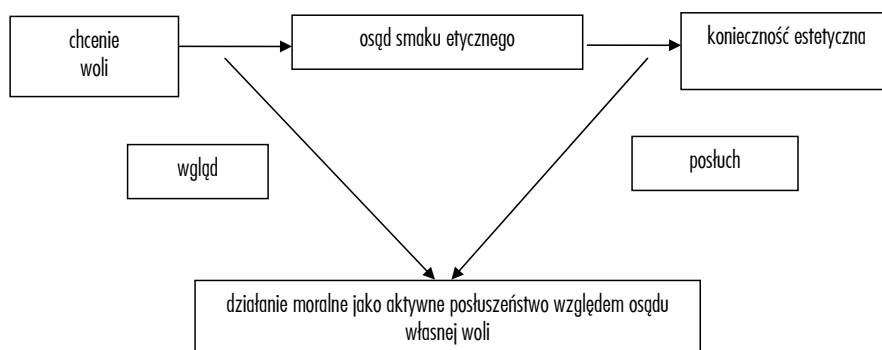
Odpowiednich wskazówek dostarcza drugi rozdział wspomnianej przez Nawroczyńskiego *Krótkiej encyklopedii filozofii* (*Kurze Enzyklopädie der Philosophie*). Jest w nim omawiany naturalny związek człowieka z przyrodą, państwem i Kościołem. W odniesieniu do tej pierwszej związanie wynika z „braku, choroby i śmierci” (Herbart, 1841, s. 31), które ograniczają ludzkie życie. W drugim przypadku więź zależności pochodzi stąd, że „nie żyjemy w stanie natury” (Herbart, 1841, s. 31) i „każdy obywatel ma w państwie określone [...] miejsce” (Herbart, 1841, s. 31) do zajęcia. Ostatni rodzaj połączenia — z Kościołem — bazuje na pierwszym, to znaczy na związku człowieka z przyrodą, i polega na uznaniu własnej ograniczoności, która w języku religijnym oznacza bycie grzesznikiem oczekującym na zbawienie (Herbart, 1841, s. 33).

Pomimo różnorodności poszczególnych relacji wszystkie łączy wspólna cecha: podlegają uznaniu przez podmiot nie tylko jako obiektywny stan rzeczy, lecz także jako sprawa subiektywna. Z poprzednich rozdziałów wiadomo, że człowiek może przyjąć bądź odrzucić ocenę sądu smaku. Przypomnę jeszcze, że wyraża się

ona w dychotomicznych wartościach: pochwała (*Lob*) lub nagana (*Tadel*), które nie odnoszą się do czegoś zewnętrznego wobec człowieka, lecz jego samego. W nawiązaniu do tego Herbart stawia pytanie: „Co właściwie chwali lub gani człowiek [...], gdy przedmiotem obserwacji czyni siebie samego?” (Herbart, 1841, s. 30). Z perspektywy przyjętej w tym pytaniu jasno wynika już, że naszego autora nie interesują zewnętrzne zależności między człowiekiem, przyrodą, państwem i Kościołem, lecz to, co scala poszczególne elementy od wewnątrz. Aby tę jedność wydobyć, trzeba krótko naszkicować sędzenie estetyczne, które odgrywa tu kluczową rolę.

Składowe procesu oceniania estetycznego ilustruje poniższy schemat.

Schemat 1. Sędzenie estetyczne według Herbart



Źródło: Benner, 1993, s. 71.

Na powyższym schemacie widać, że według Herbart działanie moralne jest syntezą dwóch aktów: wglądu (*Einsicht*) i posłuchu (*Gehorsam/Folgsamkeit*). Każdy z nich nie jest czymś prostym, lecz złożonym stosunkiem (*Verhältnis*). Na pierwszy z nich – wgląd – składa się dążenie woli (chcenie) i jego bezpośrednia ocena (osąd), która dokonuje się dzięki smakowi etycznemu. W drugim stosunku – posłuchu – wartościami brzegowymi jest właśnie osąd smaku i wynikająca z niego konieczność estetyczna.

Jak nietrudno zauważyć, osąd smaku pełni funkcję pośrednika między wglądem a posłuchem. Pierwszy z tych terminów oznacza zdaniem Herbart aktywność poznawczą polegającą, mówiąc skrótowo, na symplikacji przedmiotu do sieci punktów, które wchodzą ze sobą w stosunki teoretyczno-estetyczne. To powoduje, że podmiot jest w stanie wydać ocenę jeszcze innego rodzaju. Jej punktem odniesienia nie jest już badany przedmiot, lecz stosunek między obrazem, który powstał w podmiocie (Ja przedmiotowe), a podmiotem jako takim (Ja podmiotowe). Wychodząc z tego założenia, można stwierdzić, że w teorii Herbart poznanie teoretyczne prowadzi nieuchronnie do moralnej samooceny podmiotu. Jest to zależność, która, moim zdaniem, stanowi podstawę teorii nauczania wychowującego.

W drugiej składowej oceniania estetycznego – posłuchu – punktem wyjścia jest moralna ocena siebie. Mimo konieczności estetycznej, która oddziałuje na podmiot w związku z pojawieniem się idei praktycznych, zachowuje on absolutną wolność w zakresie jej przyjęcia lub odrzucenia. Jak pisze Herbart, do podmiotu należy „lepszy wybór jako wybór” (Herbart, 2007, s. 182), to znaczy konieczność wybrania własnego wyboru.

W przedstawionej szkicowo koncepcji sądzenia estetycznego można wskazać na dwa źródła zapomnienia. Po pierwsze, w odniesieniu do kształtowania wglądu jest nim częściowy lub całkowity brak rozeznania (wiedzy) na temat przedmiotu. Stąd głównym zadaniem nauczania jest według Herbart „estetyczne przedstawienie świata” (Herbart, 2008a, s. 13). Po drugie, zapomnienie w kontekście posłuchu wynika ze świadomego i dobrowolnego odrzucenia oceny własnego sądu smaku. Lekarstwem na to miało być według Herbart kierownictwo (Stępkowski, 2007).

Interpretację obecności zjawiska zapomnienia w teorii Herbart chcę wykorzystać teraz do dokładniejszego opisanego stanu przeciwnego. Jako „negatywny scenariusz” zapomnienie zakłada bowiem pojawianie się zakłóceń w ocenianiu estetycznym, a mianowicie przy tworzeniu oglądu lub/i przy budowaniu charakteru moralnego. Co się jednak stanie, gdy te czynności będą przebiegać harmonijnie, albo mówiąc inaczej: gdy rozeznanie rzeczywistości, estetyczna ocena podmiotu i działanie zgodne z jej nakazem staną się jednością? Taki stan Herbart nazywa cnotą (*Tugend*). Ona to właśnie jest poszukiwanym przeze mnie wspólnym mianownikiem trojaczego związania człowieka z naturą, państwem i Kościołem.

Cnota jako cel życia indywidualnego i zbiorowego

W podejściu do etyki Herbart wśród interpretatorów panuje niewzruszone przekonanie (Hornstein, 1959, s. 19-21; Buck, 1985, s. 114-128; Murzyn, 2010, s. 18-26), że jego „punkt wyjścia był kantowski” (Nawroczyński, 1967, s. XXXVI). Dzieje się tak, mimo że jak dotychczas brakuje dogłębnych analiz porównawczych (Stępkowski, 2008). Pomijając tę kontrowersyjną sprawę, zanalizuję zagadnienie cnoty na podstawie wybranych wypowiedzi oldenburszycy.

Przy wyjaśnieniu natury cnoty kluczowe znaczenie ma, moim zdaniem, stwierdzenie zawarte w *Estetycznym przedstawieniu świata*... Herbart deklaruje w nim, że „istnieje tylko jedna cnota i jeden smak (podkr. J.F.H.)” (Herbart, 2008a, s. 22). Z łatwością można się z tym zgodzić, jeżeli za punkt wyjścia weźmie się przedstawiony powyżej mechanizm oceniania estetycznego. Osąd smaku jest w nich tylko jeden – jako człon pośredniczący między wglądem a posłuchem (warte zaznaczenia jest to, że u Herbart ocena smaku ma zawsze charakter moralny). Na tej samej podstawie może się wspierać tylko jedna cnota, a dokładniej ta rozumiana jako harmonia lub jedność między wglądem a posłuchem. Podążając dalej tym tropem, chciałbym wskazać na tło historyczne Herbartowskiej koncepcji cnoty.

Odnosnie do tej sprawy interesujące rozważania przedstawił niedawno Friedrich Wissmann. Jego zdaniem Herbart wykładnia cnoty wiąże się ściśle z ideałem przedsiębiorczości, który na początku XIX wieku zdobył wielką popularność nie tylko w gospodarce kapitalistycznej, lecz także w szkolnictwie (Wissmann, 2007, s. 116). W pierwszej dekadzie nowego stulecia pojawiła się tendencja organizowania pracy szkół na podobieństwo fabryk, z tą tylko różnicą, że produktem taśmowego nauczania miały być – paradoksalnie

– niepowtarzalne indywidualności. W epoce Herbart, podkreśla Wissmann, przedsiębiorczość weszła do kanonu „nowych cnót, których pierwowzorem był [...] świat gospodarki” (Wissmann, 2007, s. 118).

W opozycji do tego Herbart przyjął na siebie rolę „autsajdera” w czasie pruskiej reformy szkolnej (Berner, 2006, s. 16), a jego koncepcja nauczania wychowującego sprzeciwiała się nowej modzie.

Niemieckie słowo oznaczające wspomnianą wyżej cnotę to *Industriosität*, które ma podwójną konotację. Z jednej strony termin ten jest kalką łacińskiego rzeczownika *industria* oznaczającego ‘pracowitość’, ‘zaradność’, ‘skrzętność’. W tym ujęciu *Industriosität* zwraca się ku jednostce, która – aby mogła odnaleźć się w nowych czasach – powinna wykazywać się tymi przymiotami. Z drugiej jednak strony *Industriosität* jest spokrewnione z *Industrie*, co po niemiecku znaczy ‘przemysł’, ‘praca nakładczą’. Tutaj punktem odniesienia jest życie społeczne. Przez podział pracy zostało ono rozczłonkowane. To z kolei zmusiło jednostki do przyjęcia na siebie określonej roli tak jak w fabryce, to znaczy bez zrozumienia sensu całości.

Herbart zdecydowanie odcinał się od nowych trendów. Dobitnie świadczy o tym zdanie zawarte w mowie pt. *Wychowanie przy publicznym współudziale* (*Über die Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung*), którą wygłosił w 1810 roku w *Deutsche Gesellschaft* w Królewcu. Nasz autor stwierdza:

„Każda indywidualność potrzebuje wychowania dla siebie i dlatego nie może ono [tj. wychowanie] pracować jak w fabryce, lecz musi zająć się każdym [wychowankiem] oddzielnie (podkr. D.S.)” (Herbart, 2008b, s. 153; nieco zmieniam tłumaczenie – D.S.).

W tych słowach wyraźnie widać protest Herbart przeciwko traktowaniu edukacji jak procesu fabrycznego. Stawia on pytanie: „Co można przeciwstawić temu zgubnemu szaleństwu?” (Herbart, 2008b, s. 153). Jako wyjście proponuje rozwijanie wielostronności zainteresowań: „Wszyscy powinni być miłośnikami wszystkiego, każdy powinien być wirtuozem w swoim zakresie” (Herbart, 2007, s. 48). Jedyną drogą do osiągnięcia tego jest, zdaniem Herbart, cnota, jednak inna od tej, którą oferuje się w nowych czasach. Oldenburchyuk opisuje ją dokładniej w swojej *Ogólnej filozofii praktycznej* (*Allgemeine praktische Philosophie*) z 1808 roku.

Według naszego autora wprowadzony w społeczeństwie podział obowiązków wymaga od jego członków specyficznej umiejętności. „Człowiek cnotliwy” (Herbart, 2008c, s. 140) to ten, który potrafi odnaleźć się w gęszczu relacji życiowych. Poniższa tabela prezentuje typologię stosunków, na jakich zdaniem Herbart opiera się życie indywidualne.

Herbart wyznacza najpierw cztery wielkie dziedziny życia: stosunki służbowe (*Dienstverhältnisse*), przekonania (*Gesinnungen*), zajęcia (*Beschäftigungen*) i stosunki rodzinne (*Familienverhältnisse*). Następnie w każdej z nich określa po trzy mniejsze działy. Chociaż tworzące je relacje różnią się co do rodzaju, nie chroni ich to przed nakładaniem się na siebie, a niekiedy nawet wykluczaniem się. Przykładem tego mogą być stosunki służbowe. Według Herbart, zajmując w pracy zawodowej określone stanowisko, jesteśmy zawsze komuś podlegli. Przez to jakość naszej pracy podlega ocenie przełożonych i rzutuje na wysokość wynagrodzenia. Jednak z tego, że otrzymujemy pensję, wcale nie wynika, abyśmy traktowali nasze obowiązki wyłącznie jako sposób na zdobywanie środków finansowych potrzebnych do życia. Praca zarobkowa powinna bowiem prowadzić do samospelnienia osobistego. Na to właśnie wskazuje termin „służba honorowa”, czyli to, czego

nie da się przełożyć bezpośrednio na wynagrodzenie, a jednak wpływa na jakość wykonywanych obowiązków służbowych (Herbart, 1841, s. 8-10).

Tabela 1. Typologia relacji życiowych według Herbarta

Zajęcia: – praca – wypoczynek uwznioślający – wypoczynek relaksacyjny	
Przekonania wynikające z: – życia społecznego – upodobań – miłości oraz z ich przeciwieństw	Stosunki rodzinne: – małżonkowie – rodzice – krewni
Stosunki służbowe: – podległość – praca zarobkowa – służba honorowa	

Źródło: Herbart, 1841, s. 8.

Człowiek przez sam fakt przynależności do różnych dziedzin i zakresów życia jest zmuszony do działania. Ta konieczność powoduje, że nieuchronnie popada on w różnorakie konflikty: czy to z innymi ludźmi, czy z samym sobą. Aby nie postępować chaotycznie albo tylko pod wpływem przemijających nastrojów i okoliczności, musi on, twierdzi Herbart, osiąść cnotę. Jej najważniejszą funkcją jest, mówiąc ogólnie, pomaganie człowiekowi w określeniu własnej woli.

Nieco zaskakujący może się wydawać wniosek, który wyciąga z tego Herbart. Jego zdaniem cnoty wymaga i musi w sobie rozwijać tylko „człowiek praktyczny” (Herbart, 1841, s. 8). Wspomniany powyżej człowiek cnotliwy jest prototypem takiej postawy, w której ktoś posiada już „zdrowie duchowe” (Herbart, 1841, s. 10), czyli doskonale panuje nad wszystkimi relacjami, na których opiera się jego egzystencja. Herbart pyta retorycznie: „Któż z ludzi byłby tak zdrowy?” (Herbart, 1841, s. 10). Na gruncie moich rozważań oznaczałoby to, że taki człowiek nie potrzebuje ani państwa, ani Kościoła. To pierwsze zakłada bowiem, zgodnie z Herbartowską ideą społeczeństwa uduchowionego (Herbart, 2008c, s. 138), konieczność solidarnego współdziałania wszystkich członków wspólnoty obywatelskiej w celu osiągnięcia przyjętego dobra. Ten drugi natomiast oparty jest na żalu (*Reue*) za popełnione grzechy. A zatem takie „z d r o w i e j e s t

z konieczności ciągle w niebezpieczeństwie (podkr. J.F.H.)” (Hertbart, 1841, s. 63). Cnota nie niweluje tego stanu, lecz wprost przeciwnie — zakłada go.

Wyjaśnienie, czym według Hertbartu jest cnota, znajduje się w drugiej księdze *Ogólnej filozofii praktycznej*. Znamienny jest jednak sam tytuł, którym nasz autor opatrzył swoje przemyślenia, a mianowicie: „Idee a człowiek” (Hertbart, 2008c, s. 139). Nie popełnię błędu, jeżeli odczytam to jako wskazówkę prowadzącą do miejsca zajmowanego przez cnotę. Jej „siedzibą” jest strefa pogranicza między osądem smaku etycznego a działaniem. W pełni pokrywa się to z definicją, od której Hertbart rozpoczyna swoje rozważania:

„Tak więc cnotą jest s t o s u n e k między p e ł n y m wglądem — w s z y s t k i m i wytwarzanymi w nim ideami praktycznymi — a odpowiadającym mu chceniem jako realną właściwością istoty rozumnej (podkr. J.F.H.)” (Hertbart, 2008c, s. 140).

Ten cytat należy odczytywać w odniesieniu do struktury sądzenia estetycznego. Na tym tle cnota jest więzią (stosunkiem) między wglądem a posłuchem — innymi słowy, przejawia się w (moralnym) działaniu podmiotu zgodnym z jego samooceną estetyczną¹.

Wychodząc z powyższej definicji, warto zwrócić uwagę na dwie sprawy. Po pierwsze, cnota jest, zdaniem Hertbartu, jednością, lecz wcale nie naturalną, to znaczy nie powstaje sama z siebie. Inaczej mówiąc, człowiek jest zawsze niejako rozdarty między wglądem (myślenie) a posłuszeństwem (działanie). Przeciwległe bieguny tej relacji istnieją niezależnie od siebie. Jednak „realną właściwością istoty rozumnej” (Hertbart, 2008c, s. 140) jest dążenie do ich zjednoczenia. Oznacza to, że człowiek pod wpływem estetycznego oceniania siebie „z e s p a l a obydwa człony razem (podkr. J.F.H.)” (Hertbart, 2008c, s. 140). Aby tego dokonać, musi podjąć związany z tym wysiłek poznawczy i motywacyjny.

Drugą sprawą, na którą warto zwrócić uwagę w powyższej definicji, jest warunek powstania cnoty. Hertbart uzależnia ją z jednej strony od pełnego wglądu, czyli całkowitego rozpoznania rzeczywistości, z drugiej zaś od rozważenia wszystkich idei praktycznych. Oczywiście jest to znowu pewien stan idealny. W rzeczywistości bowiem ludzkie poznanie jest niedoskonałe, a w konsekwencji taka sama musi być również samoocena podmiotu. Hertbart doskonale zdawał sobie sprawę z tego, że te braki osłabiają, a niekiedy nawet niszczą zaufanie do smaku etycznego zarówno u jednostek, jak i w powszechnej świadomości. Wyjaśniał to tym, że rzeczywistość tylko wydaje się zbyt skomplikowana i niezrozumiała, człowiekowi zaś brakuje spokoju, aby mógł wgłębić się w swoją sytuację i usłyszeć „głos” idei.

Z dotychczasowych analiz wynika, że cnota wyznacza perspektywę, z jakiej Hertbart patrzy na interesujące mnie sfery: szkołę, państwo i Kościół. W tej triadzie szkole przypada szczególne zadanie, dlatego od niej rozpocznę dalszą część rozważań.

¹ Należy zauważyć, że według Hertbartu przeciwieństwem cnoty nie jest zaprezentowane powyżej zapomnienie, lecz przywara (*Untugend*) i wada (*Laster*). „Wada [...] różni się od przywary tak jak przeciwieństwo od sprzeczności. Jakikolwiek brak w tym, co przynależy do cnoty, jest przywarą, wada natomiast sama w sobie jest czymś pozytywnym” (Hertbart, 2008c, s. 140). Tę pozytywność trzeba rozumieć jako określoną, sprzeczną z cnotą treść, w której zakorzeniona jest wada.

„Nie dla szkoły, lecz dla życia...”

Ta sama cnota, którą przedstawiłem powyżej w kontekście oceniania estetycznego, jest obecna zarówno w Herbartowskiej teorii nauczania wychowującego, jak i jego koncepcji wielostronności zainteresowań. Poświadcza to nasz autor, który odpowiadając na zarzut niezrozumiałości swojej *Pedagogiki ogólnej*, w ten sposób reaguje na niepochlebne słowa Johanna Bernharda Jachmanna:

„Recenzent wystąpił w czasie, w którym [...] moja filozofia praktyczna i główny zarys metafizyki od dawna były do nabycia w księgarniach. A zatem miał możliwość o celu wychowania, z którego według tytułu moja pedagogika była wywiedziona, poradzić się tej książki, w której jedynie dokładne określenie i rozwinięcie tego celu – polegającego w krótkości na c n o c i e – znalazło miejsce [...]. Celem wychowania jest cnota (podkr. J.F.H.)” (Herbart, 1912, s. 225).

Chociaż, według własnych słów Herberta, celem wychowania jest cnota, to ta ostatnia nie zawiera się w obszarze pedagogiki. Innymi słowy: cnota jest postulatem myślenia i działania pedagogicznego. Co to znaczy?

Jako jedność wglądu i posłuchu cnota scala płaszczyznę poznawczą i praktyczną. Aby mogło się to rzeczywiście dokonać, a więc by powstała cnota, konieczne jest według Herberta danie człowiekowi wolnej ręki w działaniu. W *Ogólnej filozofii praktycznej* stwierdza on lapidarnie: „cnota stara się działać” (Herbart, 2008c, s. 141). Szkoła nie gwarantuje takiej możliwości ani nawet nie może do tego dążyć, gdyż zgodnie ze swoją naturą jest ona czasem namysłu i powstrzymania się od działania (jak wiadomo, greckie słowo *scholé* oznacza wywczas, czyli czas wolny). To ograniczenie przedstawił Herbart w *Pedagogice ogólnej* za pomocą metafory zaczerpniętej z dziedziny ogrodnictwa. Píše on:

„Uzyskaliśmy [...] pojęcie zainteresowania, ułamawszy niejako gałązkę z drzewa przejawów żywotności ludzkiej. [...] Cóż więc ułamaliśmy i czego wzbroniliśmy? Oto zabroniliśmy c z y n u (podkr. D.S.)” (Herbart, 2007, s. 64).

W tym fragmencie nie chodzi Herbartowi o unieruchomienie uczniów na lekcji, jak sugerują niektórzy interpretatorzy (Nawroczyński, 1967, s. XLVIII-LII), lecz o podkreślenie nieprzekraczalnej dla edukacji granicy. W poniższej mowie nasz autor wyraża ją następująco:

„Starożytne przysłowie nakazuje uczyć się nie dla szkoły, lecz dla życia. [...] [Człowiek] musi [...] siebie samego poddawać próbie, ale też wypróbowywać świat, gdyż tylko przez działanie i doznawanie powstaje samodzielność [...]. Dlatego nie możemy chwalić szkoły kosztem życia. U c z e Ń musi stać się mężczyzną, a z kolei mężczyznę przekształca życie o tyle, o ile sprzeciwia się ono szkole (podkr. D.S.)”.

Z tych słów jasno wynika, że według oldenburczyka szkołę odróżnia od życia właśnie to, że jest ona miejscem uczenia się, a nie działania. Paradoksalnie jednak moralny charakter tworzy się w ogniu prób, czyli w konfrontacji z realnymi sytuacjami życia (przypomnę tutaj gęszcz relacji, w których musi odnaleźć się człowiek praktyczny). Jedynym działaniem, jakie w tym zakresie może zaoferować szkoła, jest według Herberta

próbowanie lub eksperymentowanie (Herbart, 2007, s. 66). Jej właściwym zadaniem jest przygotowanie dorastającego do samodzielności przez kształtowanie jego horyzontu myślowego.

Z ostatniego stwierdzenia można wyciągnąć wniosek, że treść cnoty nie zawiera się w obszarze pedagogiki. A zatem działanie pedagogiczne musi się opierać na „niepedagogicznych” obszarach życia. W tym miejscu warto odwołać się do przewodniej idei nauczania wychowującego, które dąży do „wielostronnego i zrównoważonego zainteresowania” (Herbart, 2008c, s. 141). Zgodnie z tym szkoła jest instytucją pedagogiczną, która „przygotowuje indywidualność do samookreślenia” (Herbart, 2008c, s. 141) przez wzbudzanie w niej zainteresowania różnymi dziedzinami życia. „Jeśli w tym miejscu zapytano, co należy czynić, aby osiągnąć cnotę, to byłoby to pytanie otwierające wejście do pedagogiki” (Herbart, 2008c, s. 141).

Po wyjaśnieniu pośredniczącej funkcji edukacji przejdę teraz do więzi bilateralnych łączących z jednej strony religię z polityką (państwem), a z drugiej z pedagogiką (szkołą). Szczególną uwagę zwrócę na treści, jakimi każda ze sfer pozapedagogicznych określa rozumienie cnoty w ujęciu Herbart.

Religia w państwie i szkole

Przed przystąpieniem do opisania pierwszej z tych relacji, czyli religia—państwo, trzeba wydobyć główny rys Herbartowskiej koncepcji porządku społeczno-politycznego. Jak zauważono na początku tego artykułu, dawnym i nieprawdziwym stereotypem jest pogląd, zgodnie z którym w systemie Herbart brakuje refleksji na tematy polityczne. Mimo że oldenburczyk, wierny powołaniu naukowca, świadomie nie angażował się w spory swojej epoki (Prange, 2008, s. 112-115), to jednak bardzo wcześnie opracował teorię życia zbiorowego. Przedstawił ją w drugiej księdze wydanej po raz pierwszy w 1808 roku *Ogólnej filozofii praktycznej* (Herbart, 2008c, s. 142-148). Aby rozwiązać wątpliwości powstające wokół głównej myśli tego dzieła, kilka lat później — w 1812 roku — pisał w artykule *O ciemnej stronie pedagogiki* (*Über die dunkle Seite der Pädagogik*):

„Pojęcie cnoty jest tym pojęciem, które skupia w sobie całą naukę o ideach [...], a następnie po zakończeniu rozważań nad ludzkimi ograniczeniami i środkami zaradczymi, stawia obok siebie zadanie kształcenia człowieka i życia obywatelskiego (podkr. D.S.)” (Herbart, 1888a, s. 153).

W słowach tych oldenburczyk jednoznacznie przyznaje, że osnową życia społeczno-politycznego jest dla niego cnota. Co ona oznacza w odniesieniu do konkretnego ustroju politycznego, wyjaśnia Herbart w mowie pt. *O dobrowolnym posłuszeństwie jako podstawowej cesze prawdziwego zmysłu obywatelskiego w monarchiach* (*Über den freiwilligen Gehorsam als Grundzug des echten Bürgersinnes in Monarchien*), którą wygłosił w Królewcu w 1814 roku z okazji święta koronacji króla Prus. Kluczowe znaczenie ma w niej rozróżnienie dwóch sposobów interpretowania celu państwa. Z jednej strony oldenburczyk widzi „państwo jako system zadań (podkr. J.F.H.)” (Herbart, 1888b, s. 264), które „kierownik interesu” (*Geschäftsführer*), czyli rządzący, zleca do wykonania przez swoje agendy. Z drugiej strony funkcjonuje „państwo jako system wolnych woli (podkr. J.F.H.)” (Herbart, 1888b, s. 264), w którym „siła państwa jest tylko wówczas odczuwalna w swej wielkości i czynna, gdy indywidualne wole obywateli spotykają się z rozkazem monarchy” (Herbart, 1888b, s. 263). Jednak Herbart nie identyfikuje się z żadnym z tych stanowisk.

Pisze on:

„Nie wystarczy, że państwo trwa, i że jego obywatele są posłuszni. To, co w owym trwaniu i posłuszeństwie jest szlachetne i piękne, leży w głębi serca, w uczuciach ludzi, każdego z osobna, kto zamieszkuje swoją ojczyznę, kocha ją i broni (podkr. J.F.H.)” (Herbart, 1888b, s. 263).

W związku z tym Herbart proponuje trzecią drogę: „państwo jako system scalający wolne wole (podkr. J.F.H.)” (Herbart, 1888b, s. 264). Taki ustrój wymaga jednak „kształcenia ogólnego” (Herbart, 1888b, s. 266), które przygotuje jednostkę do współtworzenia „opinii publicznej” (Herbart, 1888b, s. 266) i partycypowania w dążeniu do przyjętych wspólnie celów. Jaką rolę ma w tym do spełnienia szkoła?

Powyższe dywagacje wskazują, że potrzeba zaangażowania szkoły w politykę jest oczywista. Jednak w *Pedagogice ogólnej* Herbart dookreśla: „Precz tylko z wszelką aktualną polityką!” (Herbart, 2007, s. 108). Przygotowanie do wejścia w dorosłe życie, czyli odnalezienie swojego miejsca w relacjach społecznych i politycznych, musi jego zdaniem odbywać się z dala od bieżących sporów politycznych przez rozwijanie zainteresowania oznaczonego etykietą „polityka”. Chodzi w nim przede wszystkim o wyrabianie „sympatii dla społeczności” (Herbart, 2007, s. 106). Można by postawić pytanie: co ma to jednak wspólnego z religią?

Odpowiadając, posłużę się słowami samego Herbarta. W *Krótkiej encyklopedii filozofii* stwierdza on:

„Państwo i Kościół przypominają nam nasze obowiązki, to pierwsze w imieniu społeczeństwa prawa, ów drugi zaś jako najszersze i najwyższe społeczeństwo uduchowione” (Herbart, 1841, s. 43).

A zatem i jednemu, i drugiemu, zarówno państwu, jak i Kościołowi, zależy właściwie na tym samym: wspieraniu każdego człowieka w jego indywidualnym dążeniu do cnoty. Pomimo to ich drogi są odmienne. Co się jednak dzieje, gdy dochodzi między nimi do konfliktu?

Tę kwestię rozważył Herbart w krótkim tekście zatytułowanym *Uwagi o rozprawie pedagogicznej pastora Zippla* (*Bemerkungen über einen pädagogischen Aufsatz des Predigers Zippel*) z 1814 roku. Jest to – jak sam pisze – „uwaga na marginesie” (Herbart, 1888c, s. 290) wystąpienia duchownego protestanckiego Samuela Theodora Zippla, który na spotkaniu *Pädagogische Sozietät* (Towarzystwo Pedagogiczne) w Królewcu przedstawił propozycję zmian w programie nauczania szkół średnich. Zanim do tego przejdę, krótko opiszę tło polityczne całej sprawy.

Według Hansa-Jürgena Lorenza atmosferę duchową drugiej dekady XIX wieku zdominowała w Prusach „restauracja pod sztandarem jedności tronu i ołtarza” (Lorenz, 2007, s. 87). Pomijając jej szczegóły, warto zauważyć, że był to okres, gdy instytucjom Kościoła ewangelickiego zwanym konsystorzami (*Konsistorium*) zlecono pełnienie w imieniu państwa pedagogicznego nadzoru nad szkołami. Stan taki trwał aż do końca pierwszej wojny światowej (Lorenz, 2007, s. 93).

Herbart streszcza cele wystąpienia pastora Zippla następująco:

„Pan pastor Zippel dąży do uproszczenia nauczania. Aby to osiągnąć, chce on pozostawić w szkołach tylko jeden język starożytny, obojętnie jaki; temu właśnie oraz nauczaniu religii powinno się poświęcić znacznie więcej czasu niż dotychczas. Większość pozostałych przedmiotów ma być uczona przez czytanie. Do zadań

nauczycieli należałoby wówczas wprowadzanie do samodzielnej lektury (podkr. J.F.H.)" (Herbart, 1888c, s. 290).

Warto zwrócić uwagę na perspektywę, z jakiej oldenburczyk rozważa propozycję jednego z wielu ówczesnych „reformatorów wychowania” (Herbart, 1888c, s. 292). Mimo że osobiście „w tych okolicznościach” — jak pisał nieco później w liście do swojego przyjaciela Friedricha K. Griepenkerla — „Prusy stały się dla mnie więzieniem, i to pod każdym względem” (cyt. za: Lorenz, 2007, s. 88), jego polemika nie wykracza poza pedagogikę. Herbart przypomina, że szkoła bazuje na indywidualnej ukształtowości i jej zadaniem jest wspieranie rozwoju z pewnej z góry określonej strony. „Z sumy sił, które są w stanie kształtować człowieka, ma ona tylko pewną część, jeden rodzaj, a są nim *n a u k i* (podkr. J.F.H.)” (Herbart, 1888c, s. 290). Z drugiej strony oznacza to, że: „Nie leży w mocy szkoły to, czym może przyczyniać się do osiągnięcia tego samego celu świat, przykład, obcowanie z innymi, rodzina i przede wszystkim własna aktywność każdego, kto trzyma się nad samym sobą” (Herbart, 1888c, s. 290). Właściwą i jedyną formą oddziaływania szkoły jest według Herbart rozszerzanie zainteresowań przez nauczanie. W jednym z późniejszych swoich tekstów zauważa on, że to stwierdzenie jest zazwyczaj błędnie rozumiane, to znaczy: „jak gdyby uczenie było celem, zainteresowanie zaś środkiem” (Herbart, 1891a, s. 528) do jego osiągnięcia. I dodaje: „Ja ten stosunek odwracam. Uczenie ma *s ł u ż y ć* temu, aby *p o w s t a ł o* z niego zainteresowanie. A zatem uczenie powinno przemijać, zainteresowanie natomiast ma trwać przez całe życie (podkr. J.F.H.)” (Herbart, 1891a, s. 528). Herman Nohl, niemiecki pedagog reformy, a jednocześnie jeden z inicjatorów renesansu pedagogiki Herbart w drugiej połowie XX wieku, uważa tę zmianę porządku nauczania i zainteresowania za „kopernikański zwrot w pracy pedagogicznej” (1952, s. V).

Zgodnie ze sposobem myślenia Herbart propozycja Zippla zwiększenia liczby godzin religii i zastąpienia nimi innych przedmiotów jest nie do zaakceptowania nie tylko dlatego, że godzi w wielostronność zainteresowań, lecz przede wszystkim z tego powodu, że przynosi szkodę samemu interesowi religijnemu. Protestantki duchowny uzasadnia swoją „innowację” tym, „że młody człowiek powinien ogarnąć coś ze szczególną miłością” (Herbart, 1888c, s. 294), na co Herbart odpowiada: „Monotonia zainteresowania, choćby nawet było one najwyższe, nie jest w stanie wypełnić ludzkiego serca i uczucia (*Gemüt*)” (Herbart, 1888c, s. 294). Nie mówiąc już o tym, że odbiera wychowankom możliwość wyboru własnego punktu widzenia świata. „Raz byłby to punkt religijny, raz estetyczny, innym razem spekulatywny, to znowu ekonomiczny albo wojskowy. Któż mógłby wyliczyć je wszystkie?” (Herbart, 1888c, s. 296).

Z tych rozważań wynikałoby, że Herbart przypisuje religii taką samą, jeżeli nie ważniejszą funkcję, jak wszystkim interesom nauczania wychowującego. Ponadto podkreślenie naukowego charakteru edukacji szkolnej sugerowałoby, że ma on na myśli filozoficzną naukę o religii, która nie jest zakorzeniona w żadnej z praktykowanych form religii (w jego przypadku chodziłoby zapewne o Kościół ewangelicko-luterański). Aby rozwiązać te wątpliwości, chciałbym zatrzymać się jeszcze przy ostatnio omawianym tekście.

Według Herbart każde z zainteresowań ma umożliwić uczącemu się znalezienie „punktu spoczynku” (Herbart, 1888c, s. 296), który pozwoli mu zacerpnąć sił koniecznych do przezwyciężenia „totalności” (Herbart, 1888c, s. 290) doznań i doświadczeń, docierających do niego z życia. Wśród tych — można by

rzec — ośrodków świadomości religia jest „punktem nad wszystkimi punktami” (Herbart, 1888c, s. 296), innymi słowy, głównym i najcenniejszym. Czy ma to oznaczać, że powinna również zajmować najwięcej miejsca w programie nauczania? Aby na to odpowiedzieć, Herbart posłużył się trafną metaforą, którą warto przytoczyć:

„Cóż by to było, gdyby ktoś chciał określać wielkość miejsca zajmowanego przez różne naczynia i przedmioty, które ma w swoim domu, według ich wartości! Ile wówczas przestrzeni musiałyby zająć klejnoty? Z pewnością kamienie szlachetne wzbraniałyby się przed uzurpowaniem dla siebie tyle miejsca. Do ich natury należy bowiem, że cała ich drogocЕННОść skupia się na bardzo małej przestrzeni. To samo muszę sądzić i ja o religii” (Herbart, 1888c, s. 296).

Z przedstawionego cytatu wynika, że zdaniem Herbart w szkole nie można dopuścić ani do hegemonii religii, ani jej marginalizacji. W związku z tym pisze on w omawianym tekście: „W tym celu [tj. na lekcje religii] trzeba wybrać takie godziny, w których uczniowie są najbardziej usposobieni” (Herbart, 1888c, s. 297). Choć równocześnie zaznacza, że „najmniejszy nieporządek, który zdarzy się na tych zajęciach, trzeba dziesięciokrotnie surowiej ganić (*rügen*) niż na innych lekcjach” (Herbart, 1888c, s. 297).

Odnosnie do naukowego charakteru nauczania religii w szkole, trzeba mocno podkreślić, że Herbart uważa za bezskuteczne i właściwie sprzeczne z „uniwersalną potrzebą religii” (Herbart, 1888c, s. 296) postępowanie, w którym rozwlekle wyklada się drogę, po której serce człowieka ma się zbliżyć do Najwyższego. Porównuje je do „metodycznego wspinania się po niebiańskiej drabinie z dokładnie wyliczonymi szczeblami, od jednego do drugiego” (Herbart, 1888c, s. 297). Zamiast gotowych recept Herbart proponuje zastanowić się nad pytaniem: „Jak najlepiej i najskuteczniej prowadzić lekcje religii w określonej szkole i czy nauczyciel jest wystarczająco dobrze przygotowany do każdej godziny?” (Herbart, 1888c, s. 297).

Położenie akcentu na subiektywną stronę interesu religijnego nie wyklucza wcale potrzeby nauczania „artykułów wiary” (Herbart, 1888c, s. 297) konkretnej religii czy wyznania. Tym jednak powinien zająć się odpowiedni duchowny podczas niedzielnych kazań. W szkole należy przygotować pod to grunt przez zaznajamianie uczniów z „wiadomościami dotyczącymi różnych instytucji kościelnych i ich dogmatów” (Herbart, 1888c, s. 297) i uczenie ich przez to tolerancji.

Wracając do stosunków bilateralnych między Kościołem a szkołą, w poniższym odczycie *O stosunku szkoły do życia* Herbart w następujący sposób przestrzega przed przekraczaniem kompetencji przysługujących instytucji religijnej:

„Byłoby bardzo źle, gdyby szkoła wpadła na pomysł, aby wiarę — która istnieje od dawien dawna — wydać niejako powtórnie na świat, to znaczy: gdyby w szkołach próbowano współzawodniczyć między sobą, kto zdobędzie największy wpływ na Kościół. Jeśliby usiłowano czegoś podobnego, wówczas bez wątpienia Kościół wstałby z dumą i dałby odczuć, że jego zwolenników liczy się w milionach, podczas gdy szkoła może wykazać się zaledwie setkami tysięcy oraz że on oddziałuje bezpośrednio na umysły, do których szkoła — jakże często na próżno — stara się znaleźć określną drogę przez rozum. W ten sposób Kościół ze słusnością i mocą karałby niedyskrecję szkoły”.

Poszanowanie praw drugiej strony dotyczy jednak także Kościoła. Kierując się do niego, Herbart postuluje:

„Niech on także wystrzega się ingerowania w sprawy szkoły i niszczenia kręgów, które nie on nakreślił. Kościół potrzebuje cichej służby, p o p i e r w s z e w tym celu, aby z jasnością myśli wypowiedzieć uczucie pobożnej wiary, p o w t ó r e p o t o, aby móc odebrać zabobonom ich bożki i wytrącić z dłoni niewiary jej broń, w k o Ń c u zaś p o t o, żeby uczynić zadość umiłowaniu prawdy tych, którzy pragną wiedzieć, dlaczego wiara jest starsza niż wiedza oraz dlaczego od tak dawna w nią się nie przekształcała. W s z y s t k i e t e zadania może wykonać tylko szkoła. A zatem nie należy obawiać się niczego z jej strony, lecz wręcz przeciwnie: trzeba mieć nadzieję na zrealizowanie przez nią tego wszystkiego, co można byłoby stracić, gdyby pod wpływem zniewagi i odrzucenia zmniejszyła się gotowość, z którą szkoła zazwyczaj proponuje swoją pomoc (podkr. D.S.).”

Kończąc te rozważania, warto wskazać na zasadę, według której powinny być układane relacje nie tylko między Kościołem a szkołą, lecz również tym pierwszym a państwem — jest to zasada przyjaźni. Z jednej strony wyraża ona równoważnościowość tych trzech obszarów ludzkiego życia, a z drugiej ich wzajemne powiązanie. W cytowanym powyżej wystąpieniu nasz autor stwierdza:

„Jeżeli owa przyjaźń ma być trwała, to [...] strony muszą zachowywać należyty respekt względem siebie. Nikt też nie może ich zmuszać do tego ani podkreślać zalet jednej przez ponizanie drugiej. W przeciwnym razie nastąpią tarcia, które bez wątpienia skończą się podziałem”.

Okazywanie respektu utożsamia się tutaj z uświadomieniem i przyjęciem własnych kompetencji i ich granic. Przez to każdy z obszarów w swoim zakresie przyczynia się do rozwoju osób kierujących się w życiu zasadą cnoty i współpracujących ze sobą w budowaniu sprawiedliwej sfery publicznej.

Uwagi edytorskie do tłumaczenia

Kończąc, zwrócę uwagę na to, że przy przekładzie tekstu zamieszczonego w tym numerze jako następny zachowano sposób wyróżniania stosowany przez autora: druk pochyły.

Ponadto szczególne podziękowania należą się Panu Karolowi Samselowi za niezwykle staranne przejrzenie przekładu i uwagi stylistyczne. Jego praca pozwoliła na udoskonalenie tłumaczenia i miała istotny wpływ na jego ostateczny kształt.

Bibliografia²

- Benner D. (1993). *Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik*. Weinheim und München: Juventa.
- Benner D. (2006). Szkoła jako instytucja pedagogiczna? Herbart teoria i krytyka szkoły. Tłum. D. Stępkowski. W: J. Piskurewicz, D. Stępkowski (red.) *Herbart znany i niezany. W dwusetną rocznicę wydania „Pedagogiki ogólnej”* (s. 14-38). Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.

² Wykaz odnosi się do literatury cytowanej zarówno w tym artykule, jak i w przypisach dołączonych do przetłumaczonego tekstu.

- Buck G. (1985). *Herbarts Grundlegung der Pädagogik*. Heidelberg: Winter Universitätsverlag.
- Herbart J.F. (1891a). Pädagogisches Gutachten über Schulklassen. W: K. Kehrbach (red.) *J.F. Herbart's Sämtliche Werke*. T. 4 (s. 519-556). Langensalza: Verlag Beyer und Söhne.
- Herbart J.F. (1841). *Kurze Enzyklopädie der Philosophie aus praktischen Gesichtspunkten*, Halle: Schetschke und Sohn.
- Herbart J.F. (1888a). Über die dunkle Seite der Pädagogik. W: K. Kehrbach (red.) *J.F. Herbart's Sämtliche Werke*. T. 3 (s. 147-154). Langensalza: Verlag Beyer und Söhne.
- Herbart J.F. (1888b). Über den freiwilligen Gehorsam als Grundzug ächten Bürgersinnes in Monarchien. W: K. Kehrbach (red.) *J.F. Herbart's Sämtliche Werke*. T. 3 (s. 259-268). Langensalza: Verlag Beyer und Söhne.
- Herbart J.F. (1888c). Bemerkungen über einen pädagogischen Aufsatz des Predigers Zippel. W: K. Kehrbach (red.) *J.F. Herbart's Sämtliche Werke*. T. 3 (s. 289-298). Langensalza: Verlag Beyer und Söhne.
- Herbart J.F. (1888d). Politische Briefe. W: K. Kehrbach (red.) *J.F. Herbart's Sämtliche Werke*. T. 3 (s. 269-287). Langensalza: Verlag Beyer und Söhne.
- Herbart J.F. (1891b). Über das Verhältnis der Schule zum Leben. W: K. Kehrbach (red.) *J.F. Herbart's Sämtliche Werke*. T. 4 (s. 511-518). Langensalza: Verlag Beyer und Söhne.
- Herbart J.F. (1912). Replika na recenzję Jachmann'a o „Pedagogice ogólnej”. W: tenże. *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania* (s. 224-234). Tłum. T. Stera. Warszawa: Gebethner i Wolff.
- Herbart J.F. (2007). *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*. Tłum. T. Stera. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Herbart J.F. (2008a). *Estetyczne przedstawienie świata jako główne zajęcie wychowania*. Tłum. D. Stępkowski. *Pedagogika Kultury*, 4, s. 13-27.
- Herbart J.F. (2008b). *Wychowanie przy publicznym współudziale*. Tłum. D. Stępkowski. *Przegląd Historyczno-Oświatowy*, 3-4, s. 151-155.
- Herbart J.F. (2008c). *Ogólna filozofia praktyczna*. Tłum. D. Stępkowski. *Studia Philosophica Wratislaviensia*, 3, s. 121-148.
- Hornstein H. (1959). *Bildsamkeit und Freiheit. Ein Grundproblem des Erziehungsdenkens bei Kant und Herbart*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Kant I. (1995). Co to jest Oświecenie? Tłum. A. Landman. W: tenże. *Przypuszczalny początek ludzkiej historii i inne pisma historyzoficzne* (s. 53-60). Toruń: Wydawnictwo Comer.
- Kant I. (2003). *Religia w obrębie samego rozumu*. Tłum. A. Bobko. Kraków: Wydawnictwo „Homini”.
- Kehrbach K. (1891). Vorrede des Herausgebers. W: tenże (red.) *J.F. Herbart's Sämtliche Werke*. T. 4 (s. VII-XIV). Langensalza: Verlag Beyer und Söhne.
- Lorenz H.-J. (2007). Herbart's Stellung zur Kirche und zum Religionsunterricht. W: K. Klattenhoff (red.) *Beiträge zu schulpädagogischen Grundsätzen Johann Friedrich Herbart* (s. 85-101) Oldenburg: BIS-Verlag.
- Murzyn A. (2010). *Filozofia nauczania wychowującego J. F. Herbarta*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Nawroczyński B. (1967). Wstęp: życie i dzieło filozofa i pedagoga. W: J.F. Herbart. *Pisma pedagogiczne* (s. XI-LXXIV). Tłum. B. Nawroczyński, T. Stera. Wrocław-Warszawa-Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich — Wydawnictwo PAN.
- Nohl H. (1952). Der lebendige Herbart. W: J.F. Herbart. *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet* (s. III-XIII). Weinheim: Verlag Beltz.
- Prange K. (2008). Herbart a Getyńska Siódemka. Związek pedagogiki z polityką. Tłum. D. Stępkowski. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4, s. 103-117.
- Ricoeur P. (2006). *Pamięć, historia, zapomnienie*. Tłum. J. Margański. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”.
- Stępkowski D. (2007). Karać czy kierować? W sprawie herbartowskiej kategorii „Zucht”. *Horyzonty Wychowania*, 12, s. 81-94.
- Stępkowski D. (2008). Filozofia praktyczna J. F. Herbarta. *Studia Philosophica Wratislaviensia*, 3, s. 113-120.
- Wissmann F. (2007). Herbart in den schulpolitischen Auseinandersetzungen seiner Zeit. W: Klattenhoff K. (red.) *Beiträge zu schulpädagogischen Grundsätzen Johann Friedrich Herbart* (s. 115-125). Oldenburg: BIS-Verlag.

Zum Verhältnis von Schule, Staat und Kirche bei Herbart

Über den Zusammenhang zwischen Pädagogik (Schule), Politik (Staat) und Religion (Kirche) wird in dem gegenwärtig geführten öffentlichen und wissenschaftlichen Diskurs kaum mehr reflektiert. Dennoch bleibt er ein wichtiges pädagogisches Problem. Dieser Mangel hat den Verfasser des Artikels dazu veranlasst, auf die Geschichte der Pädagogik, genau gesagt auf die Theorie des in Vergessenheit geratenen Klassikers philosophischen und pädagogischen Denkens Johann F. Herbart zurückzugreifen. In seinen Werken gibt es zu diesem Problem viele Anmerkungen, Textabschnitte und selbständige Abhandlungen. Trotz der Zeitdistanz haben sie bis heute nichts an ihrem Wert verloren und können sogar beispielhaft sein für diejenige Sichtweise, in der sich das Religiöse und die Wissenschaft nicht von vorne herein ausschließen müssen.

Der Artikel setzt sich aus vier Teilen zusammen. Im ersten Teil wird zu dem weit verbreiteten Vorwurf gegen Herbart Stellung genommen, er sei unpolitisch und den gesellschaftlichen Problemen seiner Epoche entfremdet gewesen. Dann wird in Absetzung von dem kapitalistischen Ideal der Industriosität der Tugendbegriff von Herbart rekonstruiert. Im dritten Teil richtet sich die Aufmerksamkeit des Verfassers auf das lateinische Sprichwort *Non scholae, sed vitae discendum* hin, das in der Herbartischen Theorie Grundlage für die Bestimmung der Aufgaben der Schule, des Staates und der Kirche innerhalb der Öffentlichkeit abgibt. Abschliessend werden bilaterale Beziehungen zwischen Religion und Staat sowie zwischen Religion und Schule analysiert. Laut Herbart soll Freundschaft zu dem regulativen Prinzip zwischen ihnen werden.

O stosunku szkoły do życia¹

W minionym roku obchodziliśmy wielkie święto trzechsetlecia Reformacji². Z pewnością w każdym z nas pozostało wspomnienie tamtej wielkiej uroczystości³. W szczególny sposób ten wspaniały moment historyczny został uczczony przez szkoły. Odnowiono w nich bowiem pamięć o tym, czego Luter chciał i dokonał, cieszą się z myśli, że w pewnym sensie cały ruch reformacyjny zrodził się pod wpływem działania instytucji *szkoły* w najszerszym tego słowa znaczeniu, jak również z tego, że niezaprzeczalnym faktem pozostanie, iż [nowożytne] odnowienie nauk było wielkim fenomenem, który dał także początek dziełu naprawy Kościoła. Ludziom, którzy uważali siebie za zdolnych do czytania i rozumienia świętych ksiąg, szlachetna samoświadomość podpowiedziała, że nie potrzebują ani urzędowego wyjaśniania [Biblii], nie muszą obawiać się też papieskiej klątwy, ani spodziewać czegokolwiek po liście odpustowym. Ta sama świadomość przetrwała aż do naszych czasów dzięki szkołom, w których nauka języka, historia i wiele dyscyplin pomocniczych ustawicznie poszerzają swój zakres, stojąc jednocześnie na straży tego, aby nigdy więcej niewiedza nie przekształciła się w niepełnoletność⁴, a to z kolei w gnuśne znoszenie natrętnej i chciwej kurateli. Na naszych oczach powstaje

¹ Źródło: *Über das Verhältnis der Schule zum Leben* (Herbart, 1891b). W podtytule redaktor edycji umieścił następujący dopisek: „Odczytano podczas posiedzenia Towarzystwa Niemieckiego w Królewcu (*Deutsche Gesellschaft zu Königsberg*) z okazji święta koronacji, dnia 18 stycznia 1818 roku” (Herbart, 1891b, s. 513). Wszystkie przypisy pochodzą od tłumacza.

² Wyjaśniając okoliczności powstania tekstu, Karl Kehrbach pisze m.in. „Należy [...] przyjąć, że Herbart poszukiwał okazji, aby wypowiedzieć się na temat stosunku nauki do państwa i Kościoła. [Z jednej strony bowiem] zaczęły się ukazywać owoce Święta Wartburskiego z 1817 roku, z drugiej zaś powołanie von Altensteina do utworzonego właśnie [w Berlinie] Pruskiego Ministerstwa Nauczania Publicznego [...] obudziło nową nadzieję na bardziej korzystne ułożenie tych stosunków. Aluzje zawarte w wykładzie do tych wydarzeń są łatwe do odczytania” (Kehrbach, 1891, s. X).

³ Herbart nawiązuje do *Reformationstag* (Święta Reformacji) obchodzonego każdego roku na pamiątkę przybicia przez Marcina Lutra w 1517 roku 95 tez na drzwiach kościoła w Wittenberdze. 18 października 1817 roku z tej okazji odbyło się na zamku w Wartburgu spotkanie młodzieży, w którym uczestniczyło blisko 500 studentów reprezentujących wszystkie środowiska naukowe Niemiec. Głównym celem zjazdu było – oprócz uczczenia okrągłej rocznicy Reformacji – żądanie poszanowania wolności akademickiej i wezwanie do odbudowy jedności narodowej Niemiec.

⁴ W słowach tych pobrzmiewa słynne stwierdzenie Immanuela Kanta: „Oświeceniem nazywamy wyjście człowieka z niepełnoletności, w którą popadł z własnej winy” (1995, s. 53).

rodzaj wyższej nauki o języku⁵. Również wielka księga natury nie jest już tak niezrozumiała, a obserwacje, wyliczenia i badania wszelkiego rodzaju rywalizują ze sobą o poznanie praw rządzących porządkiem świata. Tak więc, kto może jeszcze twierdzić, że owo reformatorskie dążenie całkowicie się nie powiodło? Kto odważy się wątpić w zasługi Galileusza, Kopernika, Kepplera, Newtona, Lavoisiera⁶ czy Davy'ego⁷? Można by tu wymienić wiele innych osób, lecz niech to, co powiedziałem, wystarczy na potwierdzenie faktu, że szkoła ma prawo z dumą myśleć o swojej pracy, podczas gdy z entuzjazmem wspominano czasy i męża, któremu należy się pierwsze i największe podziękowanie za odzyskaną wolność duchową.

W tym miejscu wypada raz jeszcze postawić odwieczne pytanie o stosunek między szkołą a życiem, jednak nie po to, aby powiedzieć coś nowego, lecz raczej dlatego, że wartki strumień zmieniających się poglądów odwraca ustanowiony porządek, przystaniając prawdę, która dopiero co wyszła na jaw. Warto więc jeszcze raz powtórzyć to, co już od dawna znane, i ubrać w nowe słowa.

Starożytne przysłowie nakazuje uczyć się nie dla szkoły, lecz dla życia⁸. To samo przysłowie mogłoby nas skłonić do zapytania: gdzie jest prawdziwe życie? Czy w podległym działaniu czasu przejściu od przyjemności do cierpienia, od pracy do odpoczynku, czy może we wznoszeniu się ponad uwarunkowania czasowe, w kontemplacji tego, co trwałe, w dążeniu do wiecznie prawdziwego poznania, w rozważaniu tego, co dobre i piękne, jak to przysługuje szkole o tyle, o ile jest dla ludzkiej natury osiągalne? Strzeżmy się jednak, aby w tym nie przesadzić! Niektórzy bowiem chwalą to, co wieczne, nie wiedząc w ogóle, co warty jest sam czas. A przecież wszystkie okoliczności noszą na sobie jego piętno, zarówno te, których potrzebuje człowiek szlachetny, aby dokonać czegoś trwałego, jak i te, które rozpalają w piersi młodzieńca pozbawionego jeszcze charakteru [moralnego] ową iskrę, dzięki której wreszcie objawiają się mu szlachetne dążenia⁹. Poza tym sam człowiek potrzebuje zmiany, aby się rozwijać i kształcić (*bilden*). Musi on siebie samego poddawać próbie, ale też wypróbować świat, gdyż tylko przez działanie i doznawanie powstaje samodzielność, która — *skoro się raz pojawi* — uporczywie odrzuca wszelką zmianę. Dlatego nie możemy chwalić szkoły kosztem życia. Uczeń musi stać się mężczyzną, a z kolei mężczyznę przekształca życie o tyle, o ile sprzeciwia się ono szkole. Mędrcy, o których rozprawia się w szkole, stali się mężczyznami również przez życie. Musieli oni wędrować i błądzić, co więcej, mierzyć się z różnorodnymi kłopotami, zanim w końcu przygarnęło ich owo miejsce (*Wohnsitz*), z którego mogli odtąd badać czas do tej pory poddający *ich* próbie. — Tak więc za szczęśliwego niech się uważa ten, kto osiągnął spoczynek (*Ruhe*) owego miejsca. Nie każdy spoczynek bowiem chroni nas

⁵ Aluzja do badań językowych prowadzonych w czasach Herbarta przez takich myślicieli, jak Friedrich W.J. Schelling (1775-1854), Karl W.F. Schlegel (1772-1829), Friedrich D.E. Schleiermacher (1768-1834) czy Wilhelm von Humboldt (1767-1835). Ich prace zainicjowały hermeneutykę biblijną, a następnie współczesną filozofię hermeneutyczną.

⁶ Antoine Laurent de Lavoisier (1743-1794) — francuski fizyk i chemik, nazywany ojcem nowoczesnej chemii.

⁷ Humphry Davy (1778-1829) — angielski chemik i fizyk. W 1815 roku skonstruował bezpieczną lampę górną, tzw. lampę Davy'ego.

⁸ *Non scholae, sed vitae discendum*. Dogłębną interpretację tej sentencji przedstawił Herbart w swojej *Pedagogice ogólnej* (2007, s. 122-125).

⁹ Kierownictwo duchowe, jak Herbart nazywa towarzyszenie wychowankowi w osiągnięciu pełnej samodzielności życiowej, przedstawia piąty i szósty rozdział trzeciej księgi jego *Pedagogiki ogólnej* (Herbart, 2007, s. 157-196).

przed zmianą. Jest odpoczywanie prowadzące do nudy — *niecierpliwe*, w którym puste momenty odczuwa się każdy z osobna jak małe kolce, które zmuszają do zmiany położenia. Kto zbyt przyzwyczaił się w życiu do podniet i wszystkie swoje siły zużył w pogoni za rozproszeniami czy przyjemnościami, ten, gdy przez dłuższy czas będzie ich pozbawiony, sam siebie nie rozpozna. Życie wewnętrzne zbutwiało w nim niemalże tak samo jak zewnętrzne. Wprawdzie człowiek ów jest „dla świata”, ale tego świata nie potrzeba w szkole.

A zatem najlepszą drogą jest ta, która prowadzi ze szkoły do życia i z powrotem — z życia do szkoły. Jeżeli jednak okoliczności na to nie pozwalają i według obowiązujących norm społecznych „człowiek szkoły” (*Schulmann*) i „człowiek światowy” (*Weltmann*) są dwiema różnymi osobami, które nie mogą się tak łatwo zamienić miejscami, to czy będziemy mogli jednoznacznie dowieść wewnętrznej przewagi jednego nad drugim? Chyba tylko z trudnością. Obaj bowiem w równym stopniu przyczyniają się do wyrażenia tego, co jest wprawdzie dwojakie, ale ze sobą połączone, i co niewątpliwie znajdujemy w społeczeństwie. Jakże często bowiem napotykamy w relacjach międzyludzkich przykłady potwierdzające to, że mimo podziału pracy jeden liczy na drugiego. Ten ostatni musi niejako uzupełnić aktywność tego pierwszego, aby nie stała się sama dla siebie bezużyteczna.

Jeżeli ów „człowiek światowy” jest jednocześnie politykiem, to w wyniku dominacji państwa nad szkołą zdobywa on zewnętrzną przewagę. Czyż byłoby możliwe, aby państwo — *skoro już istnieje* — zaakceptowało podległość względem czegoś?! Zgodnie ze swoją naturą musi ono raczej wszystko sobie podporządkować. Można je rozpoznać właśnie po władzy, która w nim działa, polityka zaś po tej jej części, która *przez* niego przemawia. Jednakże na pewnym terytorium może panować tylko jedna władza. Pluralizm sprzecznych dominacji prowadzi do wojny¹⁰. Ale tutaj to starcie dokonywałoby się skrycie i stopniowo (*schleichend*). Pytano by, która z owych władz jest silniejsza. Już sama wątpliwość odnośnie do wyższości jednej nad drugą znosi oddziaływanie obu, to znaczy unicestwia je, a przez to również [degraduje] państwo. Jeżeli wobec tego znana jest szkole jego natura — a tej mądrości politycznej nie powinno w niej brakować — to należy stosunek tej instytucji do państwa rozumieć w taki sposób, że od zewnątrz jawi się ona jako podporządkowana, a więc czyniąca posłusznie to, co państwo rozkaże, i nietolerująca tego, co winna unikać. Jednak jest to rozwiązanie tylko na *tę* chwilę i dla danego przypadku. Po głębszej analizie odkrywa się zupełnie inną relację. Kto chce bowiem rozkoszować się owocami ziemi, ten musi się strzec, aby zielonych pól nie zamieniać w pustynię. Tym samym żaden nakaz nie może zastąpić tego, co szczodra ziemia oferuje sama z siebie, jeżeli tylko pozwoli się jej swobodnie działać. Zapewne można wysiać wyborne ziarno w niezaoraną rolę, ale żeby nasienie zakiełkowało, wyrosło i przyniosło plon, trzeba cierpliwie czekać i nie można niczego wymusić rozkazem. Sens tego porównania jest oczywisty. Jeżeli państwo wie, jak bardzo potrzebuje szkoły, to będzie się wystrzegało tego, aby nie zakłócać jej wewnętrznego działania, choć od zewnątrz będzie miało ją pod ciągłym nadzorem. Jak bardzo potrzeba szkół w państwie? — tego świadomy jest każdy polityk, który kiedykolwiek poważnie zadał sobie następujące pytanie: na czym — koniec końców — opiera się w państwie wszelka władza i skuteczność

¹⁰ Teorię powstania społeczeństwa i kreowania ustroju politycznego wyłożył Herbart w *Ogólnej filozofii praktycznej*. Za istotne należy uznać wprowadzone tam rozróżnienie między wspólnotą towarzyską a społeczeństwem oraz władzą a państwem (Herbart, 2008c, s. 142-144).

rozkazywania? Na jakim to drzewie rośnie berło, za którego pomocą rządzą królowie? Czy natura może sama z siebie wytworzyć władzę przysługującą rządzącym i czy naprawdę herkulesowa siła i wzrost olbrzyma są źródłem tej konieczności, która towarzyszy słowom panujących i ich społecznej aprobacie oraz działaniom tych pierwszych i ich cierpliwemu znoszeniu przez poddanych¹¹?

Ależ nic z tych rzeczy! Opinia albo raczej cudowny spłot ludzkich mniemań jest tym, co niejako przyrośnięte do władcy jak system nerwowy podporządkowuje mu mięśnie wielu sług¹². Co więcej, serca i umysły pomocników wszelkiego rodzaju spełniają wszystko, czego on zapagnie, podczas gdy on jeszcze się waha, czy w ogóle czegoś chce i jak ma to zrealizować. W ten sam sposób ciało człowieka służy jego duchowi. Podobnie również jeden człowiek wznosi się na ramionach setek dopóty, dopóki jest takie samo zestrojenie ich woli. Jeśli jednak ulegnie ono rozprężeniu, wówczas kończy się ten cud i na jaw wychodzą zupełnie inne zdarzenia. Podobnie jest w państwie, gdy „zachoruje” opinia publiczna. Jakże starannie urabiali ją sobie w ostatnich czasach wielcy władcy świadomi jej niedoskonałości. Jak misternie mieszała ona prawdę i wymysł, aby zachować w ludziach przeświadczenie, że posłuszeństwo jest konieczne i pożyteczne. Chodziło oczywiście o posłuszeństwo względem *nich*, władców, gdy rzadzili już w sposób despotyczny żelaznym berłem. Któż w tej chwili nie pomyślał o Napoleonie i *bureau de l'opinion publique*? Kto nie przypomniał sobie cesarskiego uniwersytetu, który nie był niczym innym, jak tylko szkołą w kajdanach? Albo też pomyślimy o starożytnych autorach, którzy, uznani za „własność” panującego, mimo swej nieśmiertelności byli traktowani jak bezduszne przedmioty? W ten sposób państwo usiłowało zapanować nad szkołą, wiedziało bowiem, jak mocno oddziałuje ona na opinię, jak głęboko ingeruje — nawet mimowolnie — w warunki sprawowania władzy. Ale szkoła *nie da się* w ten sposób ujarzmić, a na pewno nie przez państwo. Szkoła jest stara, państwo zaś zawsze pozostaje młode. Wiek, jaki osiąga nawet najstarszy władca, w stosunku do wieku szkoły jest zawsze dzieciństwem, natomiast wiek najstarszego rodu panującego wobec niej — młodością. W państwach zmieniają się ludzie, w szkole zaś zmieniają się opinie, ale tylko podskórnice, gdyż korzenie tych opinii pozostają w przeważającej części te same. Dlatego też w szkole działa niezmienna siła, której owoce państwo może częściowo sobie usurpować lub nawet je marnować, nie mogąc jednak zmienić nic w naturze owej siły.

Wystarczająco wiele już powiedziałem dla przypomnienia, że między państwem a szkołą, dzięki wpływowi tej ostatniej na opinię, panuje stosunek zależności. Owa zależność jest obustronna i na próżno państwo dąży do zawłaszczenia jej według własnego upodobania.

Pozostało nam jeszcze porównanie Kościoła ze szkołą. Kościół jest wśród form życia społecznego prawie tak samo ważny jak państwo. Ale jak mamy go sobie wyobrazić w tym stosunku? Czy powinno się go przedstawiać jako wykształconą hierarchię, która z surowością stoi na straży wiary, nauki i kultu oraz dokładnie kontroluje każdego członka wspólnoty, aby wystarać się mu o zbawienie duszy z przezornością podobną do zapobiegliwości obserwowanej w dobrze urządzonym przytułku dla ubogich, w którym troszczy się o to, aby

¹¹ Poglądy na temat specyficznego charakteru konieczności, która warunkuje prawidłowe funkcjonowanie każdego rodzaju ustroju politycznego przedstawił Herbart w mowie wygłoszonej na Uniwersytecie w Królewcu w 1814 roku. Znamienny jest już sam tytuł: *Über den freiwilligen Gehorsam als Grundzug des echten Bürgersinnes in Monarchien*, czyli *O dobrowolnym posłuszeństwie jako głównym rysiem prawdziwego zmysłu obywatelskiego w monarchiach* (Herbart, 1888b).

¹² Znakomitą analizę funkcji opinii publicznej zawierają *Politische Briefe* (Listy polityczne) Herbarta (1888d).

zdołnym do pracy dostarczyć zajęcia, niezdolnym chleba, a chorym lekarstw? Nie chcę szukać dla tego porównania żadnego potwierdzenia w życiu. Najprawdopodobniej nie ma go też w tym, czym jest Kościół w obecnej chwili, co najwyżej w tym, co by z nim się stało, gdyby posłuchano niektórych propozycji składanych głośno w ostatnich czasach¹³.

Kościół ma swoją niezmienną podstawę w potrzebie wiary w Boga, która jest tak ogólna, że ani szkoła, ani państwo nie mogłyby się jej wyzbyc, nawet gdyby kiedyś wpadły na pomysł podjęcia takiej próby. Ze swej natury wiara jest czymś, co istnieje w stanie pewnego zawieszenia i ciągle wchodzi w relację z tysiącami najróżnorodniejszych światopoglądów. Z pewnością jest rzeczą zbawienną, aby strzec się przed zbyt silnymi wahaniem wiary, aż jakiś niewłaściwy stosunek nie spowoduje zmiany — reformacji. Dawno temu Kościół zwrócił uwagę na to, że ludziom trzeba zostawić wystarczająco wiele swobodnej przestrzeni, aby zewnętrzne wyznanie, które pozbawia wolę wolności, nie zajęło miejsca wiary. Wówczas bowiem uśmiercająca litera zastąpiłaby ożywiającego ducha. Z tym Kościołem, który *tego* właśnie się wystrzega, szkoła z trudem może znajdować się w innym stosunku niż przyjacielski. Choćby pojawiła się nierówność między przyjaciółmi i jeden z nich stał się bardziej dystygnowany, gdyż jest konieczny dla o wiele większej liczby ludzi, którzy go chwalać i szczerze wyposażają oraz słuchają każdego jego słowa jak rady i dziękują za nie jak za pociechę (podczas gdy drugi nie potrafi przemawiać do rzeszy i obraca się tylko w wąskim kręgu zainteresowanych), to w niczym nie zmieni to nastawienia, które obaj od dłuższego czasu mają względem siebie. Znacznie gorzej byłoby, gdyby jeden naprzykrzał się drugiemu przez nużącą natarczywość. Bardzo źle zaś wtedy, gdy szkoła wpadłaby na pomysł, aby wiarę — która istnieje od dawien dawna — wydać niejako powtórnie na świat, to znaczy: gdyby w szkołach próbowano współzawodniczyć między sobą, kto zdobędzie największy wpływ na Kościół. Jeśliby usiłowano czegoś podobnego, wówczas bez wątpienia Kościół wstałby z dumą i dałby odczuć, że jego zwolenników liczy się w milionach, podczas gdy szkoła może wykazać się zaledwie setkami tysięcy oraz że on oddziałuje bezpośrednio na umysły, do których szkoła — jakże często na próżno — stara się znaleźć określoną drogę przez rozum. W ten sposób Kościół ze słuszością i mocą karłaby niedyskreję szkoły. Jednak niech on także wystrzega się ingerowania w sprawę szkoły i niszczenia okręgów, które nie *on* nakreślił¹⁴. Kościół potrzebuje cichej służby, po pierwsze w tym celu, aby z jasnością myśli wypowiedzieć uczucie pobożnej wiary, po wtóre po to, aby móc odebrać zabobonom ich bożki i wytrącić z dłoni niewiary jej broń, w końcu zaś po to, żeby uczynić zadość umiłowaniu prawdy tych, którzy pragną wiedzieć, dlaczego wiara jest starsza niż wiedza oraz dlaczego od tak dawna w nią się nie przekształciła. Wszystkie te zadania może wykonać tylko

¹³ Tem rozważań dotyczących Kościoła była zmieniona sytuacja polityczna po kongresie wiedeńskim. Na mocy dekretu z dnia 30 listopada 1815 roku rząd pruski rozwiązał wszystkie niezależne gremia naukowe, a cały system edukacji — za wyjątkiem uniwersytetów — podporządkował radom konsystorialnym Kościoła protestanckiego. W ten sposób został zainicjowany kierunek polityczny określany mianem „jedność tronu i ołtarza”, który spowodował podporządkowanie Kościoła ewangelickiego i włączenia go w zadanie umacniania władzy rządowej. Już rok wcześniej Herbart zajął krytyczne stanowisko odnośnie do kierunku zachodzących zmian (Herbart, 1888c).

¹⁴ Aluzja do słów wypowiedzianych przez jednego z największych starożytnych uczonych, Archimedesesa z Syrakuz (287 p.n.e. — 212 p.n.e.), który zaskoczony przez rzymskiego legionistę w chwili roztrząsania jakiegoś problemu matematycznego miał powiedzieć: *Noli turbare circulos meos* (Nie burz moich okręgów).

szkoła. A zatem nie należy obawiać się niczego z jej strony, lecz wręcz przeciwnie: trzeba mieć nadzieję na zrealizowanie przez nią tego wszystkiego, co można byłoby stracić, gdyby pod wpływem zniewagi i odrzucenia zmniejszyła się gotowość, z którą szkoła zazwyczaj proponuje swoją pomoc. Jeżeli owa przyjaźń ma być trwała, to obie strony muszą zachowywać należny respekt względem siebie. Nikt też nie może ich zmuszać do tego ani podkreślać zalet jednej przez poniżanie drugiej. W przeciwnym razie nastąpią tarcia, które bez wątpienia skończą się podziałem.

Niedoskonałość wstępnych zarysów, za których pomocą starałem się przedstawić stosunek szkoły do życia, w ogólności i tylko w jego najważniejszych formach społecznych: państwie i Kościele, skłania do próśby o szczególną wyrozumiałość. Odwołam się w tym miejscu do słów Kanta, które dotyczą tego samego zagadnienia:

„Kiedy etyka uzna świętość swego prawa za przedmiot najwyższego szacunku, to na poziomie religii z najwyższej przyczyny wypełniającej owe prawa czyni przedmiot uwielbienia i ukazuje się w jego majestacie. Jednak wszystko, nawet coś najbardziej wzniosłego, ulega pomniejszeniu w rękach ludzi, gdy użyją oni jego idei dla swojej korzyści. Coś, co można prawdziwie czcić tylko tam, gdzie szacunek dlań jest nieprzymuszony, zniewala się do przyjmowania takich form, którym poważanie można zapewnić jedynie przez prawa przymusu, a to, co samo siebie wystawia na otwartą krytykę każdego człowieka, musi poddać się krytyce posiadającej władzę, tj. cenzurze”¹⁵.

Od czasów, gdy w ten sposób Kant uskarżał się na relację między szkołą a państwem i Kościołem, wiele zmieniło się na lepsze. Niech zatem to, co dobre, trwa dalej i pod wpływem nowych udoskołażeń nie zostanie lekkomyślnie utracone!

Przetłumaczył z języka niemieckiego i opracował Dariusz Stępkowski SDB

¹⁵ Cyt. za: Kant, 2003, s. 30.

Michał Głazewski
Uniwersytet Zielonogórski

Dystopia albo ontologia Zło-bytu

*„Szaleństwo ucicha, kiedy zmęczy się własnym krzykiem.
Jest przerwa na prawo, przerwa na pokój, przerwa na cywilizację”.*

B. Wojdowski, Chleb rzucany umarłym (2005, s. 204)

Artykuł traktuje o fenomenie dystopii, który jako antonimiczne pojęcie utopii może stanowić dla pedagogiki źródło inspiracji w sensie radykalnego sposobu myślenia o społeczeństwie, człowieku i wychowaniu, antycypując w postaci jej sceptycznego *alter ego* skutki realizacji projektów Powszechnej Szczęśliwości, dystopia może być źródłem pedagogicznego pragmatyzmu i wstrzemięźliwości wobec pedagogicznej „woli mocy”. Autor analizuje w artykule kolejno: źródłosłów samego terminu „dystopia”, wybrane definicje tego pojęcia, cechy dystynktywne dystopii, odróżniające ją od anty-utopii czy czarnej utopii, oraz dokonuje przeglądu najbardziej reprezentatywnych dla gatunku pozycji literackich i filmowych — od starożytności po współczesność, dokonując przy tym typologizacji charakterystycznych właściwości, składających się na *differentia specifica* dystopii.

Narodziny dystopii

Dla pedagogiki pojęcie utopii może stanowić źródło inspiracji w sensie radykalnego sposobu myślenia o społeczeństwie, człowieku i wychowaniu, lecz także — w postaci jej sceptycznego *alter ego* — dystopii, która antycypuje ponure skutki realizacji takich projektów, może być źródłem pedagogicznego pragmatyzmu

i wstrzemięźliwości wobec pedagogicznej *hybris*, pychy mocy sprawczej „inżynierów dusz”¹, wynikającej z postrzegania — jak pisał Herbert G. Wells, jeden z najznamienitszych autorów powieści utopijnych — „historii jako wyścigu między katastrofą a edukacją” (Wheen, 2005, s. XI).

„Mapa świata, która nie obejmuje Utopii, nie warta jest, by na nią spojrzeć” — twierdził Oscar Wilde (2001, s. 54), lecz kto byłby na tyle szalony, by chcieć dobrowolnie w niej zamieszkać? „Utopie są odwróconymi obrazami — fotograficznymi negatywami — swych czasów” (Wheen, 2005, s. XIV), stanowią wyraz tęsknoty za spełnieniem, doskonałością, pewnością, że prawda, dobro i sprawiedliwość nie są tylko intersubiektywnymi artefaktami społecznymi, ale realną substancją bytu; dystopia natomiast to „odwrotna strona” (Willke, 2002, s. 7) utopii, „rzeczywistość komplementarna społeczeństwa” (Willke, 2002, s. 7), która odzwierciedla wszystkie jego najgorsze lęki i koszmary, i która pojawia się niechybnie, gdy utopia rzeczywiście zaistnieje jako postulowany ostateczny system społeczny, utopia *à rebours*, jej negatyw, substancjonalny Zło-Byt² — systemowo zinstytucjonalizowany absolut, doskonały, konieczny, zupełny, istniejący jako manichejska negacja obecności dobra — w którym człowiek, owo podmiotowe Arystotelesowskie *politikon dzaon*, zostaje zredukowany do funkcji trybiku w deterministyczno-finalistycznej maszynie Powszechnej Szczęśliwości.

Autorstwo pojęcia dystopia przypisuje się Johnowi Stuartowi Millowi (1806-1873) — angielskiemu filozofowi, politologowi i ekonomistcie, który wygłaszając 12 marca 1868 roku w Izbie Gmin parlamentu angielskiego mowę skierowaną przeciwko opozycji, powiedział o swoich przeciwnikach politycznych: „Zapewne zbytnim pochlebstwem jest nazywanie ich utopistami. Powinno się ich raczej nazywać dys-topistami albo kako-topistami. To, co powszechnie zwie się Utopią, jest bowiem czymś zbyt dobrym, aby być możliwym w praktyce; lecz to, czego oni zdają się pragnąć, jest zbyt złe, aby znaleźć praktyczne zastosowanie”³.

Kontekst mowy pozwala przypuszczać, że Mill miał na myśli miejsce, gdzie rzeczy mają się źle, rodzaj społecznego Zło-bytu, a nie prostą odwrotność utopii, gdyż grecki przedrostek *dys-* albo *dis-* znaczy chory, zły lub nienormalny i nie stanowi zaprzeczenia *u-* jako kalamburu *ou-*, czyli nie oraz *eu-*, czyli dobry. Biorąc pod uwagę intencję Milla, można adekwatnie dokonać translacji tego terminu jako „utopii negatywnej”.

Dystopia, podobnie jak utopia, stanowi zatem formę deskrypcji fikcyjnego społeczeństwa, umiejscawianego przeważnie w przyszłości. Stosuje się do niego także pojęcia pokrewne, jak *cacotopia*, *kakotopia* (gr. *caco* — zły), *antyutopia*, *utopia negatywna*, *czarna utopia*.

Dystynkcja między *antyutopią* a *dystopią* nie jest jednoznaczna. Bardzo często te dwa pojęcia są po prostu stosowane zamiennie, tak jak np. w hasło „Antyutopia” w *Słowniku Wyrazów Literackich*, gdzie *antyutopia* (*anty-utopia*) i *dystopia* są traktowane synonimicznie: *dystopie* albo inaczej „*antyutopie* są zwykle polemiką z utopiami, z ich ideologią i wiarą w świetlaną przyszłość; to co w utopii jest traktowane jako

¹ „Przyszła rzeczywistość wychowawcza nie może być dla pedagoga rezultatem spontanicznego rozwoju społecznego, lecz tworem jego działalności” (Kotłowski, 1976, s. 71).

² Pojęcia Zło-Bytu używam za Zbigniewem Kwiecińskim jako świata „fałszywych ideologii-uzasadnień, ze *status quo* Zło-Bytu, [...] narzuconymi rolami i dogmatami” (Kwieciński, 1990, s. 333).

³ „It is, perhaps, too complimentary to call them Utopians, they ought rather to be called dys-topians, or caco-topians. What is commonly called Utopian is something too good to be practicable; but what they appear to favour is too bad to be practicable.” (Oxford, 1989, s. 143).

przejaw idealnej organizacji społeczeństwa, w antyutopii jest traktowane jako czynnik ograniczający swobodę jednostki, dominacji nad nią systemu i maszyny” (*Słownik*, 1989, s. 35).

Lyman Tower Sargent podkreśla jednak, że dystopia jest specyficznym rodzajem utopii negatywnej – „nieistniejącym społeczeństwem, opisanym ze znaczącą dbałością o szczegóły i zwykle osadzonym gdzieś w czasie i przestrzeni, które autor stara się ukazać współczesnemu mu czytelnikowi jako znacząco gorsze niż to społeczeństwo, w jakim tenże czytelnik żyje” (Sargent, 1994, s. 9). Dla zaangażowania czytelnika literatury dystopijnej istotną jest mianowicie pewna jej cecha, którą można by określić jako „swojskość”. Nie wystarczy bowiem ukazać ludzi, żyjących w społeczeństwie, które wydaje się antypatyczne, lecz społeczeństwo to, jak w przytoczonej definicji Sargenta, musi wywoływać skojarzenia z teraźniejszością, odwoływać się do własnych doświadczeń czytelnika. Powinien on zidentyfikować pewne wzorce czy tendencje rozwojowe prowadzące do dystopii, by jego przeżycia stały się bardziej angażujące i płodne. Autorzy posługują się niekiedy dystopią dla ekspresji własnych obaw i trosk wobec współczesnych im procesów społecznych, np. Ayn Rand napisała *Hymn* (*Anthem*, 1938)⁴ jako przestrożę przed podporządkowaniem jednostki państwu, którego doświadczyła w Związku Sowieckim, a kanadyjska pisarka Margaret Atwood (ur. 1939) stworzyła *Opowieść*

⁴ Alissa Zinowiewna Rosenbaum (1905-1982), rosyjsko-amerykańska pisarka, scenarzystka teatralna i filmowa, filozof. W Polsce dotychczas zostały wydane następujące jej utwory: „Hymn” (*Anthem*), „Źródło” (*The Fountainhead*), „Cnota egoizmu” (*The Virtue of Selfishness*), „Powrót człowieka pierwotnego” (*The Return of the Primitive*) i „Atlas Zbuntowany” (*Atlas Shrugged*). *Hymn* ukazuje dystopijną wizję świata w przyszłości, w którym kolektywizm triumfuje do tego stopnia, że słowo „ja” zupełnie zniknęło z języka oraz z pamięci ludzi. Równy 7-2521, pisząc w ukryciu, w podziemnym tunelu, wyjaśnia swoją sytuację i charakteryzuje społeczeństwo, w którym przyszło mu żyć. W odniesieniu do samego siebie i do innych używa wyłącznie zaimków osobowych liczby mnogiej (my, nasze, oni), co jest wynikiem postanowienia Rady Świata (*World Council*), aby wyeliminować wszelkie idee indywidualistyczne. Ludzie byli poleni na stosach, jeśli zdarzyło się im powiedzieć Niewypowiadalne Słowo (*Unspeakable Word*) – ja, mnie, sam, sobie. Równy 7-2521 wspomina swoje dawne życie: był wychowywany wraz z innymi dziećmi w świecie Hymnu, oddzielony od rodziców, w Domu Dzieciństwa; potem przeniesiono go do Domu Ucznia, gdzie rozpoczął naukę. W tym czasie uświadomił sobie, że jest inny niż wszyscy: ma fatalną skłonność do samodzielnego myślenia i zadawania pytań, niechętnie rezygnuje z własnej tożsamości na rzecz innych, a to stanowiło pogwałcenie pryncypiów, na których opierało się społeczeństwo Hymnu. Wyróżniał się w matematyce i naukach przyrodniczych i marzył o tym, by zostać Uczonym. Jednak Rada Powołań (*Council of Vocations*) wyznaczała arbitralnie zawód dla każdego – jemu przeznaczono pracę Zamiatacza Domów i Ulic. Akceptuje ochoczo ten wybór Rady, traktując go jako rodzaj odkupienia winy (pragnienia uczenia się). Pewnego dnia znajduje przypadkiem wejście do podziemnego tunelu i zaczyna go badać, wbrew obowiązującym zakazom Rady. Stwierdza, że tunel pozostał z dawnych Niewypowiadalnych Czasów (*Unmentionable Times*), jeszcze z okresu przed powstaniem społeczeństwa Hymnu. Równy 7-2521 przeprowadza potajemnie w tunelu eksperymenty i udaje mu się na nowo odkryć prąd elektryczny i wynaleźć żarówkę. Decyduje się przedstawić swoje dokonania Światowej Radzie Uczonych (*World Council of Scholars*), aby ci poznali się na jego talencie i pozwolili mu się do nich przyłączyć. Pewnej nocy spędza jednak zbyt wiele czasu w tunelu, jego nieobecność w Domu Zamiataczy Ulic zostaje zauważona, zostaje aresztowany i umieszczony w Pałacu Pobytu Korekcyjnego (*Palace of Corrective Deention*). Tam jest poddawany torturom, ale udaje mu się szczęśliwie zbiec. Następnego dnia udaje się do Światowej Rady Uczonych i prezentuje im swoje odkrycia. Przerażeni uczeni odrzucają je, ponieważ nie zostały zatwierdzone przez Radę i grożą zakłóceniem równowagi w świecie. Próbuje je zniszczyć, a wtedy Równy 7-2521 ucieka z nimi do lasu poza Miastem. Tam zdaje sobie sprawę, że jest wolny, zaczyna pojmować okropność dotychczasowego życia i społeczeństwa. W górach odkrywa dom z dawnych Niewypowiadalnych Czasów, zachowany w doskonałym stanie, i decyduje się w nim zamieszkać. Czytając znalezione w bibliotece książki, odkrywa, że Niewypowiadalnym Słowem, za które groziła kara śmierci, jest „ja”. Książka kończy się rozważaniami, jak człowiek mógł zrezygnować ze swej indywidualności, i kreśli wizję przyszłości, w której ją odzyska na nowo. Ostatnie słowo powieści – EGO – protagonista wykuwa w skale jako inskrypcję.

podręcznej (1985)⁵ jako przestrozę przed wzrostem fundamentalizmu religijnego w USA i hipokryzji feminizmu lat siedemdziesiątych; *Rok 1984* Orwella opiera się z kolei na tendencjach, które w 1948 roku, gdy powstawała powieść, uwidaczniały się w postaci nadchodzącej „zimnej wojny”.

Inny autor, Gary Saul Morson, natomiast rozumie dystopię ponadto jako: „ten rodzaj anty-utopii, który dyskredytuje utopie portretując prawdopodobne efekty ich realizacji, w przeciwieństwie do innych anty-utopii, które dyskredytują możliwość ich realizacji lub eksponują szaleństwo albo nieadekwatność proponowanych założeń czy logiki” (Morson, 1981, s. 116).

Stosowanie terminu „dystopia” dla wszystkich literackich prezentacji, mających zdyskredytować, ośmieszyć czy zdeprecjonować paradygmat utopii w formie „świata na opak”, może zatem podlegać pewnym restrykcjom formalnym ze względu na funkcję komparatystyczną dystopii (Sargent) – zwykle o charakterze diachronicznym – oraz jej funkcję antycypacyjną – kasandryczną wizję społecznej dysfunkcji. Te dystopiine efekty realizacji idei utopii polegają z reguły na zaistnieniu „kiedyś i gdzieś” autorytarnej albo totalitarnej formy rządów lub innego rodzaju społecznej kontroli o dręczącym, przytłaczającym, wszechobecnym charakterze, często opartej na bezwzględny terrorze, manipulacji i całkowitej depriwacji podmiotowej „utopian”.

O ile jednak opisy utopijnych społeczeństw i ich *modus vivendi* „wynikają na ogół [...] z bardzo uproszczonych koncepcji natury ludzkiej” (Blackburn, 1998, s. 418)⁶, mają zatem charakter zdecydowanie normatywny i powielają się w formie pewnego stereotypu, to literackie przedstawienia dystopii są zdecydowanie

⁵ (ang. *The Handmaid's Tale*), wyd. pol.: tłum. Z. Uhrynowska-Hanasz, PIW, Warszawa 1992; dystopiina powieść feministyczna, studium psychologiczne młodej kobiety postawionej w ekstremalnie trudnej sytuacji życiowej. Akcja dzieje się w Republice Gilead, państwie totalitarnej teokracji – powstałym w przyszłości w terytorialnych granicach Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej. Prezydent zostaje zamordowany przez terrorystów, demokratycznie wybrany rząd upada, Kongres zostaje rozwiązany, a zapisane w Konstytucji prawa obywatelskie przestają obowiązywać. Do władzy dochodzą religijni fanatycy i radykałowie, męscy szowiniści, tworząc rząd dyktatury oparty na militarną siłę armii. Społeczeństwo zostaje przeobrażone w hierarchiczne, zmilitaryzowane i chrześcijańsko-fundamentalistyczne w myśl ortodoksyjnej wykładni zasad Starego Testamentu. Są oni siłą ideologiczną, mającą przeciwdziałać potwornej degradacji ekologicznej kraju, spadkowi liczby urodzeń, będącym następstwem szerzącej się bezpłodności kobiet, i upadkowi obyczajów. Powstaje rasistowsko-nacjonalistyczna i religijna organizacja terrorystyczna – Bank Myśli Synów Jakuba. Protagonistka powieści, bezimienna młoda kobieta, zostaje aresztowana, gdy po powstaniu Republiki Gilead uśiuguje zbicz z niej do Kanady. W trakcie ucieczki jej mąż traci życie i ginie córka, zabrana gdzieś do nieznanego miejsca. Protagonistka jest jedną z kobiet pierwszego pokolenia Gilead, dlatego zachowała w pamięci obraz społeczeństwa przed powstaniem Republiki. Jako kobieta zdolna do rozrodu stanowi teraz jedno z najbardziej pożądaných dóbr materialnych. Najpierw zostaje wysłana na przeszkolenie do centrum indoktrynacji dla przyszłych „podręcznych” (Czerwone Centrum), a potem umieszczona jako niewolnica-surogatka w domu Komentanta Freda i jego żony, bezpłodnej Sereny Joy, byłej gwiazdy telewizyjnej. Otrzymuje imię Offred (= of Fred – własność Freda) i ma urodzić im zdrowe dziecko. Offred poznaje Nicka, młodego kierowcę, w którym z czasem się zakochuje, a który w końcu okazuje się członkiem ruchu oporu Mayday i organizuje jej ucieczkę na wolność. Radykalnie feministyczna w swojej wymowie powieść stanowi kasandryczną reakcję na prezydenturę Ronalda Reagana (1911-2004), 40. prezydenta USA (1981-1989) z partii Republikanów, który propagował konserwatywne wartości społeczne, usiłował umocnić rolę armii i przeciwstawiał się emancypacji społecznej w duchu liberalizmu, np. rosnącej roli związków zawodowych, a zwłaszcza prawu kobiet aborcji.

⁶ L. Kołakowski ujął to jeszcze celniej: „Możemy sobie wyobrazić powszechne braterstwo wilków, lecz nie ludzi, gdyż potrzeby wilków są ograniczone i określone, a zatem można by je w zasadzie zaspokoić, podczas gdy potrzeby ludzkie nie mają granic, które potrafilibyśmy nakreślić, a zatem idea pełnego zaspokojenia jest sprzeczna z ich różnorodnością i nieokreślonością” (Kołakowski, 2000, s. 21).

barwniejsze, budzą też w czytelniku o wiele silniejsze emocje niż w gruncie rzeczy 'nudne' utopie, „łatwiej bowiem wyobrazić sobie piekło niż niebo” (Blackburn, 1998, s. 418).

Można zatem przyjąć, że dystopia jako gatunek literacki stanowi postać ziszczonej utopii negatywnej: „miejsca, gdzie wszystko dzieje się źle, choć powinno dziać się dobrze” (Blackburn, 1998, s. 26). W dystopii ośmieszano, parodiowano, przewartościowywano i przenicowywano optymistyczne wizje utopistów lub pesymistycznie wieszczono katastrofalne następstwa wcielenia w życie idei społeczeństwa doskonałego⁷. Takie dystopijne pierwiastki zawiera już fabuła *Ptaków*⁸ (414 p.n.e.), komedii Arystofanesa (ok. 446-385 p.n.e.), później można je odnaleźć u Franciszka Rabelais'ego (1493-1553) w *Gargantui i Pantagruelu*⁹ (1532-1564) czy w *Don Kichocie* (1605) Miguela de Cervantesa (1547-1616). W Oświeceniu pojawiły się pierwsze powieści już *stricte* antyutopijne, np. *Podróż Guliwera*¹⁰ (1726) Jonathana Swifta (1667-1745) – zwłaszcza ich część III; do reprezentatywnych utworów tego gatunku należy także *Na srebrnym globie. Rękopis z Księżyca* Jerzego Żuławskiego (1874 - 1915)¹¹, ale kanon gatunku wyznaczają przede wszystkim *Nowy wschodni świat* (*Brave New World*, 1932) Aldousa Huxleya (1894-1963) z późniejszym *sequel*em: *Nowy, wschodni świat odwiedzony po raz wtóry* (*Brave New World Revisited*, 1958) oraz fundamentalne dla gatunku powieści George Orwella (1903-1950) *Folwark zwierzęcy* (*Animal Farm*, 1945) i „*Rok 1984*” (*Nineteen Eighty-Four*, 1949). W kanonie lektur dystopijnych mieszczą się również powieści: *My* (1921) Jewgienija Zamiatina (1884-1937), *Pożegnanie jesieni* (1927)¹² Stanisława Ignacego Witkiewicza (1885-

⁷ „Każdy ustrój społeczny musi nieuchronnie odzwierciedlać to, co jest nieodwracalnie złe w naturze ludzkiej” (Gard, 1957, s. 17).

⁸ Gr. *Órnithes*, Historia dwóch obywateli Aten, którzy zmęczeni uciążliwością życia i ciągłymi procesami sądowymi przeciw nim zakładają między światem bogów i ludzi miasto ptaków, Chmurokukulkowo (*Nephelokokkugia*). Dzięki swemu położeniu między niebem a ziemią miasto może być rodzajem pośrednika, mogącego szachować zarówno bogów, jak i ludzi. Utwór stanowi satyrę na życie polityczne i wody życia społecznego tamtego czasu: por. (Arystofanes, 2005, s. XXXII).

⁹ *Les horribles et épouvantables faits et prouesses du très renommé Pantagruel Roi des Dipsodes, fils du Grand Géant Gargantua*, pięciotomowe dzieło Rabelais'ego, w którym opisuje cudowne narodziny Pantagruela przez ucho, jego dzieciństwo, zapowiadające jego przyszłe bohaterskie czyny wojenne. W Księdze Trzeciej (1546), będącej rodzajem dystopijnej satyry społeczno-obyczajowej, przedstawia założenie przez niego opactwa opartego na nowej regule zakonnej, będącej zaprzeczeniem wszystkich ówczesnych zasad życia monastycznego. Już po śmierci Rabelais'ego, jego wydawca wydał w roku 1564 Księgę Piątą, którą skompilował z zachowanych rękopisów. Autorstwo tej ostatniej księgi jest zatem kontrowersyjne.

¹⁰ *Gulliver's Travels into Several Remote Nations of the World, in Four Parts. By Cpt. Lemuel Gulliver, First a Surgeon, and then a Captain of several Ships*, powieść fantastyczna, ostra i satyra na społeczeństwo angielskie XVII/XVIII w., jedna z najważniejszych książek Oświecenia, znana jednak powszechnie nie z tekstu oryginału, ale najczęściej ze skróconych wersji dla dzieci, złagodzonych i uproszczonych, które z tej wielowątkowej, pełnej znaczeń i symboli powieści zachowują tylko jej wątek fantastyczny „in which several different models of the world are show. These are the earliest manifestations of the anti-utopian genre variant before its conventions became properly established in the nineteenth century” (Blaim, 1997, s. 174-175).

¹¹ Towarzystwo Wydawnicze S. Sadowski, Lwów 1903. Na podstawie tej powieści, stryjeczny wnuk pisarza, Andrzej Żuławski, nakręcił w 1976 roku film *Na srebrnym globie*. Film, nieukończony ze względu na zastrzeżenia cenzury, został dopiero w 1987 roku zmontowany z zachowanych materiałów (część taśm uległa zniszczeniu) i pokazany w roku 1988.

¹² Powieść Witkacego, napisana w 1925 roku, ukazuje proces rozwoju i upadku młodego człowieka, dekadenta Atanazego Bazakbala. Jego niemoralne postępy oraz eksperymenty psychiczne, narkotyczne i erotyczne sprawiają, że żona Atanazego popada w apatię, przekonany o bezsensowności

1939), *Pianola*¹³ (1952) Kurta Vonneguta jr. (1922-2007), *Władca much* (*Lord of the Flies*, 1954) Williama Goldinga (1911-1993), *Powrót z gwiazd*¹⁴ (1961) Stanisława Lema (1921-2006), *451 stopni Fahrenheita* (1953) Raya Bradbury'ego (ur. 1920), *Przenicowany Świat* (1969) oraz *Żuk w mrowisku* (1979) braci Arkadego (1925-1991) i Borysa (ur. 1933) Strugackich oraz *Moskwa 2042* (1986) Władimira Wojnowicza (ur. 1932). Ważne dla zrozumienia epigenezy dystopii są także filmy fabularne, z których najbardziej reprezentatywne dla gatunku to: *Metropolis* (1927) Fritza Langa, *Blade Runner*, tytuł pol. *Łowca androidów* (1982) Ridleya Scotta, oparty na motywach powieści Philipa K. Dicka *Czy androidy snią o elektrycznych owcach?*; *THX 1138* (1971) George'a Lucasa; *Akira* (1988) Katsuhira Ôtomo; *A Clockwork Orange*, tytuł pol. *Mechaniczna pomarańcza* (1971) Stanleya Kubricka, ekranizacja powieści Anthony'ego Burgessa; *Ghost in the Shell* (1995) Mamoru Oshiego, *Ludzkie dzieci* (2006) Alfonsa Cuaróna, *Battle Royale* (2000) Kinjiiego Fukasaku czy trylogia *Matrix* (1999), *The Matrix Reloaded*, tytuł pol. *Matrix: Reaktywacja* (2003) oraz *The Matrix Revolutions*, tytuł pol. *Matrix: Rewolucje* (2003) braci Wachowskich.

Nowożytna literacka kariera dystopii rozpoczyna się tak naprawdę w czasach rewolucji przemysłowej, wraz z procesem głębokich przemian ekonomicznych, społecznych i politycznych, zapoczątkowanych na przełomie XVIII i XIX wieku w Anglii. W istocie przyczyną rewolucji przemysłowej była eksplozja demograficzna,

ludzkiej egzystencji. Losy protagonisty stanowią pretekst do rozważań na temat przyszłości ludzkości, ówczesnej sytuacji społecznej i politycznej, zagrożenia świata przez postępy rewolucji bolszewickiej, jego degradacji przez nieludzki charakter tej rewolucji, która „pożera własne dzieci”, i głosząc hasła egalitaryzmu i wolności, tworzy ład totalnego zniewolenia człowieka jako jednostki. Powieść Witkacego jest głębokim studium dekadencji, kryzysu współczesnej cywilizacji i nadchodzącego zmierzchu kultury europejskiej, upadku tradycyjnych wartości moralnych i społecznych, końca religii, znużenia życiem w świecie, któremu autor pesymistycznie wieszczy niechybny koniec.

¹³ Tyt. ang.: *Player Piano*, pierwsza powieść Kurta Vonneguta, futurystyczna antyutopia, rodzaj satyry traktującej o problemach społeczeństwa przyszłości zdominowanego przez maszyny, które decydują o sposobie życia społecznego ludzi. Zaawansowany proces rozwoju technologicznego uczynił pracę ludzi niemal zupełnie zbędną, co doprowadziło do powstania dwóch klas – menadżerskiej kasty technokratów oraz klasy niższej niewykształconych robotników. O przynależności do tych klas decydują przeprowadzane przez nieomyślne maszyny obiektywne testy, badające możliwości intelektualne ludzi. Skutkiem takiego podziału społeczeństwa jest alienacja członków klasy niższej i brak poczucia sensu życia, mimo że materialnie dobrze im się powodzi. Są nieszczęśliwi, gdyż predysponowani są jedynie do służby w siłach zbrojnych albo wykonywania przez całe życie prostych prac konserwatorskich i naprawczo-remontowych. Protagonista, doktor Paul Proteusz, jest młodym, rojąącym wielkie nadzieje dyrektorem zakładów przemysłowych w Iliom, stan Nowy Jork. Przejrzawszy opresyjność sytuacji społecznej, zaczyna początkowo w bierny sposób, a później czynnie przeciwstawiać się otaczającemu go zniewoleniu. Bierze udział w rewolucji, podczas której maszyny zostają pokonane i unicestwione. Jednak rozwój wypadków po rewolucji jest dla niego ponurym zaskoczeniem: ludzie, zapominając zupełnie o traumatycznych doświadczeniach przeszłości, znów pragną budować maszyny, które przecież dopiero co sami zniszczyli. Natura człowieka jest bowiem tak dalece niedoskonała, że ludzie są skazani na popełnianie wciąż tych samych błędów.

¹⁴ Hal Bregg, kosmonauta, uczestnik kosmicznej misji badawczej na Fomalhaut, powraca na Ziemię po 127 latach nieobecności. Na planecie Ziemia zaszły jednak w tym czasie ogromne zmiany – nie tylko w dziedzinie nauki i techniki, ale przede wszystkim w sferze obyczajowości. Wszyscy ludzie poddawani są betryzacji, co ma na celu eliminację wszelkiej przemocy w stosunkach społecznych. Betryzacja zmienia jednak tak bardzo ich osobowość, że Bregg nie może się odnaleźć w tej nowej rzeczywistości – sztucznie pozbawionej wszelkiej agresji. On i jego towarzysze z wyprawy kosmicznej są jedynymi ludźmi na Ziemi, którzy nie zostali poddani temu zabiegowi. Powieść traktuje o alienacji protagonisty, atawistycznie „ludzkiego” w swoich reakcjach, a więc reprezentującego przeszłość, skonfrontowanego z rzeczywistością zniewieściałego społeczeństwa przyszłości.

a z kolei na skutek lawinowo rosnącej populacji zwiększał się również gwałtownie popyt rynkowy. Tego popytu nie mogły zaspokoić ówczesne manufaktury, które od produkcji chałupniczej czy rzemieślniczej różniły się tylko organizacją procesu produkcji – towary musiały być produkowane na skalę masową w fabrykach wyposażonych w maszyny, skonstruowane na podstawie nowych rozwiązań technologicznych.

Rosnąca centralizacja władzy państwowej, kolonizacja świata, pokazująca kres dalszej eksploracji terytorialnej Ziemi, eksplozja wiedzy naukowej, technologii i techniki, gwałtowna urbanizacja powodowana przez migrację mieszkańców wsi do miast, dramatyczna pauperyzacja mas, rewolucja agrarna, która doprowadziła do przemiany tradycyjnego rolnictwa w rolnictwo nowoczesne, oparte na przemysłowych strategiach produkcji żywności, podział pracy i powstanie proletariatu, ruchu robotniczego i ideologii socjalistycznej, wydobywanie węgla i żelaza na skalę przemysłową, powstanie i rozwój kolei żelaznych, spektakularne fortuny fabrykantów i nędza mas społecznych, wszystko to dościsnęło czarne, kasandryczne wizje przeciwników niepojmowanego rozwoju nauk przyrodniczych i imperatywu zastosowania wyników ich badań w praktyce. W końcu XIX wieku pojawiło się zwątpienie w modernistyczny mit dobrodziejstwa postępu technicznego, choć pierwsze przesłanki takiego dylematu zarysowały się już wcześniej, choćby w książkach Ernsta Theodora Amadeusa Hoffmana¹⁵ (1776-1822) czy w powieści *Frankenstein czyli nowoczesny Prometeusz*¹⁶ (1818) Mary Shelley (1797-1851).

W ten sposób „utopijne myślenie moderny, które najpóźniej od Wellsa zwróciło się krytycznie przeciwko sobie samemu, wykreowało jeszcze jeden wątek, splatając i eksplorując w nim niepokojące tendencje swego czasu: dystopię” (Chłada, 2004, s. 13)¹⁷.

¹⁵ Tu szczególnie: „Bracia Serafińscy” (*Die Serapiensbrüder*, 1819-1821, 4 tomy plus tom uzupełniający – 1825) oraz „*Der unheimliche Gast*” (1819), „*Die Irrungen*” (1820), „*Die Geheminisse*” (1821), *Die Doppelgänger* (1821).

¹⁶ Victor Frankenstein, student nauk przyrodniczych, tworzy z fragmentów ludzkich zwłok sztucznego człowieka i ożywia go przy zastosowaniu potęgi wyładowania elektrycznego błyskawicy. Wzorem postaci Frankenstein’a był dla M. Shelley najprawdopodobniej Johann Konrad Dippel (1673-1734) – zafascynowany życiem wiecznym alchemik, filozof i wynalazca, który w zamku „Frankenstein” niedaleko Darmstadt w Niemczech założył laboratorium dla prowadzenia eksperymentów z użyciem rozkawałkowanych części ciał zwierząt oraz ludzkich zwłok, które gotował w wielkich słojach. Tragiczne losy literackiej postaci Frankenstein’a, jego bliskich oraz samego monstuma przez niego stworzonego każą stawiać pytania o granice etyczne eksperymentów naukowych, konsekwencje igrania z życiem i śmiercią oraz o samą istotę człowieczeństwa. W powieści Shelley monstuma jest wprawdzie bezimienne, w kulturze masowej przyjęło się jednak określać je mianem frankenstein’a (dlatego różna jest pisownia tych dwóch znaczeń – od wielkiej albo od małej litery: Frankenstein – tytułowy bohater powieści i twórca sztucznego człowieka oraz frankenstein – monstuma z powieści, a raczej z hollywoodzkiego filmu z 1931 roku z Borisem Karloffem w roli głównej).

¹⁷ Właśnie twórczość H. G. Wellsa (1866-1946) naznaczona jest pesymistyczną wizją świata dystopijnego. Bezpośrednią inspiracją do tworzenia takich katastroficznych wizji w powieściach fantastycznych stały się dla Wellsa dwukrotnie podróże do Rosji – w roku 1914 i 1920. Szczególnie traumatyczna była ta druga podróż, podczas której pisarz zetknął się z potworną biedą i poznał skutki katastrofy gospodarczej państwa. Powieści *science fiction* przyniosły Wellsowi ogromny sukces, potem skierował zainteresowania w stronę literatury społeczno-obyczajowej, aby w końcu zwrócić się ku utopiom i traktatom filozoficzno-historycznym. Pisał także dzieła encyklopedyczne z zakresu ekonomii, historii i biologii. Najbardziej znane to: *The Time Machine* (1895), wydanie pol.: *Wehikuł czasu*, Ossolineum, Wrocław 1985; *The War of the Worlds* (1898), pierwsze wydanie pol.: *Wojna światów*, Spółka Wyd. J. Rówiński i A. Sobieszewski, Warszawa 1907; *A Modern Utopia* (1905), wyd. pol. *Współczesna utopia*, *Russia in the Shadows* (1920); *Men Like Gods* (1923), pol. *Ludzie jak bogowie*; *New World Order* (1940);

Dekonstrukcja Zło-bytu

Przyjmuje się, że mianem dystopijnego może być określane takie społeczeństwo, które jest z pozoru szczęśliwym społeczeństwem utopijnym, wolnym od nędzy, chorób, konfliktów czy nawet smutku. Dopiero pod tą kruchą, sielską powierzchnią kryje się straszna prawda: rzeczywistość stanowi odwrotność fasadowego szczęścia, społeczeństwo jest skażone jakąś patogenną wadą, która toczy je niczym złośliwy nowotwór, a istotą tego stanu rzeczy jest paradoksalnie sama zasada generująca jego ład, jego chronologia lub sposób, w jaki opresja narastała.

Podobnie jak w przypadku utopii społeczeństwo dystopijne jest zamknięte, hermetyczne, ale wobec świata zewnętrznego żywi lęk, wrogość lub wstręt, a często wręcz znajduje się z nim w stanie permanentnej wojny (por. Donawerth, 2003).

Zwykle społeczeństwo dystopijne cechuje stratyfikacja, wedle której przynależność do spetryfikowanej struktury poszczególnych klas, warstw czy kast jest ściśle zdefiniowana i egzekwowana, nie istnieje możliwość awansu społecznego, zmiany pozycji społecznej — jak np. w opartym na naukowej predestynacji systemie kastowym w *Nowym wspaniałym świecie* Huxleya, gdzie przyporządkowanie do typu alfa, beta, gamma, delta albo epsilon dokonuje się prenatalnie — przez manipulowanie ludzkimi embrionami w Ośrodkach Rozrodu i Warunkowania¹⁸.

Państwo jest rządzone przez klasę wyższą — elitę społeczną, deklarującą tylko formalnie pewne idee demokratyczne lub jawnie autorytarną. Wprawdzie społeczeństwa niedemokratyczne nie są rzadkością w literaturze, zarówno w powieściach rozgrywających się w świecie realnym, jak i tych z gatunku fikcji czy fantazy, lecz tylko niewiele z nich ma cechy dystopii, gdyż z reguły ich hierarchiczna struktura społeczna stanowi wynik działania sił ekonomicznych lub społecznych wytwarzanych ewolucyjnie przez samo społeczeństwo. Cechą dystopijną staje się dopiero taka forma despotyzmu, gdy rządy są społeczeństwu zdolnemu do samostanowienia narzucone siłą, a w szczególności, gdy rząd zgłasza pretensje do pewnych demokratycznych zasad, tak jak np. w *Roku 1984* G. Orwella dzieci członków Partii są przyjmowane do Partii na podstawie obiektywnego testu, natomiast inni, którzy wykazują ponadprzeciętne zdolności, są po prostu likwidowani¹⁹.

Propaganda państwowa i system edukacji przymuszają obywateli do wielbienia państwa i jego rządu, usiłując upewnić ich w przeświadczeniu, że życie w takim totalitarnym reżimie jest dobre i prawe²⁰, np. *V for*

¹⁸ W tzw. „procesie Bokanowskiego”, por. (Huxley, 2004, s. 3-5).

¹⁹ „W zasadzie przynależność do danej grupy nie jest dziedziczna. Dziecko rodziców należących do Wewnętrznej Partii nie staje się automatycznie jej członkiem. Przyjęcie do jednej lub drugiej gałęzi Partii odbywa się w wieku lat szesnastu na podstawie egzaminu. Nie istnieje ani dyskryminacja rasowa, ani wyraźna dominacja którejś prowincji nad pozostałymi. [...] W rzeczywistości następują drobne przetasowania między dwiema gałęziami Partii, ale jedynym ich celem jest pozbycie się z szeregów Wewnętrznej Partii słabeuszy oraz unieszkodliwienie ambitnych jednostek z Zewnętrznej Partii poprzez awans. Proletariusze nie mają w praktyce żadnych szans dostania się do Partii. Najzdolniejszych, którzy mogliby stać się przywódcami w wypadku rozruchów, wykrywa i eliminuje Policja Myśli”, (Orwell, 1988, s. 144).

²⁰ Stworzone w *Roku 1984* przez Georga Orwella hasła „nowomowy”, pierwotnie sformułowane jako krytyka stalinizmu, stały się z czasem częścią świadomości ideologicznej społeczeństw medialnych; charakterystyczna jest przy tym ich trójdzielna konstrukcja: WAR IS PEACE; FREEDOM IS SLAVERY; IGNORANCE IS STRENGTH (Orwell, 1990, s. 6); w *Nowym wspaniałym świecie* Huxleya motto Republiki Świata brzmi: COMMUNITY, IDENTITY, STABILITY (Huxley, 2004, s. 1); w faszystowskich Niemczech slogan głosił: EIN VOLK, EIN REICH, EIN FÜHRER.

Vendetta Alana Moore'a (rysunki David Lloyd), komiksie wydawanym w latach 1982-1989²¹, ludziom wolno przebywać jedynie przez godzinę dziennie poza obszarem społecznej kontroli.

Często w dystopii pojawia się motyw dehumanizacji czy depersonalizacji człowieka: członków społeczeństwa oznacza się numerycznie i naprawdę oni są numerami — nie obywatelami ani ludźmi. Panuje powszechny konformizm i przekonanie, że indywidualność i własne przekonania są czymś złym. Społeczeństwo dystopijne jest niekiedy tak radykalnie egalitarne, że wszelkie ponadprzeciętne zdolności czy kompetencje są tłumione, usuwane, a nawet stygmatyzowane jako forma niepoprawności politycznej, jak np. w opowiadaniu *Harrison Bergeron*²² (1961) Kurta Vonneguta.

Ludzie nie mają własnej pamięci, określającej ich indywidualną tożsamość: „pamięć instytucjonalna” jest nadrzędna wobec pamięci ludzkiej lub wręcz ją „nadpisuje” przez fałszowanie przeszłości (W *Roku 1984* tym właśnie zajmuje się w Ministerstwie Prawdy protagonista Winston Smith). Przez ciągłą i wszechobecną inwigilację przez rząd lub inne agencje, zmilitaryzowane siły policyjne (np. *Policja Myśli w Roku 1984*) i prywatne siły bezpieczeństwa, prowokacje i represję, *establishment* przemocą utrzymuje przeświadczenie, że tworzy świat najlepszy z możliwych, a wszelkie problemy są wynikiem knowania wrogów oraz ich popleczników. Manipulacja społeczna wzmacniana jest przez konstrukcję fikcyjnych sposobów postrzegania rzeczywistości, które są siłą narzucane jako jedynie wiarygodne.

Na czele dystopijnego państwa stoi często głowa państwa, którą członkowie społeczeństwa wielbią fanatycznie w formie kultu osoby przywódcy, jak np. Wielki Brat w *Roku 1984*, Dobroczyńca w *My J. Zamiatana* lub Ojciec w filmie Kurta Wimmera *Equilibrium* (2005)²³. Kultowi temu sprzyja nieobecność, marginalizacja

²¹Kultowy cykl dziesięciu komiksów, przedstawiających dystopijną przyszłość Wielkiej Brytanii: tajemniczy rewolucjonista, anarchista, nazywający sam siebie V i ukrywający twarz za maską Guya Fawkesa, działa przeciwko totalitarnemu rządowi, który doszedł do władzy po ograniczonej wojnie nuklearnej. W jej wyniku większość świata została zniszczona, co pozwoliło urosnąć w siłę faszystowskiej partii zwanej Norsefire, z którą walczy V. W 2005 roku wytwórnia Womers Brothers nakręciła na podstawie tego komiksu film fabularny.

²²Jest to satyryczna dystopia *science-fiction*, nowela opublikowana po raz pierwszy w październiku 1961 roku w czasopiśmie *The Magazine for Fantasy and Science*. Vonnegut opisuje w niej społeczeństwo, w którym równość osiągnięta jest poprzez dyskryminację ponadprzeciętnie inteligentnych, przystojnych czy urodziwych jego członków, tak aby nikt nie czuł się gorszy od innych. Zatem na mocy Konstytucji Zjednoczonych Stanów ludzie zbyt silni muszą dźwigać cały czas ciężary, zbyt piękni noszą maski itd. Nad bezwzględną równością czuwa Generalny Wyrównywacz Szans Zjednoczonych Stanów, Diana Moon-Glumpers. Protagonista, Harrison Bergeron, jest niezwykle inteligentny, silny i przystojny, przez co szczególnie boleśnie podlega wyrównywaniu szans. Musi nosić słuchawki, które są źródłem rozpraszających go dźwięków, 300 funtów dodatkowego obciążenia przypasanego do ciała, 40 funtów szrutu wokół szyi, okulary, tak skonstruowane, że cierpi na chroniczny ból głowy, gumową piłeczkę na nosie, czarne koronki dentystyczne na zębach oraz musi golić brwi. Jednakże nawet te uciążliwości nie przeszkadzają mu wtargnąć do studia telewizyjnego, ogłosić się Imperatorem, pozrywać z siebie wszystkie elementy obowiązkowego kamuflażu i zatańczyć z baletnicą, primabaleriną, którą również uwalnia z negatywnej dekoracji. Oboje zostają zastrzeleni przez brutalnego i bezwzględnego Generalnego Wyrównywacza Szans. Podobny motyw pojawia się potem w powieści Vonneguta *Syreny z Tytana* (1959).

²³Amerykański film z gatunku thriller *science-fiction* stanowiący dystopijną wizję świata XXI wieku. Po wybuchu III wojny światowej, ludzkość jest przekonana że następna wojna oznaczałaby jej koniec. Zapobiec temu ma eliminacja wszelkich emocji jako zarzewi konfliktów międzyludzkich. Wszyscy mieszkańcy miasta-państwa *Libria* codziennie otrzymują dawkę farmaceutyku *Prozium*. Lek ten całkowicie pozbawia ludzi negatywnych emocji oraz stępia wszelkie inne uczucia. Ma to na celu totalny egalitaryzm homogenicznego społeczeństwa. Najwyższym przywódcą miasta-państwa jest Ojciec, a jego zastępcą — Konsul. Podlega im wyspecjalizowana instytucja

lub totalna kolaboracja wykształconej klasy średniej, np. nauczycieli, dziennikarzy, naukowców itd., którzy mogliby potencjalnie krytykować przywódców. Standard życia w klasie średniej i niższej jest generalnie znacząco niższy od typowego dla tej warstwy. (Choć nie jest to regułą — np. w *Nowym Wspaniałym Świecie* i *Equilibrium* ludzie z *middle class* dysponują dość wysokim standardem materialnym, lecz za cenę utraty innych jakości życiowych, jak np. niezależności myśli czy autentycznego życia emocjonalnego). Niekiedy rządzący i rządzani są od siebie perfekcyjnie oddzieleni, jak np. w filmie Fritza Langa (1890-1976) *Metropolis* (1927): w mieście przyszłości sprawuje władzę nieliczna, uprzywilejowana grupa, mieszkająca w wysokościanowcach, zaś robotnicy, utrzymujący swoją pracę miasto przy życiu, gnieźdzą się w podziemiach miasta²⁴.

Literatura dystopijna z reguły ukazuje społeczeństwa istniejące w przyszłości, a zatem ich technologia jest o wiele bardziej zaawansowana w porównaniu z teraźniejszością. Zwykle jest ona jednak kontrolowana wyłącznie przez grupę mającą władzę, a uciskana część społeczeństwa musi się zadowolić technologią porównywalną z naszą współczesną lub nawet bardziej prymitywną.

Z reguły społeczeństwa dystopijne powstają w wyniku radykalnego przerwania ciągłości tradycji społeczno-kulturowej jako forma apoteozy Nowego Początku: właściwą fabułę poprzedzają didaskalia w formie retrospektywnej opowieści o wojnie, rewolucji, powstaniu, eksplozji demograficznej, kataklizmie czy innej katastrofie ekologicznej, która spowodowała tak dramatyczne zmiany społeczne. Powszechnie głoszony jest pogląd, że tamten (sprzed Nowego Początku) tradycyjny styl życia, szczególnie instytucja rodziny i życie religijne, jest archaiczne, prymitywne i pozbawiony sensu. W to miejsce pojawia się całkowita dominacja jednej państwowej ideologii czy religii, np. kult Forda²⁵ w *Nowym Wspaniałym Świecie*, quasi-religijnego Angsocu²⁶ w Oceanii w powieści *Rok 1984*, Siostrzeństwa Metakontroli w *FAQ: Frequently Asked Questions*

kontrolna — Tetragrammaton, który inwigiluje wszystkich mieszkańców. Jej członkowie, zwani klerykami, zwalczają jakiegokolwiek przejawy wolnej woli i myśli oraz niszczą wytwory kultury zachowane z dawniejszych czasów — dzieła sztuki, filmy, książki itd. Grupa zbuntowanych ludzi schroniła się poza terenem Librii — w Nether, ruinach dawnej metropolii. Pewnego dnia chwalony dotychczas i stawiany za wzór kleryk, John Preston, pod wrażeniem śmierci jego kolegi — „czującego” kleryka, niszczy swoją ampulkę z *Prozium* i nie przyjmuje go więcej. Ta abstynencja pozwala mu odkryć nieznany mu świat ludzkich uczuć. Preston zakochuje się w młodej kobiecie, Mary, skazanej na karę śmierci za zbrodnię uczuć. Korzystając z okazji, że Konsul wybrał go do misji przeciwko rebeliantom, staje się w rzeczywistości członkiem ich ruchu oporu, dążącego do pokonania dyktatury, zamordowania Ojca i restytucji starego porządku społecznego.

²⁴ Mityczno-romantyczna utopia dzieje się w mieście przyszłości podzielonym na dwie dzielnice: w wieżowcach wysoko ponad poziomem ulic zamieszkują „panowie”, natomiast masy robotnicze muszą pracować pod ziemią. Władcą Metropolii jest Fredersen, w pełni kontrolujący i nadzorujący sytuację w mieście, za pomocą maszyn. Syn Fredersena, Freder, poznaje piękną rebeliantkę, Marię, i zwraca się przeciwko ojcu. Fredersen poleca jednemu z naukowców zbudowanie robota, który byłby do złudzenia podobny do Marii. Robot miałby zaapelować do robotników o ostateczną uległość i podporządkowanie się władzy. Freder i Maria udaremniają ten plan, ratując masy robotnicze i udaje im się pojednać wrogie sobie do tej pory strony panów i robotników. Film Langa stał się legendą kina i uchodzi za pierwszy niemiecki film fantastyczno-naukowy. W roku 1984 powstał *remake Metropolis*, już jako panoramyczny, kolorowy film dźwiękowy, ale nie osiągnął sukcesu.

²⁵ Henrego Forda (1863-1947), twórcy słynnego Modelu T, produkowanego przez Ford Motor Company w latach 1908-1927. Na polecenie władz Republiki Świata „górne części wszystkich krzyży obcinano, tak by powstał kształt liter T” (Huxley, 1988, s. 57) jako symbol „dzieła Pana Naszego Forda”. Rachuba czasu — akcja powieści dzieje się w A. F. 632 roku — zaczyna się od daty śmierci Henrego Forda.

²⁶ „ANGSOC. Angsoc. Nienaruszalne zasady angsocu. Nowomowa, dwójmyślenie, zmienność przeszłości” (Orwell, 1988, s. 22).

(2004)²⁷, Technokapłanów w *The Inca*²⁸ albo chrześcijańskiego fundamentalizmu w filmie *Ucieczka z Los Angeles* (1996)²⁹.

Dystopia niekiedy przybiera też postać socjalnego państwa nadopiekuńczego, w którym zupełna wolność od odpowiedzialności za działanie zachęca zdeklasowanych proletariuszy do drastycznych form zachowań aspołecznych, np. w *Mechanicznej pomarańczy* (1971) Stanleya Kubricka, a produktywni członkowie społeczeństwa, ci szczególnie, którzy usiłują uciec z klasy niższej, są obciążani takimi podatkami, że ma to efekt prewencyjny. Demokracja jest interpretowana jako ochłokracja – prawa większości są wyznaczane przez motłoch, lumpenproletariat, a prawa mniejszości są gwałcone lub poświęca się je na rzecz nadrzędnego dobra społecznego, jakim jest władza większości.

Zwykle państwo sprawuje całkowitą kontrolę nad wszelką aktywnością ekonomiczną. Prywatna własność wciąż może istnieć, lecz właściciele są kontrolowani przez państwo. Może istnieć czarny rynek, lecz i tu wolność angażowania się jest bardzo ściśle reglamentowana, a wszelka innowacyjność czy samodzielność tłumiona, jak np. w *Hymnie* (*Anthem*, 1938) Ayn Rand.

Niekiedy może być też wręcz przeciwnie – świat społeczny jest całkowicie lub niemal zupełnie sprywatyzowany, nie istnieją instytucje państwa demokratycznego lub państwo tylko jest na usługach sektora

²⁷Pełnometrażowy film fabularny według scenariusza i w reżyserii hiszpańskiego pisarza i reżysera Carlosa Atanesa (ur. 1971). Akcja filmu rozgrywa się w przyszłości we Francji, rządzonej przez matriarchat Siostrzeństwa Metakontroli (*Sisterhood of Metacontrol*). Angelina, wzorowa i posłuszna obywatelka, właśnie zostaje przyjęta do Zakonu, lecz jej związek z niezwykle męczyzną, Nono, każe jej podać w wątpliwość surowe reguły Doktryny matriarchatu.

²⁸Francuska seria komiksowa, klasyka *science-fiction*, tekst Alejandra Jodorowsky'ego, rysunki Moebiusa (pseud. Jeana Girauda), wydawana przez Marvel Comics w latach 1981-1989. Jej kontynuacją były *Before the Inca* (1988-1995), *After the Inca* (2000) oraz *Final Inca* (2008). Akcja komiksów dzieje się w odległej przyszłości w gigantycznym Miście-Szybie, którym włada Triumwirat: Technopapież, cybernetyczna policja (Technokapłani) i armia. Mieszkańcy Miasta należą do ściśle określonych kast, a ich zainteresowania ograniczają się wyłącznie do seksu, narkotyków i władzy. John Difool, niezbyt rozgarnięty detektyw, wchodzi przypadkowo w posiadanie Incalu, tajemniczego przedmiotu, którego pożądają najznaczniejsze potęgi galaktyczne. Rozpętuje się wszechświatowa wojna, a Difool znajduje się w samym jej epicentrum. W polskiej wersji cała seria (bez *After the Inca* i *Final Inca*) ukazała się w jednym 312-stronicowym albumie w 2006 roku nakładem Wydawnictwa Egmont.

²⁹*Escape from Los Angeles* – amerykański film s.f. *sequel* *Ucieczki z Nowego Jorku*, w reżyserii Johna Carpentera, w roli głównej Kurt Russel (jako Snake Plissken) oraz Peter Fonda (jako Pippeline). W roku 2000 potężne trzęsienie ziemi sprawia, że Los Angeles staje się wyspą, oddzieloną od lądu Morzem Świętego Franciszka. Równocześnie na prezydenta Stanów Zjednoczonych (Cliff Robertson) zostaje wybrany dożywotnio radykalny teokratyczny chrześcijański, głoszący, że katastrofa jest karą dla „miasta grzechu”. Prezydent tworzy nowe prawo dla Moralnej Ameryki, zakazujące np. palenia tytoniu, konsumpcji alkoholu, jedzenia czerwonego mięsa, posiadania broni palnej, bezbożności, wyznawania religii innych niż chrześcijaństwo oraz stosunków pozamałżeńskich. Ci, którzy złamią te zakazy, zostają zesłani na zawsze do kolonii karnej w Los Angeles (chyba że okażą skruchę i wybiorą krzesło elektryczne). Miasto otoczone jest ogromnym murem z wieżami wartowniczymi, obsadzonymi przez posterunki strażnicze. W roku 2013 Cuervo Jones (Georges Corraface), przywódca peruwiańskiego Świetlistego Szlaku Rewolucji, uwodzi za pomocą holograficznego systemu internetowego córkę Prezydenta, Utopię (A. J. Langer), poddaje ją „praniu mózgu” i skłania do kradzieży urządzenia do zdalnego kierowania systemem superbroni „Miecz Demoklesa” – zespołem zaawansowanych technologicznie satelitów, mogących zniszczyć wszelkie urządzenia elektroniczne w dowolnym miejscu na kuli ziemskiej za pomocą skoncentrowanego impulsu elektromagnetycznego. Prezydent chciał za pomocą tej broni zniszczyć „wrogów Ameryki” i zapanować nad światem. Utopia kradnie ojcu sterownik i ucieka z lecącego samolotu *Air Force Three* do Jonesa do Los Angeles. Z misją odzyskania urządzenia zostaje wysłany Snake Plissken.

biznesowego — biznesmeni i prywatni przedsiębiorcy posiadają wszystkie organizacje społeczne i kontrolują je, jak np. w filmie *Łowca androidów* (*Blade Runner*, 1982)³⁰ czy *Pięty element* (*The Fifth Element*, 1997)³¹. Zwykle jest wtedy wielu „drobnych dyktatorów” — w istocie rywalizujących korporacji i baronów świata przestępczego, nie ma natomiast jednego przywódcy, istnieje albo jednolita formacja policyjna, pilnująca, żeby system funkcjonował bez zakłóceń, lub jest wiele partykularnych sił policyjnych na usługach wielkich korporacji. Jednostki bez majątku lub pozycji społecznej są deptane i lekceważone. Niekiedy rywalizacja między grupami interesów jest fikcyjna, w rzeczywistości współpracują one ze sobą w strukturze kartelu; powszechna jest korupcja, nieudolność lub inne formy uzurpacji instytucji demokratycznych. Wielu obywatelom brakuje podstawowych środków do życia, np. żywności. System penalizacji jest dysfunkcyjny ze względu na nieadekwatne prawo karne, często opierający się na stosowaniu tortur psychicznych lub/i fizycznych, np. w *V for Vendetta* Alana Moore’a.

Dla dystopii charakterystyczna jest nieobecność w codziennym życiu społecznym świata przyrody — fauny i flory: roślin, ptaków, zwierząt innych niż hodowlane itd. Wszechobecne jest za to poczucie powolnego rozkładu wszystkich systemów i struktur (politycznych, ekonomicznych, religijnych, infrastruktury miejskiej

³⁰ Amerykański film fabularny z gatunku *science-fiction*, thriller i kina akcji w reżyserii Ridleya Scotta, z Harrisonem Fordem, Rutgerem Hauerem i Sean Young w rolach głównych. Scenariusz filmu oparty został na motywach powieści Phillipa K. Dicka *Do Androids Dream of Electric Sheep?* Akcja filmu rozgrywa się w dystopijnym Los Angeles w listopadzie roku 2019, w świecie, gdzie potężna Tyrell Corporation produkuje replikantów — genetycznie zmodyfikowane androidy z wyglądu do złudzenia przypominające ludzi. Po krwawym buncie replikantów ich przebywanie na Ziemi zostaje zakazane, wolno ich używać do niebezpiecznych i uciążliwych prac tylko w koloniach pozaziemskich — jako niewolników i żołnierzy. Ci z nich, którzy złamali zakaz i powrócą na Ziemię, są ścigani, wyłapywani i eliminowani („retired”) przez jednostki policji, których członkowie nazywani są „łowcami androidów” (*blade runners*). Fabuła filmu koncentruje się na grupie brutalnych i przebiegłych replikantów, zaawansowanych modeli androidów Nexus-6, którzy po ucieczce z kolonii ukrywają się w Los Angeles, oraz tropiącym ich emerytowanym łowcy, Ricku Deckardzie (Harrison Ford), który bez entuzjazmu przyjmuje kolejne zadanie. Z filmu pochodzi jedna z najsłynniejszych kwestii kina, wygłaszana przez umierającego androida, Roya Batty (Rutger Hauer), który czując nadchodzący koniec, podsumowuje swoje życie: „*I’ve seen things you people wouldn’t believe: Attack ships on fire off the shoulder of Orion; I’ve watched c-beams glitter in the dark near the Tannhäuser Gate. All those moments will be lost in time; like tears in rain. Time to die.*”

³¹ Amerykańsko-francuski film *science-fiction*, komedia kina akcji, techno-thriller w reżyserii Luca Bessona, z Bruce Willisem (Korben Dallas) i Milla Jovovich (Leeloo) w rolach głównych. Fabuła filmu rozpoczyna się sceną, gdy w 1914 roku do Egiptu przybywają z kosmosu istoty zwane Mondoshawanami, które roztaczają opiekę nad czterema żywiołami (elementami) — wodą, ogniem, ziemią, wiatrem. Są to przechowywane w starożytnej świątyni cztery kamienie usytuowane wokół Piątego Elementu, mającego moc łączenia ich w żywy organizm i wyzwolenia Świata Stworzenia — jedynej siły zdolnej zwalczyć Zło (*Great Evil*). Mondoshawanie chcą zabrać kamienie, gdyż uważają, że nie są na Ziemi bezpieczne, a czas wojny jest bliski. Kapłanowi pozostawiają klucz i zobowiązują go do przekazania informacji o ich misji następnym pokoleniom, by przygotować je na nadejście Zła. Następnie akcja filmu przenosi się do Nowego Jorku w roku 2214. Zło pojawia się z Kosmosu i zagraża Ziemi, niszcząc wysłany przeciw niemu krążownik Zjednoczonej Armii. Ponieważ ludzie nie są w stanie sami go unicestwić, przybywają im z pomocą Mondoshawanowie, usiłując dostarczyć z powrotem na Ziemię elementy-kamienie. Jednak Mangaloresowie, rasa niedawno rozgromiona przez Ziemian, organizują zasadzkę i zestrzelili lecący na ratunek pojazd kosmiczny. We wraku rozbitego statku na Ziemi naukowcy Federacji odnajdują części Piątego Elementu i udaje im się sklonować z nich żywą istotę, kobietę Leeloo, „istotę doskonałą”. Leeloo, przestraszona obcym otoczeniem laboratorium, ucieka jednak i dosłownie wpada do powietrznej taksówki Korbena Dallasa, byłego majora sił specjalnych Zjednoczonej Armii. Od niego teraz zależy, czy ludzkość uniknie zagłady. Musi wraz z Leeloo i Kapłanem (Ian Holm) odzyskać cztery kamienie-elementy, stanowiące klucz do obrony Ziemi przed Złem.

itd.), będący rezultatem tej alienacji człowieka z przyrody, atrofii partycypacji w państwie, wyrzucia ze społeczeństwa, rodziny i własnego wyobcowania, utraty poczucia tożsamości i sensu życia. Wczorajszy dzień był lepszy, jutro będzie gorsze...

W innych społeczeństwach dystopijnych system ekonomiczny skupia się znów na stabilności, a jego struktura czyni rząd i sam system odpornym na wszelkie zmiany czy zniszczenie. Wtedy przemysł funkcjonuje na maksymalnym poziomie mocy wytwórczych i wydajności na zasadzie „gospodarki wojennej”, a państwo pochłania dla swoich celów jego wytwory i środki finansowe. W *Roku 1984* ludzie otrzymują skąpe racje żywnościowe, a wszelka nadwyżka idzie na potrzeby wojny, prowadzonej na przemian bądź z Eurazją, bądź z Wschódazją. W *Nowym Wspaniałym Świecie* nadwyżki są wchłaniane przez ekstremalny konsumpcjonizm ludności, wspierany przez rząd. W powieści *My*³² (1921) J. Zamiatina (1884-1937), w Jednym Państwie nie ma waluty ani handlu wymiennego, ani wewnątrz, ani na zewnątrz muru, lecz wszystko jest dostarczane ludności.

Zwykle w dystopii istnieje grupa ludzi, gdzieś w społeczeństwie, która nie znajduje się pod całkowitą kontrolą państwa. W nich zbuntowany protagonista opowieści dystopijnej pokłada nadzieje na wsparcie, mimo że ostatecznie z reguły nie udaje mu się niczego zmienić. W *1984* Orwella są to *prole* (skrót od: proletariatu-sze³³), w *Nowym Wspaniałym Świecie* A. Huxley'a są nimi „dzikusy” (*the Savages*) z Rezerwatu, a w *My*

³² Powieść *My* jest klasycznym przykładem dystopii. Rządzone przez Dobroczyńcę (*Benefactor*), oddzielone — rzekomo od świata prymitywnej nieujarzmionej przyrody, a w rzeczywistości od apokaliptycznego świata pustki i zniszczenia — gigantycznym Zielonym Murem Państwo Jedyne, wydaje się utopijnym rajem na Ziemi. Wszyscy obywatele (*numbers*) są perfekcyjnie równi, nikt nie może być inny od pozostałych, nie istnieje indywidualność, słowo „ja”, wyobraźnia uchodzi za jedną z najgroźniejszych chorób. Każdemu Państwo zapewnia mieszkanie w Szklanych Domach, pracę, żywność, ubranie. Nic nie jest pozostawione przypadkowi, nie istnieje też wolna wola, każda chwila życia każdego z „numerów” jest dokładnie rozplanowana w Dekalogu Godzinnym (*The Table*): mieszkańcy mają wyznaczone Godziny Osobiste, kiedy mogą na przykład pójść na spacer, i Godziny Seksualne, kiedy mogą zaspokajać potrzeby związane z płciowością człowieka, tak że nie pozostaje im czasu na własną inicjatywę. Akcja powieści rozgrywa się w XXVI wieku, jakiś czas po Wielkiej Wojnie Dwustuletniej, którą przeżyło 0,2 populacji Ziemi. W Państwie Jedynym znajduje się grupa buntowników, której niemal udaje się dokonać przewrotu. Jednak ich idea spotyka się z niezrozumieniem lub obojętnością innych, którzy nie mogą sobie już wyobrazić innego, wolnego życia, ponieważ idee Państwa Jedyngo zmieniły ich w niewolników w myśl hasła: „Rezygnujemy z wolności, żeby być szczęśliwi”. W krytycznym momencie, protagonista D-503, lękając się kary, ale przede wszystkim nowego świata i życia, w którym sam musiałby trzaskać się o mieszkanie i środki do życia, wybiera dotychczasowe wygodne życie. Udaje się do Urzędu Opieki, miejsca składania donosów, i zdradza spiskowców. Sam zostaje poddany Wielkiej Operacji w Urzędzie Medycyny, po czym pozbawiony pamięci, wyobraźni i osobowości zasiada obok Dobroczyńcy, biorąc udział w procesie buntowników. Nie rozpoznaje nawet swojej wielkiej miłości, choć sądzona kobieta kogoś mu mgliście przypomina. Wszyscy podsądni zostają skazani na karę śmierci, wykonaną nazajutrz przez Dobroczyńcę.

³³ „Przed Rewolucją byli okrutnie ciemniejsi przez kapitalistów, głodzono ich i karano chłostą, kobiety zmuszono do pracy w kopalniach węgla (co prawda nadal w nich pracowały), a dzieci w wieku lat sześciu sprzedawano do fabryk. Równocześnie jednak, zgodnie z zasadami dwójmyślenia, Partia nauczała, że prole są gatunkiem z natury podlejszym, i należy — niczym zwierzęta — przymuszać ich do posłuszeństwa za pomocą pewnych nieskomplikowanych metod. W sumie bardzo mało wiedzano o prolach. Ale więcej nie trzeba było wiedzieć. Jak długo rozmnażali się i pracowali, nikogo nie obchodziło, co robią poza tym. Pozostawieni sobie, niczym było puszczane samopas na równinach Argentyny, powrócili do naturalnego dla nich stylu życia, odziedziczono jeszcze po przodkach. Rodzili się, wyrastali w rynsztokach, w wieku dwunastu lat szli do pracy, następnie przeżywali krótki okres rozkwitu urody i zmysłowości, w wieku dwudziestu lat żenili się, około trzydziestki wkraczali w wiek średni, a umierali na ogół około sześćdziesiątki.

J. Zamiatana są to ludzie spoza murów Państwa Jedyngo; w *451 stopni Fahrenheita*³⁴ R. Bradbury'ego są to „ludzie-książki” (*book people*) mieszkający gdzieś daleko na odludziu za rzeką.

Destrukcja dystopii polega często na podjęciu aksjologicznie alternatywnego rodzaju aktywności w stosunku do tej, która dystopię konstituuje. Np. nowela Poula W. Andersona (1926-2001) *Sam Hall*³⁵ ukazuje obalenie dystopii opartej przede wszystkim na inwigilacji przez odmowę kolaboracji. W książce Roberta

[...] I nawet gdy wyrażali niezadowolenie, co się czasami zdarzało, nie prowadziło to do niczego, ponieważ żyli w nieświadomości politycznej i koncentrowali się wyłącznie na drobnych pojedynczych bólach. [...] Przypuszczalnie zezwolono by im nawet na odbywanie praktyk religijnych, gdyby wyrazili taką potrzebę lub chęć. Byli poza kręgiem podejrzeń. Jak to ujmowało jedno z haseł Partii: „Prole i zwierzęta są wolne” (Orwell, 1988, s. 53-54).

³⁴ Tytuł ang. *Fahrenheit 451*; wyd. pol.: tłum. A. Kaska, Czytelnik, Warszawa 1960; Tytułowe 451 stopni Fahrenheita to wg Bradbury'ego temperatura, w której papier zaczyna się palić. Powieść została napisana jako forma protestu wobec rosnącej dysfunkcji społeczeństwa amerykańskiego z początku lat 50. XX w., okresu zimnej wojny. W nieokreślonej przyszłości (mniej więcej w latach 1994-1995) państwo zakazało czytania książek, nawet samo ich posiadanie już jest przestępstwem, za które najłagodniejszą karą może być przymusowe umieszczenie w szpitalu psychiatrycznym. Ma to zapobiec powstawaniu jakiegokolwiek krytycznej refleksji w głowach ludzi. Oddziały strażaków (wyraz „strażak” w przyszłości oznacza „palacza książek”) tropią posiadaczy książek i natychmiast palą je na stosach „dla dobra ludzkości”. Wszelkie *mass media* kreują pożądany przez państwo fałszywy obraz rzeczywistości, manipulując ludźmi. Wszystko, co dzieje się w kraju, pokazywane jest jako dobre i słuszne, nawet oczywiste nieszczerstwa i katastrofy. Ludzie żyją hedonistycznie w wymagowanym, antyintelektualnym świecie programów telewizyjnych, mogą np. siedząc przed ekranem telewizora wcielać się w różne role i postacie w interaktywnym programie „Rodzinka”. Tradycyjna rola rodziny należy do przeszłości, związki między małżonkami są luźne, a dzieci traktuje się jak zbyteczne obciążenie. Dzieci i młodzież w szkole nie uczą się, lecz tylko oglądają filmy, a wywołaną przez nie agresję odreagowują w czasie zabawy w „wesołych miasteczkach”, w których gabinety luster zastąpione zostały salami do rozbijania szyb. Na ulicach panuje chaos i bezprawie – młodzież zabawia się, najjeżdżając szybkimi samochodami na ludzi. Protagonista, Guy Montag, wzorowy członek oddziału strażaków, wierzy w słuszność swojej pracy i wykonuje ją gorliwie. Pewnego dnia jednak spotyka Klarysę McClellan, swoją sąsiadkę, i pod wpływem jej liberalnych ideałów i umiłowania wolności dokonuje się w nim przemiana. Uświadamia sobie, że tak naprawdę wcale nie jest szczęśliwy, żyje pustym, zakłamanym życiem. Zaczyna zadawać sobie odważne pytania o sens życia i społeczeństwo, któremu służy. Zachowuje dla siebie jedną ze znalezionych w czasie akcji książek i czyta ją. Poruszony samobójczą śmiercią kobiety, która wołała splonąć we własnym domu, niż żyć bez swoich ukochanych książek, zwolna zaczyna pojmować, że bez literatury ludzie egzystują na poziomie biologicznym, jak zwierzęta, wyzuci ze swej duchowości, z tego, co naprawdę stanowi o człowieczeństwie. Pojawia się myśl o przeciwstawieniu się opresyjnemu systemowi społecznemu, w którym przyszło mu żyć. Gromadzi w domu książki i usiłuje uczyc się ich na pamięć. Zdemaskowany przez swojego zwierzchnika, kapitana Beatty'ego, musi spalić własny dom wraz z zakazanymi książkami. Jednak gdy Beatty wpada przy tej okazji na trop Fabera, byłego profesora anglistyki i tajnego mentora Montag w świecie literatury, Montag spopiela go za pomocą miotacza ognia. Jako groźny przestępca ucieka potem do domu Fabera, ścigany przez helikoptery telewizyjnych wiadomości, gdyż jego przypadek ma stać się rodzajem spektaklu i przestrogi dla wszystkich widzów. Faber informuje go o ludziach, miłośnikach książek, żyjących na odludziu poza miastem, z dala od społeczeństwa. Montag dociera do nich i ze zdumieniem odkrywa, że każdy z nich przechowuje w pamięci całe książki, wierząc, że kiedyś znów będzie można je odtworzyć i na nowo wydawać. Po wybuchu wojny nuklearnej, w której zostają zniszczone miasta, Montag i ludzie-książki powracają na ich zgliszcza, niosąc w sobie nadzieję na odbudowę nowego społeczeństwa, które powstanie niczym Feniks z popiołów.

³⁵ Poul William Anderson, amerykański pisarz *science-fiction* i fantasy. Przeraziła go zarówno perspektywa całkowitego zwycięstwa Sowietów w okresie zimnej wojny i ich dominacja nad całym światem, jak i wizja Stanów Zjednoczonych Ameryki w roli niepodważelnego władcy Ziemi, gdyż jej światowa dominacja militarna niewątpliwie pociągnęłaby za sobą destrukcję demokracji i wprowadzenie w USA rządów absolutnych – tyranii społecznej. W kilku swoich nowelach i powieściach opisuje taki świat po zwycięstwie Ameryki w III wojnie światowej: *Sam Hall* i jego *sequel Three Worlds to Conquer* oraz *Shield*.

A. Heinleina (1907-1988) „*If This Goes On —*”³⁶ (1940) następuje uwolnienie Stanów Zjednoczonych od fundamentalistycznej teokracji przez podziemny ruch zorganizowany przez masonerię, który arbitralność władzy zastępuje formą negocjacji społecznych. Monokausalność porządku dystopijnego, stanowiąca typową cechę *genere'u*, staje się wtedy jego słabością i daje się efektywnie wykorzystać przeciw dystopijnemu *status quo*. Destrukcyjny potencjał protagonisty, pozwalający mu obalić społeczny porządek dystopii, kryje się właśnie w monolitycznej, spetryfikowanej, inercyjnej formie struktury władzy dystopijnego *establishmentu*, która — niczym diament — jest tak sztywna, że nie potrafi absorbować wstrząsów, i przez to staje się niespodziewanie krucha i wrażliwa.

Jeśli destrukcja społeczeństwa dystopijnego jest niemożliwa, wtedy jako wyjście z opresyjnej sytuacji pojawia się ucieczka — jeśli dystopia nie kontroluje całego świata. W 451 *stopni Fahrenheita* Raya Bradbury'ego bohaterowie udaje się uciec i odnaleźć ludzi, którzy poświęcili się zapamiętywaniu ksiąg dla ich ocalenia, zniszczenie miasta-molocha następuje niezależnie od niego. W książce *Logan's Run*³⁷ (1967) Williama F. Nolana (ur. 1928) i Georga Clayтона Johnsona (ur. 1929) bohaterowie wybierają drogę ucieczki z doskonałego świata, gdyż inaczej zostaliby poddani zabiegowi eutanazji (*aschimothusii*) w swoje dwudzieste pierwsze urodziny (w wersji filmowej *Ucieczka Logana*³⁸ — trzydzieste). Ta ekskluzja pokazuje jednocześnie ograniczenia

³⁶ Nowela z gatunku *science-fiction* opowiada o buncie, zorganizowanym przez tajne stowarzyszenie *The Cabal* (klika, koteria). Członkowie stowarzyszenia używają terminologii związanej z Wolnomularstwem; pojawiają się aluzje, że masoni są rzeczywistość jedną z grup w luźno zorganizowanej strukturze ruchu oporu przeciw rządowi, na którego czele stoi Prorok. Protagonista, John Lyle, młodszy oficer w armii Proroka stacjonuje w stolicy Nowym Jerozolimie. Jego szczera wiara w obowiązujące zasady zostaje zachwiana, gdy poznaje jedną z Dziewic Proroka, Siostrę Judith, która nie sprostała swoim obowiązkom wobec Proroka i została ukarana. Razem ze swym współlokatorem, Zebem Jonesem, i przyjaciółką Judith, Siostrą Magdaleną, podejmuje ryzyko spiskowania przeciw Prorokowi. Po zabiciu szpiega, Judith zostaje uwięziona i poddana torturom, po czym Zeb ratuje ją i nawiązuje kontakt z organizacją ruchu oporu. Udaje im się dostać do buntowników, którymi dowodzi generał Huxley. Wybucho powstanie, spiskowcy odnoszą zwycięstwo, a ostatnim miejscem oporu Proroka jest jego stolica Nowe Jerozolimie. W trakcie ataku na nią generał Huxley zostaje ranny i John przejmuje dowództwo. Dzięki jego rozkazom miasto zostaje zdobyte. Po wdarciu się do pałacu Proroka John znajduje go martwego, zamordowanego w okrutny sposób przez jego własne Dziewice. Fabuła ukazuje organizację rzeczywistości porewolucyjnej za pomocą negocjacji, prowadzonych w Konwencie, w wyniku których powstaje nieco wyidealizowana forma rządu.

³⁷ Akcja powieści rozgrywa się w roku 2116. Jedyną ucieczką przed zniszczonym środowiskiem jest dla człowieka zamieszkanie w mieście-kapsule. Wielkość populacji i zasobów potrzebnych do życia jest ściśle kontrolowana i utrzymywana w stanie równowagi przez prostą zasadę: każdy człowiek po osiągnięciu 21. roku życia jest poddawany *aschimothusii*. W dniu, w którym osiągną ten wiek (*Lastday*), ludzie muszą stawić się dobrowolnie do Zasypialni (*Sleepshop*). Nad przestrzeganiem tego prawa czuwa armia strażników, wśród nich protagonista powieści, Logan 3, który jest Operatorem Głębokiego Snu (*Deep Sleep Operative*). W swoim własnym Ostatnim Dniu Logan otrzymuje misję, by odszukać miejsce, gdzie ukrywają się Zbiegowie (*Runners*). Zbiegowie to ludzie odmawiający poddania się nakazowi i chroniący się w Sanktuarium (*Sanctuary*), tajemniczym miejscu, gdzie mogą żyć wolni od opresji dystopijnego społeczeństwa. W trakcie swojej misji Logan odkrywa, że *aschimothusia* jest kłamstwem, a ludzie są po prostu mordowani. Wstrząśnięty tym odkryciem przyłącza się do Zbiegów. Sanktuarium okazuje się opuszczoną kolonią w pobliżu Marsa. Logan 3 wraz z Jessicą 6, kobietą, która pomagała mu w trakcie akcji, uciekają tam w wystrzelonej z Florydy rakiecie kosmicznej.

³⁸ Amerykańska ekranizacja powieści z 1976 roku w reżyserii Michaela Andersona. W rolach głównych: Michael York (Logan 5 — nie 3), Farrah Fawcett (Holly 13), Peter Ustinow (starzec) oraz Jenny Agutter (Jessica 6). Film otrzymał Oscara za efekty specjalne oraz nominację do tej nagrody w kategoriach scenografia i scenariusz. Fabuła filmu dość luźno opiera się na powieści, wykorzystując w zasadzie tylko wiodącą zasadę uśmiercania ludzi po osiągnięciu przez nich określonego wieku.

w omnipotencji dystopii, która nie ma władzy nad pewnym fragmentem świata i nie jest w stanie schwytać uciekinierów. W powieści dystopijnej *The Giver* (1994) Lois Lowry³⁹ główna postać – Jonas jest w stanie uciec ze społeczności (*the Community*) do Gdzieś Indziej (*Elsewhere*), tam gdzie ludzie mają pamięć. Niekiedy ta ucieczka z dystopii jest możliwa przez podróż w czasie lub zmianę historii, jak w książce Marge Piercy (ur. 1936) *Woman on the Edge of Time* (1976)⁴⁰, ukazującej podróż protagonistki w czasie do utopii przy-

³⁹ Lois Lowry (ur. 1937 jako Lois Ann Hammersberg), amerykańska autorka literatury dla dzieci, fotograf i dziennikarka, napisała ponad 30 książek, w których podejmuje trudne dla dzieci tematy, jak rasizm, nieuleczalne choroby, stany terminalne czy holocaust. Szczególnie *The Giver* spotkał się z bardzo różnymi reakcjami czytelników: niektóre szkoły włączyły tę książkę do kanonu lektur obowiązkowych, inne wręcz zakazały włączania jej do *curriculum*. Rzecz dzieje się w społeczeństwie przyszłości, które początkowo prezentuje się jako społeczeństwo utopijne, lecz z czasem powoli odsłania swoje prawdziwe dystopijne oblicze: ból, agresja i konflikty zostały wyeliminowane poprzez wprowadzenie w Tęsamoci (*Sameness*), planu, który wykorzystał wszelką głębię uczuć z życia ludzi. Ludzie są bierni, ulegli i posłuszni, przyjmują stale pigułki powodujące atrofię uczuć, o jakiegokolwiek romantycznej miłości ani życiu erotycznym nie ma mowy. Społeczeństwo zachowuje harmonię, wyznaczając każdemu pracę odpowiednio do ewolucji jego kompetencji pracowniczych. Małżeństwa dobierane są systemowo poprzez zbalansowany dobór osobowości mężów i żon, a jednostka małżeńska (*family unit*) ma prawo tylko do dwójki dzieci – chłopca i dziewczynki, o które mogą się ubiegać z puli dzieci rodzonych przez wyznaczone Matki Rodzicielskie (*Birthmothers*). Po wychowaniu dzieci jednostka rodzinna jest rozwiązywana, rodzice wracają do kwater mieszkaniowych dla bezdzietnych dorosłych, a dzieci podejmują pracę, by po jakimś czasie same założyć taką jednopokoleniową rodzinę. Ze starzejącymi się (przybranymi) rodzicami nie utrzymują kontaktu. Społeczeństwo obywateli bez radia i telewizji, tylko raz pojawia się wzmianka o komputerze, powszechny jest za to system mikrofonów i głośników w celu przekazywania komunikatów. Środkiem transportu są rowery; samochody czy samoloty są używane wyjątkowo do przewozu żywności. Społeczeństwo jest zarządzane przez Radę Starszych (*Council of Elders*), które każdemu członkowi społeczności w wieku dwunastu lat przydziela jego zawód na całe życie. Protagonista, dwunastoletni chłopiec imieniem Jonas, ze względu na swą niezwykłą „zdolność widzenia” (*Capacity to See-Beyond*) zostaje wybrany do piastowania funkcji Biorcy Pamięci (*Receiver of Memory*), człowieka, który gromadzi i przechowuje wszystkie wspomnienia i obrazy z czasów przed Tęsamocią na wypadek, gdyby były one kiedyś potrzebne jako pomoc w podejmowaniu decyzji przez tych, którym mogłoby brakować niezbędnego doświadczenia. Jonas spotyka Dawcę (*the Giver*), który staje się jego nauczycielem i przybranym dziadkiem. Telepatycznie przekazuje mu obrazy spraw i rzeczy, które zostały wyeliminowane ze współczesnego mu świata: przemoc, smutek, strata, prawdziwa miłość, piękno, radość, przygoda, zwierzęta, rodzina. Dawca zadziwia go swoim zachowaniem: potrafi łamać zasady społeczności, np. wyciągać głośnik albo zamykać drzwi na klucz. Za naruszanie takich zasad grozi kara „usunięcia” (*release*) ze społeczności, tzn. wydalenia poza jej obręb do miejsca określanego jako Gdzieś Indziej (*Elsewhere*). W rzeczywistości jednostka jest eliminowana przez eutanazję w postaci śmiertelnego zastrzyku. Od Dawcy Jonas przyjmuje wspomnienia i odkrywa opresyjność życia swojej społeczności i postanawia się zbuntować przeciw zniewoleniu. Ucieka ze społeczności, ratując życie malutkiemu chłopcu, Gabrielowi, który został przeznaczony już do „wydalenia”, gdyż nie mógł spać w nocy i krzyczał. Udaje im się uciec pościgowi i przetrwać w skrajnie trudnych warunkach. Powieść kończy się sceną, gdy chłopcy w ciemnościach zbliżają się do kilku domów, z których dobiega muzyka.

⁴⁰ Powieść M. Piercy, amerykańskiej poetki, pisarki i działaczki społecznej, stanowi połączenie wątku podróży w czasie z tematami sprawiedliwości społecznej, emancypacji kobiet i traktowaniem ludzi chorych psychicznie. Uważana jest zarówno za klasykę utopijnej „spekulatywnej” *science-fiction*, jak też klasykę powieści feministycznej. Protagonistka, 37-letnia Hiszpanka Consuela Ramos nawiązuje kontakt z przyszłością przez kobietę o imieniu Lucience. Przenosi się w czasie, do okresu, w którym żyje Lucience, do świata, w którym zrealizowano większość postulatów politycznych i społecznych radykalnych ruchów emancypacyjnych z końca lat sześćdziesiątych i początku siedemdziesiątych XX w. W wiejskiej społeczności w Mattapoisett nie istnieje zanieczyszczenie środowiska, homofobia, męska dominacja, rasizm, podległość klasowa, konsumpcjonizm ani imperializm czy totalitaryzm. Nadal jednak istnieje kara śmierci, prowadzi się wojny. Consuela (Connie) żyje w czasach, które zdeterminują przyszłość Lucienie, i kiedy dostrzeże swoje uwikłanie w różne sytuacje, przestaje ją odwiedzać. Udaje się w inną – alternatywną – przyszłość, gdzie bogata elita mieszka na platformach kosmicznych i za pomocą narkotyków czyni sobie posłuszną większość populacji na Ziemi, wykorzystując ją bezlitośnie.

ślności oraz jej wyprawę do dystopii, której okropność skłania ją do podjęcia działań w swojej teraźniejszości, tak aby — zmieniając przeszłość — nie dopuścić do powstania dystopijnego świata zła. W powieści *The Corridors of Time*⁴¹ (1965) Poula Andersona protagonista zostaje zwerbowany przez społeczeństwo przyszłości do walki przeciwko innemu — dystopijnemu. Doszedłszy do wniosku, że oba społeczeństwa są dystopiami, stara się zapobiec uzyskaniu przez któreś z nich przewagi w ich wojnach w czasie (*Time Wars*), umożliwiając pojawienie się w przyszłości państwa utopijnego.

Protagonista, kwestionujący zastany porządek społeczny, początkowo często jedynie intuicyjnie wyczuwa, że dzieje się coś strasznego, jak np. V w *V for Vendetta*. To przecucie zła, rodzaj pęknięcia, dysonansu poznawczego, zdziwienia czy wstrząsu, odgrywa w konflikcie między protagonistą a dystopijnym społeczeństwem rolę zasadniczą, przy czym protagonista musi mieć świadomość, nawet w postaci cienia podejrzenia, że problemy jego i innych ludzi nie mają charakteru indywidualnego, lecz są emanacją dysfunkcjonalnej struktury społecznej, do której oni przynależą, i należy działać na rzecz usunięcia ich źródła, przyczyn, a nie objawów czy skutków.

Inaczej niż w przypadku utopii, gdzie z reguły ich opis prokurowany jest przez „obcego”, człowieka z zewnątrz — *outsidera* — np. podróżnika, żeglarza, wędrowca, dystopie rzadko posługują się *outsiderem* jako protagonistą. Taki obcy przybysz dużo łatwiej przejrzałby opresyjną naturę społeczeństwa, porównując je z własnym, lecz ta wiedza zbyt prosto podważyłaby moc dystopii, jej „śmiertelny powab” i siłę uwodzenia umysłów, nie pozwalając czytelnikowi na egzystencjalną, krytyczną refleksję i budowanie emocjonalnej empatii z protagonistą. Nawet gdy *outsiderzy* są czynieni głównymi postaciami narracji — jak np. Dzikus w *Nowym Wspaniałym Świecie*, to ich społeczeństwa nie są takimi, które mogły dać im wsparcie przeciw dystopii.

Dystopia jest z reguły (lecz nie zawsze) nierozwiązywalna, to znaczy, że narracja może opiewać działania jednostek dystopijnego społeczeństwa, które są niezadowolone, mogą wszczynać bunt, lecz ostatecznie nie udaje im się doprowadzić do żadnych zmian. Niekiedy sam zbuntowany protagonista kończy, doznając przemiany w konformistę lub gorliwego neofita. Takie opowieści mają zakończenia ukazujące beznadziejność

Ta sytuacja staje się dla Connie bodźcem, by zacząć aktywnie działać w jej czasach. Naraża się w ten sposób technokratom z przyszłości, którzy czują się zagrożeni w swojej przeszłości. Jej rozpaczliwy akt sprzeciwu wobec tej przyszłości powoduje, że zostaje uznana za psychicznie chorą i umieszczona w zakładzie psychiatrycznym, gdzie poddaje się ją elektrowstrząsom.

⁴¹ Malcolm Lockridge, protagonista powieści, były żołnierz *marines*, oczekuje na proces, gdyż przypadkowo zabił na ulicy włóczęgę. Ku jego zaskoczeniu pojawia się w jego życiu tajemnicza piękność, Storm Darroway. Nie wiadomo skąd pochodzi, ale jest niezwykle bogata i tak potężna, że wydobija go z opresji. W zamian za wolność wymaga od Malcolma, by towarzyszył jej w załatwieniu pewnej sprawy w Danii. Zupełnie znieacka Malcolm zostaje uwikłany w Wojny Czasów (*Time Wars*), konflikt rozgrywający się dosłownie przez całą historię między Rangersami (*the Rangers*) a stronnictwem Storm — Strażnikami (*the Wardens*). Storm przemieszcza się do różnych lokalizacji przez tytułowe kanały czasu, ogromne, sztucznie skonstruowane trakty rozmieszczone dosłownie na całym świecie. Według Storm Rangersi usiłują manipulować ewolucją ludzkości, tak by ostatecznie podporządkować ją własnej technokracji. Rangersi natomiast uważają, że ludzie powinni pozostać w koegzystencji z przyrodą i ewoluować na własny sposób. Jest to zatem konflikt „maszyny przeciw żywemu ciału”. Malcolm podróżuje ze Storm w czasie do Danii w epoce neolitu (1827 p.n.e.), gdzie Storm jest uważana za boginię. W Danii spotyka dziewczynę Auri oraz jej plemię Tenil Orugaray, potem przemieszcza się to do przodu w czasie, to się cofa o 6000 lat, wikłając się w konflikt. Jednak z czasem coraz bardziej zaczyna wątpić w wersję Storm. Nie potrafi rozstrzygnąć, która ze stron ma w tej wojnie rację, a może obie jej nie mają?

działania opozycyjnego, np. w *Roku 1984* Orwella Winston Smith nie tylko zgadza się, że dwa plus dwa jest cztery, ale głęboko i prawdziwie w to wierzy⁴². Stanowi to kontrast z większością fikcji literackiej przyszłości, gdzie protagoniście z reguły udaje się rozwiązać konflikty lub w inny sposób zmienić sprawę na lepsze.

Podobnie jak w przypadku utopii, którą współcześni filozofowie, politolodzy czy pisarze dezawuuują jako ideę doskonałego społeczeństwa, tak wobec dystopii wyrażany jest sceptycyzm co do prawdopodobieństwa zaistnienia takiego społeczeństwa, tzw. rzeczywistości „orwellowskiej”. Gregg Easterbrook, amerykański pisarz, wykładowca i publicysta, argumentuje np., że pomimo istnienia w przeszłości wielu państw absolutystycznych można zaobserwować, że takie społeczności mają silną tendencję do samodestrukcji lub padają ofiarą agresji sąsiadów⁴³. Realnie istniejące dystopie są tworem społeczno-politycznymi, które są krótkotrwałe, gdyż ich trwanie karmi się stygmatyzacją i zabijaniem wciąż nowych wewnętrznych oponentów, przeciwników, zdrajców. Mordowanie lub powodowanie „zniknięcia” krytyków czy przeciwników (tzw. *ewaporacja* w *Roku 1984*) stwarza spiralę agresji reaktywnej ze strony rodzin i przyjaciół. Natomiast dystopie o charakterze radykalnie egalitarnym (jak np. państwa komunistyczne czy „realnego socjalizmu”) stają się dysfunkcyjne ze względu raczej na ich niewydolny system ekonomiczny, który po pewnym czasie przestaje zaspokajać potrzeby ludności, jak żywność, praca, własność, niż w wyniku prześladowań swych własnych obywateli.

Dystopia — mroczna strona każdej utopii, pojawia się więc zawsze przy próbach jej realizacji, lecz jest tworem terminalnym. Osobliwość utopii jest bowiem to, „że nie wyklucza się bynajmniej możliwości jej urzeczywistnienia, choć [...] wcale nierzadko widzi się w jej urzeczywistnieniu bliskie i realne niebezpieczeństwo” (Szacki, 2000, s. 189).

I tak np. w historii USA był okres zwany „kolonialnym”, kiedy „cztery z pierwotnych kolonii zostały założone przez grupy wyznaniowe (Plymouth przez purytanów, Rhode Island przez Rogera Williamsa, po opuszczeniu przez niego purytanów, Pensylwania przez kwakrów [*Society of Friends*] a Maryland przez członków kościoła rzymskokatolickiego). W Nowej Zelandii, jedna kolonia — Otago, została założona przez szkockich prezbiterian, a Canterbury miało być w założeniach anglikańskie. We wszystkich tych przypadkach, za wyjątkiem Canterbury, prymarnym celem było praktykowanie wyznań religijnych w wolności od prześladowania. Jedynie kwakrowie z Pensylwanii byli otwarci na ideę [akceptacji] innych praktykujących inne religie w obrębie ich terytorium” (Sargent, 2004, s. 92). Pierwsza tego rodzaju kolonia została założona na terenie USA w roku 1659, a ostatnia, o której wiadomo w 1998, w Kanadzie tego typu osiedlenia miały miejsce głównie w dwudziestym wieku.

⁴² Wbrew temu, co napisał kiedyś w pamiętniku: „Wolność oznacza prawo twierdzenia, że dwa i dwa to cztery”, Winston w opresji „widział wszystko z wyjątkową jasnością; każda kolejna sugestia O’Briena wypełniała sobą mały segment pustki, stając się niepodważalną prawdą, a dwa plus dwa mogło się naprawdę równać trzy czy pięć, jeśli zachodziła potrzeba” (Orwell, 1988, s. 177-178).

⁴³ “Increasingly, developing-world leaders observe the simple fact that the free nations are the strongest and richest ones, and this creates a powerful argument for the expansion of freedom. Theorists at least as far back as Immanuel Kant have posited that democratic societies would be much less likely to make war than other kinds of states. So far, this has proved true: Democracy-against-democracy fighting has been extremely rare. Prosperity and democracy tend to be mutually reinforcing” (Easterbrook, 2005, s. 5).

Podstawowym problemem w takich koloniach były relacje z miejscową ludnością: William Penn (1644-1718), założyciel Pensylwanii, „próbował rozwinąć dobre stosunki z Indianami zamieszkującymi na terenie kolonii. Biuro ds. Kolonialnych starało się, by Nowej Zelandii udało się ułożyć lepsze stosunki z Maorysami, niż miało to miejsce w innych koloniach brytyjskich” (Sargent, 2004, s. 92).

Lecz w rzeczywistości we wszystkich tych przypadkach każda kolonialna utopia rodziła nieuchronnie dystopię dla rdzennych mieszkańców, dystopię, w której lokalne społeczności i kultury były podkopywane, niszczone i wypierane, domy obracane w ruinę, a tysiące ludzi zabijano: „w czasach, gdy rdzenni mieszkańcy nazywani byli ‘szlachetnymi dzikusami’, byli już zwykle daleko stamtąd lub nie stanowili już niebezpieczeństwa. W tamtych czasach przedstawiano ich jako zwykłych dzikusów, którzy mogli czy nawet powinni podlegać eksterminacji” (Sargent, 2004, s. 92-93).

Opisy dystopii z samej swej proveniencji „pokazywały kosmary, a nie sielanki” (Szacki, 2000, s. 190). Posługując się środkami wyrazu charakterystycznymi dla powieści o utopiach, pokazywały obrazy doskonałości zdeprawowanej, która staje się piekłem dla ludzi niedoskonałych w swoim człowieczeństwie. Zwykle „świat negatywnych utopii to świat wszechogarniających organizacji rozporządzających nieograniczonymi możliwościami technicznymi, dzięki którym rozwiązuje się odwieczny problem wszelkich realizatorów utopii: jak sprawić, żeby ludzie przyjmowali bez szemrania to, co bez ich udziału zostało uznane za najbardziej dla nich odpowiednie. Owe cudowne środki techniczne pozwalają już to manipulować dowolnie „normalnymi” ludźmi, już to tworzyć posłusznych homunkulusów, którymi można kierować za pomocą najprostszych bodźców fizycznych” (Szacki, 2000, s. 191).

Pragnienie stworzenia Nowego Społeczeństwa przez Nowego Człowieka, zapewnienie Harmonii Ludzkości stanowi jednak „rodzaj kwadratowego koła”, powiada Stanisław Lem, gdyż „człowiek musi się gruntownie przerobić, ale wtedy zachodzi obawa, że może już wtedy przestać być człowiekiem” (Bereś, 1987, s. 274).

Ta „kwadratura koła” dotyczy samej natury człowieka — polimorficzności wyobrażeń o dobru i złu, odmienności hierarchii aksjologicznych, pojęcia szczęścia i niedoli, ponieważ „[...] marzenia jednego człowieka są koszmarem innego” (Mead, 1983, cyt. za: Szacki, 2000, s. 192). Wizja społeczeństwa technokratycznego może być dla jednych powabna jako „obietnica nieosiągalnego w przeszłości rozumnego ładu” (Szacki, 2000, s. 192), dla innych uosabia koszmar technicznego uprzedmiotowienia człowieka, doprowadzenia go do roli trybika w maszynie. W „*Golemie XIV*” Lem wieszczy ustami maszyny: „Sądzę [...], że w tym waszym lęku przed zniewoleniem, przed tyranem z maszyny, kryła się też potajemna nadzieja uwolnienia od wolności, boż nieraz się nią dławicie. Lecz nic z tego. Możecie go zniszczyć, ducha z maszyny — roznieść myśląc światło w proch, nie będzie kontratakować, nie będzie się bronilo nawet. Nic z tego. Nie uda się wam ani zginąć, ani zwyciężyć po staremu” (Lem, 1985, s. 387).

Dystopia może zrodzić się zawsze jako Frommowska ucieczka od wolności, ale nie może trwać w swej perfekcji, gwałcąc naturę ludzką, w którą niedorzecznie wpisana jest słabość i niedoskonałość, prawo do zwątpienia i błędzenia, strachu i nadziei wbrew nadziei, do bycia człowiekiem; to człowieczeństwo unieważnia jej

moc – taki „głos niegłośniejszy od szeptu dziecka”⁴⁴ jest bowiem donośniejszy niż wrzaski morderców i nigdy nie przebrzmiewa bez echa.

Bibliografia

- Arystofanes (2005). *Komedie*. Przeł. J. Ławińska-Tyszkowska. Wstęp J. Łanowski. Wrocław: Ossolineum, DeAgostini.
- Atwood M. (1992). *Opowieść podręcznej*. Tłum. Z. Uhrynowska-Hanasz. Warszawa: PIW.
- Bereś S. (1987). *Rozmowy ze Stanisławem Lemem*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Blackburn S. (1998). *Oksfordzki słownik filozoficzny* J. Woleński (red.). Tłum. M. Szczubiałka. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Blaim A. (1997). *Aesthetic Objects and Blueprints: English Utopias of the Enlightenment*. Lublin: Maria Curie-Skłodowska University Press.
- Bömer K. H. (1984). *Auf der Suche nach der irdischen Paradies. Zur Ikonographie der geographischen Utopie*. Frankfurt am Main: Wörner Verlag.
- Bradbury R. (1960). *451 stopni Fahrenheita*. Tłum. A. Kaska. Warszawa: Czytelnik.
- Burgess A. (1972). *A Clockwork Orange*. London: Penguin Books; wyd. pl. (2004). *Mechaniczna pomarańcza*. Tłum. R. Stiller. Kraków: vis-a-vis/ Etiuda.
- Chlada M. (2004). *Der Wille zur Utopie*. Aschaffenburg: Alibri Verlag.
- Donawerth J. (2003). Genre Blending and the Critical Dystopia. W: R. Baccolini, T. Moylan (red.) *Dark Horizons: Science Fiction and the Dystopian Imagination*. New York: Routledge.
- Easterbrook G. (2005). Explaining of 15 Years of Diminishing Violence. The End of War? *New Republic on line*, 30. 05.
- Frank A. (1993). *The Diary of a Young Girl*. New York-Toronto-Sydney-Auckland: Bantam Books.
- Gard R. M., du (1957). *Rodzina Thibault*. T. VII. Tłum. H. Gądkowa, P. Laskowski, K. Pruszyński, E. Fiszer. Warszawa: Czytelnik.
- Huxley A. (2004). *Brave New World*. Wstęp D. Bradshaw, London: Vintage Classics (pierwsze wyd.: Chatto & Windus 1932); wyd. pol. (1988). *Nowy wspaniały świat*. Tłum. i posłowie B. Baran. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Kołakowski L. (2000). Śmierć utopii na nowo rozważona. W: Kołakowski L., *Moje słuszne poglądy na wszystko*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Kotłowski K. (1976). *Aksjologiczne podstawy teorii wychowania moralnego*. Wrocław: Ossolineum.
- Kwieciński Z. (1990). O edukację i pedagogikę radykalnie humanistyczną. W: B. Suchodolski (red.) *Alternatywna pedagogika humanistyczna*. Wrocław: Ossolineum.
- Lem S. (1961). *Powrót z gwiazd*. Warszawa: Czytelnik.

⁴⁴ Tak w postwowie do pamiętnika Anny Frank Ernst Schnabel napisał o jej człowieczeństwie w czasach Zagłady: „out of the millions that were silenced, this voice no louder than a child's whisper [...] has outlasted the shouts of the murderers and has soared above the voices of time” (Frank, 1993, 283) .

- Lem S. (1985). *Doskonała próżnia. Wielkość urojona*. Kraków-Wrocław: Wydawnictwo Literackie.
- Mead M. (1983). *Toward More Vivid Utopias*. W: G. Kateb (red.) *Utopia and Its Enemies*. Glencoe, Ill.: The Free Press.
- Morson G. S. (1981). *The Boundaries of Genre Dostoyevsky's Diary of a Writer and the Traditions of Literary Utopia*. Austin: University of Texas Press.
- Orwell G. (1990). *Nineteen Eighty-Four*. Wstęp: P. Davisom. London: Penguin Books (pierwsze wyd. Martin Secker & Warburg Ltd 1949); wyd. pol. (1988). *Rok 1984*. Tłum. T. Mirkowicz. Warszawa: PIW.
- Oxford English Dictionary* (1989). wyd. II. Oxford University Press.
- Rabelais F. (2003). *Gargantua i Pantagruel*. Tłum. T. Boy-Żeleński. Kraków: Zielona Sowa.
- Rand A. (2001). *Hymn*. Tłum. S. Bijak. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Sargent L. T. (1994). The Three Faces of Utopianism Revisited. *Utopian Studies*, nr 5.
- Sargent L. T. (2004). Utopianism and National Identity. W: B. Goodwin (red.) *The Philosophy of Utopia*. London-New York: Wyd. Routledge.
- Shelly M. (1989). *Frankenstein*. Tłum. H. Goldmann. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Słownik terminów literackich* (1989). J. Sławiński (red.). Wrocław-Warszawa: Ossolineum.
- Swift J. (1958). *Podróże Guliwera*. Przeł. W. J. Dobrowolski. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Szacki J. (2000). *Spotkania z utopią*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Wells H. G. (1904). *Wizje przyszłości*. Tłum. J. Kleczyński. Warszawa.
- Wells H. G. (1938). *Wehikuł czasu. Opowieść fantastyczna*. Tłum. F. Werminski, Warszawa.
- Wells H. G. (2005). *The War of the Worlds*. London: Penguin Books; wyd. pol. (1974). *Wojna światów*. Tłum. H. Józefowicz. Kraków: Wydawnictwo Literackie (pierwsze polskie wyd.: Spółka Wyd. J. Rowiński i A. Sobieszewski, Warszawa 1907).
- Wells H. G. (1923). *Men like Gods*; wyd. pol. (2002). *Ludzie jak bogowie*. Przeł. J. Sujkowska. Kraków: Zielona Sowa.
- Wheen F. (2005). Introduction. W: H. G. Wells, *A Modern Utopia*. London: Penguin Classics.
- Wilde O. (2001). *The Soul of Man Under Socialism and Selected Critical Prose*, London: Penguin Classics, London.
- Willke H. (2002). *Dystopia. Studien zur Krisis des Wissens in der modernen Gesellschaft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.
- Witkiewicz S. I. (2010). *Pożegnanie jesieni*. Warszawa: Wydawnictwo Prószyński i S-ka.
- Wojdowski B. (2005). *Chleb rzucany umarłym*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie.
- Zamiatin J. (1989). *My*. Tłum. A. Pomorski. Warszawa: Wydawnictwo Alfa.
- Żuławski J. (1903). *Na srebrnym globie. Rękopis z Księżyca*. Lwów: Towarzystwo Wydawnicze S. Sadowski.

Summary

Dystopia or an Ontology of Bad-Being

The subject of the article is the phenomenon of dystopia which — as an antonymic utopian concept — may be a source of inspiration for education, a kind of a radical way of thinking about society, man and upbringing, and as its skeptical *alter ego*, that anticipates the effects of the projects of the Universal Happiness, dystopia can be a source of pedagogical pragmatism and moderation of pedagogical “will to power”. In the paper, the author analyses as follows: etymology of the term dystopia, selected definitions of the concept of dystopia, distinctive features that distinguish it from the anti-utopia or black utopia; he also reviews the most representative for the genre literary works and feature movies — from antiquity to the present day — and that way extracts intrinsic properties of dystopia which make up its *differentia specifica*.

Maria Czerepaniak-Walczak
Uniwersytet Szczeciński

Zaskakujące, intrygujące, niezwykcyjne obrazy młodzieży Próba zastosowania koncepcji „Czarnych Łabędzi”¹ w pedagogice młodzieży

Wyniki badań nad młodością i młodzieżą cechuje tendencja do uogólnień i generalizacji odkryć. Zjawisko to ma szerszy wymiar, jest obecne nie tylko w kontekście badań nad młodością, niemniej jednak właśnie w odniesieniu do tych badań nabiera ono szczególnego znaczenia. Rezultatem badań, bardziej lub mniej zamierzonym przez badacza/-y, jest „ogólny obraz” pokolenia i postać tak zwanego „przeciętnego młodego człowieka”. Niesie to konsekwencje dla praktyki wychowawczej. W tekście przedstawione jest znaczenie zainteresowania się zjawiskami mieszczącymi się na obrzeżach „większości” oraz statystycznie istotnych danych. Mogą one przybierać postać mikrotrendów, to znaczy dotyczyć małej grupy osób, albo „Czarnych Łabędzi”, czyli zjawisk nieprawdopodobnych, niemożliwych, w świetle dotychczasowej wiedzy o młodzieży. Przytoczone przykłady są wyłącznie i l u s t r a c j a m i zastosowania kategorii: mikrotrend i „Czarny Łabędź” w celu ukazania ich użyteczności w naukach o młodzieży.

Wstęp

Skupienie się na zjawiskach specyficznych dla młodości niesie w sobie konieczność odmitologizowania tego etapu życia, który budzi emocje zarówno młodzieży, jak i osób, które pracują z młodzieżą i z nastawieniem na młodzież. „Ciągłe myślimy o młodzieży jako o jednolitej, homogenicznej grupie”, mówi Barbara Fatyga, tymczasem jest to „zbiór różnych grup o zróżnicowanym potencjale rozwojowym, niekoniecznie tych samych interesach, możliwościach i szansach na ich realizację. Zarazem młodzież widziana oczyma dorosłych to albo »nadzieja«, albo »zagrożenie« i »wróg publiczny«, albo »problem nie do rozwiązania«, albo »partner w działaniu na rzecz dobra wspólnego«. I niemal zawsze:

¹ Wyrażenie zaczerpnięte z książki N.N. Taleba: *The Black Swan. The Impact to the Highly Improbable*, Penguin Books, London 2008.

»przedmiot oddziaływań pedagogicznych« opartych na »autorytecie pedagogicznym« dorosłych” (Fatyga, Zieliński, 2010).

Urealnienie młodości, sposobów jej przeżywania jest zatem warunkiem *sine qua non* adekwatnego wspierania młodych ludzi w samodzielnym osiąganiu dorosłości. O tym, jak złożone jest to zadanie (a raczej wyzwanie) świadczy siła i zakres mitów i stereotypów, w jakich lokowane są obrazy młodości i młodzieży. Ich źródła tkwią z jednej strony w wiedzy potocznej, nierzadko ugruntowanej jednostkowymi osobistymi doświadczeniami uprzednimi i aktualnymi, z drugiej zaś w bezgranicznym zaufaniu do wyników profesjonalnych badań. Każde z tych źródeł zawiera w sobie bariery poznawcze ograniczające krytycyzm, a nawet wyklucza wątpliwości. Zaufanie do wiedzy potocznej („to jest oczywiste”), jak i do wyników odkryć naukowych („to jest dowiedzione naukowo”) sprawia, że projekty wychowawcze w pracy z młodzieżą fundowane są na przesłankach „pewnych”. Nie uwzględniają sytuacji i zjawisk nieprawdopodobnych w świetle dotychczasowej wiedzy. Formułowane są na podstawie „przeczytanych książek”² i nawiązują do „znanych piosenek”³. Należy dodać, że zarówno „przeczytane książki”, jak i „znane piosenki” mają moc mitu i stereotypotwórczą.

Specyfiką mitów i stereotypów jest ich siła w kształtowaniu przekonań. Nierzadko „osłabiają one twórcze moce ludzkiego myślenia, odwodzą je od poznania realnie bytujących rzeczy” (Jusiak, 2001). Są jednymi z podstawowych źródeł reprezentacji świata w umysłach ludzi i, jako takie, stanowią zasoby kryteriów i argumentów usprawiedliwiających zachowania jednostkowe i zbiorowe. Utrwalane poprzez powielanie w środowisku i przez media ograniczają krytyczny ogląd i rozumienie specyficznych właściwości młodych ludzi żyjących w dynamicznym, otwartym, zróżnicowanym świecie, a jednocześnie pozostających w kręgu oddziaływania tradycyjnych, by nie rzec skostniałych instytucji edukacyjnych.

Mitologizację i stereotypizację młodości i młodzieży jako „obrazy umysłowe w głowach jednostek, stanowiące okna do ich świata społecznego” (Macrae, Stangor, Hewstone, 1999, s. 13) upraszczają, a niekiedy wręcz zaburzają odczytywanie zachowań i intencji młodych ludzi. Jak stwierdza Katarzyna Kalinowska, w interakcjach wychowawczych „stereotyp bierze górę nad doświadczeniem. (...) Ani uczniom, ani nauczycielom niespieszno jednak do weryfikacji krzywdzących stereotypów”⁴. Z pedagogicznego punktu widzenia przełamywanie barier generowanych przez mity i stereotypy ma zasadnicze znaczenie: jest podstawą podejmowania adekwatnych do sytuacji działań wychowawczych.

² Cudzysłów został użyty ze względu na metaforyczność wyrażenia „przeczytane książki”. Wyrażenie to określa źródła zaufania, pewności, uwalniające od samodzielnych poszukiwań. Za ich sprawą czytelnik, powodowany zaufaniem do autorytetu autora/autorów, nie sięga po inne książki, nie poszukuje nowych źródeł poznania i nowych narzędzi zmiany. Należy przy tym podkreślić, że przeciwieństwem „przeczytanych książek” są „neczytane” (czytelnik nie wie o ich istnieniu), ale nie „nieprzeczytane” (czytelnik wie o ich istnieniu), gdyż według Pierre’a Bayarda pojęcie „czytania” i „nie-czytania” nie jest precyzyjne. Nie ma wyraźnej granicy między „czytaniem” i „nie-czytaniem”. (Bayard: 2008, s. 10). Zdaniem Nassima Nicholas Taleba, książki „neczytane” mają większe znaczenie dla rozwoju człowieka i zmiany jego otoczenia. W nich bowiem można natrafić na to, co nas zaskoczy, zadziwi, otworzy nowe pola refleksji i może zainicjować nowe praktyki. (Taleb 2008, s. 1-2).

³ Jest to nawiązanie do cytatu z filmu M. Piwowskiego: „Rejs”: „Mnie podobają się piosenki, które już słyszałem”.

⁴ *Badania terenowe w przebraniu gimnazjalistki*. Z socjolog Katarzyną Kalinowską, która przez rok udawała gimnazjalistkę, rozmawia Lidia Ostalska, *Gazeta Wyborcza, Duży Format* z dnia 27 maja 2010 r.

O ile pierwsze źródło — wiedza potoczna — mimo swej powszechności ma charakter lokalny, o małym zasięgu i bywa przedmiotem sporów, o tyle wyniki badań są uznawane za prawdziwe. O ich prawdziwości decyduje przede wszystkim zaufanie do autorytetów naukowych, a nierzadko również „twarde dowody” w postaci miar statystycznych. W rezultacie, nawet najbardziej ostrożne konkluzje badaczy wyrażane w postaci zdań warunkowych nabierają charakteru pewników, kategorycznych stwierdzeń, a niekiedy wręcz generalnych praw. Uwidacznia się w zdaniach typu: W rezultacie formułowana jest prawda: „wszystkie łabędzie są białe”.

W tej sytuacji z pola widzenia znikają fakty i zjawiska niemieszczące się w dotychczasowych schematach. Nawet napotkanie ich może wzbudzić wątpliwość bardziej pod adresem własnej percepcji, jej zgodności z rzeczywistością, aniżeli pod adresem „prawd” utrwalonych w świadomości. Odnosi się to zwłaszcza do tych, które nabrały cech mitów i stereotypów. W konsekwencji występuje tendencja do ignorowania spostrzeżeń, które mogą zagrażać dotychczasowej wiedzy.

Tekst ten jest próbą zwrócenia uwagi na znaczenie poznawania tego, co stanowi bardzo mały margines zjawisk, a wręcz „jest wysoce nieprawdopodobne” w młodości przeżywanej w nowym ładzie społecznym i informacyjnym, w warunkach upowszechniania nowych środków komunikowania (się) oraz nowych wzorów i narzędzi edukacyjnych. Zamiarem moim nie jest wydobyć „wysoce nieprawdopodobnych” spektakularnych i epatujących swoją oryginalnością faktów i zjawisk, ale podkreślenie ich roli w opisywaniu i wyjaśnianiu obrazów młodości i młodości oraz zaakcentowanie potrzeby zwrotu epistemologicznego, a co najmniej zidentyfikowania i ograniczenia barier epistemologicznych w badaniach pedagogicznych w ogóle, a (*pro domo sua*) w juwentologicznych w szczególności.

Makrotrendy, trendy: „Białe Łabędzie”

Współczesna juwentologia rozwija się dwutorowo. Jednym z tych utworów jest prowadzenie autorskich badań i w ich rezultacie sporządzanie obrazów wybranych wycinków życia i wybranych właściwości młodości. W ten nurt wpisują się badania socjologów, pedagogów, psychologów. Wyniki badań, ze względu na zróżnicowane interesy i cele badań oraz różne paradygmaty i strategie badawcze, układają się w wielowarstwową mozaikę opisów, interpretacji i wyjaśnień faktów i zjawisk składających się na obraz młodości i młodości.

Drugi nurt wpisuje się w badania syntezyjące (*Research Synthesis Methods*), skupione na metaanalizach, interdyscyplinarnych interpretacjach i wyjaśnieniach wyników badań empirycznych. Raporty z badań zawierają dane z wielu różnych źródeł, zestawienia wyników z indywidualnych prac wielu różnych autorów. Syntezy dokonywane są ze względu na określone kategorie analityczne wyznaczone interesem autora/-ów tych syntez. Obydwa nurty cechuje poznawanie z logiką „biblioteki przeczytanych książek”, badanie zjawisk, o których istnieniu badacz wie i skupia się na pogłębieniu opisu i/lub rozumienia istoty oraz ich źródeł albo konsekwencji dla osoby i zbiorowości. Można więc uznać, że jest to poznawanie nastawione na weryfikację (a nie falsyfikację) hipotez, sprawdzanie tego, co wiadomo. Zatem, mówiąc metaforycznie, jest to logika „Białych Łabędzi”.

Takie podejście skutkuje:

- a) narzucaniem jednolitej wizji świata („wszystkie łabędzie są białe”)
- b) tendencją do generalizowania własnych odkryć i unieważniania innych,
- c) poczuciem pewności ich prezenterów i interpretatorów,
- d) zaufaniem do statystyki i praw wielkich liczb,
- e) zmniejszaniem czujności epistemologicznej, a raczej wzrastaniem ilości i siły barier epistemologicznych (w znaczeniu Gastona Bachelarda; Bachelard, 2002).

W rezultacie poszczególne ilustracje i interpretacje młodzieży i młodości układają się w obrazy kalejdoskopowe. Korzystający z wyników tych badań wychowawcy i nauczyciele natrafiają na trudności w znalezieniu we własnym otoczeniu takiego „modelowego okazu” — „Białego Łabędzia”. Nabierają wątpliwości i dystansu wobec wyników badań. Pomijają je więc w swojej praktyce. Relacje edukacyjne są organizowane według dotychczasowych wzorów, w których wychowawcy zarówno profesjonalni, jak i naturalni, czują się zadomowieni. Nie bez znaczenia jest, jak pisze Dorota Klus-Stańska „witalna siła potoczności”, która skutkuje „folk-dydaktyką” (Klus-Stańska, 2010, s. 72 i n.), a także, moim zdaniem, folk-pedagogią.

Należy podkreślić, że badania zgodne z powyższą logiką, mimo wskazanych skutków, mają duże znaczenie dla projektowania i realizowania pracy wychowawczej z młodzieżą. Są również znaczące ze względu na rozwój nauk o młodości i młodzieży. Są bowiem ważnymi argumentami w dyskusji nad powodami i potrzebami zajmowania się młodzieżą jako grupą odrębną, posiadającą swoje specyficzne właściwości. Nabiera to sensu w kontekście tego, co napisali John Cleverly i D. C. Phillips (1986, s. 80): „prymitywne kultury zwykle uznają dwa etapy rozwoju — dzieciństwo i dojrzałość. Granica między nimi często jest oznaczana przez rytualne ceremonie. W średniowieczu w niektórych kręgach, granica ta była w siódmym roku życia, co było związane z biblijnymi siedmioma dniami tworzenia świata i także wskazywało na harmonię z liczbą najważniejszych ciał niebieskich”.

Odwolanie do historii nie oznacza, że pytanie o to, czy młodość i młodzież to fenomen natury czy kultury, należy do przeszłości. Jakkolwiek współcześnie istnieją wyraźne cezury etapów rozwoju człowieka, wciąż doświadczamy konfuzji w posługiwaniu się określeniami tych etapów (dzieciństwo, młodość, dorosłość). Dzieje się tak nie tylko w wyniku dynamicznej zmiany wzorów i stylów przeżywania poszczególnych etapów życia, które sprawiają, że sformułowane w minionych latach znamienne zachowania i cechy osób w kolejnych etapach życia, określanych wiekiem metrycznym, nie przystają do współczesnych. Zjawiska akceleracji jednych i retardacji innych właściwości i dyspozycji sprawiają, że przesuwają się granice dzieciństwa, młodości i dorosłości. Źródłem konfuzji są w dużej mierze formalne ustalenia o zasięgu międzynarodowym, które tworzone są zarówno na potrzeby analiz naukowych, jak i praktyki wychowawczej oraz decyzji administracyjnych. Przykładem tego są ustalenia zawarte w dokumentach ONZ. W Konwencji o Prawach Dziecka osoba w wieku poniżej 18 lat jest *dzieckiem*⁵, podczas gdy w oficjalnych raportach w odniesieniu do osób w wieku 10-19 lat używa się słowa *adolescencja*. *Młodzież*, według tych ustaleń, stanowi grupę wiekową między 10 i 24

⁵ Konwencja o Prawach Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 20 listopada 1989 r. art. 1.: „W rozumieniu niniejszej konwencji „dziecko” oznacza każdą istotę ludzką w wieku poniżej osiemnastu lat, chyba że zgodnie z prawem odnoszącym się do dziecka uzyska ono wcześniej pełnoletność.” Dz.U. z 23 grudnia 1991 r.

rokiem życia, natomiast *młodość* jest to etap życia między 15 i 24 r.ż., albo 10 i 24 r.ż. (*Young People in Changing Societies*, 2000, s. 112). Niezależnie wszak od tych kłopotów, zajmowanie się osobami w okresie liminalnym jest ważne społecznie i pedagogicznie. Przemawiają za tym następujące argumenty:

- a) wielkość grupy wiekowej (14-25 lat): w Polsce – ok. 17% społeczeństwa, w Europie 12,7% – w świecie – 20%,
- b) interes pedagogiczny – troska o wysoki poziom kultury i jakości życia (m.in. wyniki badań PISA 2000 i 2003, 2006 i oczekiwane w grudniu 2010 wyniki z 2009 roku),
- c) interes społeczny – troska o bezpieczeństwo świata i poszczególnych grup (narodowych, środowiskowych...), należy dodać, że jest to argument ponadczasowy: Sokrates został skazany za „psucie młodzieży”,
- d) interes ekonomiczny – największa grupa konsumencka (dyktatorzy mody, „pożeracze wszystkiego”).

„Wynalezienie” młodości i młodzieży można zawdzięczać z jednej strony politykom, dla których jest to „świeży narybek” i obiekt „godny pożądania” ze względu na ich partykularne interesy. W takim przypadku wysiłki polityków są kierowane albo na pozyskanie tej grupy wiekowej do realizowania ich koncepcji albo jako „straszak”, źródło zagrożenia porządku i bezpieczeństwa społecznego. W programach politycznych można więc znaleźć propozycje i projekty „zagospodarowania” tej grupy społecznej. Za innych „wynalazców” młodości i młodzieży można uznać przedstawicieli nauk społecznych, dla których jest to ważny i interesujący obiekt poznania i zmiany. Uwaga badaczy skupiona jest na wielostronnym opisie i wyjaśnianiu oraz próbach projektowania zmiany tej klasy zjawisk. W konsekwencji, w poszczególnych naukach społecznych (antropologia kulturowa, socjologia, pedagogika, psychologia) podejmowane są próby konstruowania teorii młodzieży oraz powstają projekty pracy z młodzieżą. Projekty te nastawione są głównie na poszukiwanie optymalnych środków i ośrodków wprowadzania młodzieży w świat dorosłych oraz kształtowania tożsamości i dojrzałych orientacji życiowych. Są one argumentowane specyfiką współczesności, której jednym z kluczowych atrybutów jest skala i tempo zmiany. Kolejne litery alfabetu: X, Y, Z wskazują na dynamikę zmiany specyfiki pokoleń.

Wskazana wyżej tendencja do generalizacji specyficzna dla logiki „Białych Łabędzi” skutkuje uniwersalizacją obrazów młodzieży. Jednym z przykładów jest kategoria globalnego nastolatka, upowszechniona w polskim piśmiennictwie naukowym przez Z. Melosika (1996). W tym globalnym obrazie młodzieży i przeżywania młodości można wprawdzie wyodrębnić dwa style, jednakże ich opisy wciąż mieszczą się w logice „Białych Łabędzi”, czym spełniają warunek pozostawania zmiennymi w badaniach. Logika ta pozwala wyróżnić dwa typy „globalnych nastolatków”, a mianowicie:

a) wzór „Północ”: nastolatek ze świadomością lidera przemian cywilizacyjnych, *yuppie* z moralnym kręgosłupem, cybernetyczne dziecko usamodzielnione w wieku 13 lat. Kujon postmodernistyczny, ubrany z wyobraźnią i kolorowo. Marzący o karierze w wolnym, nieznanym dotychczas zawodzie, mający mnóstwo sobie podobnych przyjaciół, ale ostrożnie nawiązujący kontakty w sieci. Pewny siebie, ale nie zarozumiały, mający jakieś 698 IQ i ...fajny,

b) wzór „Południe”: niezainteresowany polityką ani ruchami społecznymi, konsument produktów Mc Donald’sa, ubrany w podróbki firmowe, niewyobrażający sobie osoby jednocześnie przystojnej i biednej,

przekonany, że „przetrwają najpiękniejsi”, wyznawca treningu siłowego, tertacyklin, ortodoncji, MTV i Nutra Sweet, gniewny i sfrustrowany „szczur z Galaxy” (lub innego centrum handlowego).

Już te skrótowe opisy wskazują, że istnieją standardy przechodzenia przez młodość, które wyznaczają przedmiot badania i stanowią przesłanki podejmowania takich badań.

Nie mniej ważnym powodem zajmowania się młodzieżą i młodością jest poznanie społecznych kręgów, w jakich funkcjonują młodzi ludzie. Dotyczy to zwłaszcza poznania specyfiki tych kręgów. Pozostając w logice „Białych Łabędzi”, można wyróżnić następujące społeczne kręgi funkcjonowania młodzieży:

- **świat:** płaski, otwarty, mały, ale przerażający tempem zmiany,
- **Europa:** zróżnicowana, tajemnicza, kryjąca sekrety przeszłości i nieprzejrzystą przyszłość, ale kusząca licznymi obietnicami,
- **kraj, państwo:** między ojczyzną a „syncyzną”, macierzą a córecstwem,
- **środowisko lokalne:** uścisk albo odskocznia od wzorów kultury,
- **rówieśnicy:** „Piotruś Pan”/Barbi kontra „młody gwardzista”/”matka-Polka”,
- **szkoła:** instytucja formalna, tkwiąca w minionym czasie, „przechowalnia” na czas pracy rodziców (gdy rodzice są zajęci) czy okazja do spotkania rówieśników, doświadczania bycia *takim samym* i, ewentualnie, uczenia się bycia *sobą*,
- **rodzina:** grupa odniesienia, baza tożsamości, źródło zakorzenienia (wielopokoleniowość), poczucie bezpieczeństwa czy grupa przechodnia, poczekalnia do dorosłości, poczucie niepewności.

Są to tylko niektóre ze źródeł napięć będących doświadczeniem młodzieży. Swoistą syntezę tego pod koniec lat osiemdziesiątych XX wieku Guy Debord (2006, s. 170) zawarł w następujących zdaniach:

„Jako że egzystencja ludzka coraz ściślej podporządkowuje się normom spektakularnym, a więc coraz mniej miejsca pozostawia na doświadczenia autentyczne, dzięki którym wykształcają się indywidualne preferencje, osobowość stopniowo zanika. Jednostka, jeśli tylko zależy jej na zdobyciu uznania w tym społeczeństwie jest skazana paradoksalnie na stałe wypieranie się samej siebie. Jej egzystencja opiera się bowiem na wierności coraz to nowym przedmiotom, na nieodmiennie rozczarowującym zachłystywaniu się kolejnymi oszukańczymi towarami. Trzeba chyżo podążać za inflacją wciąż deprecjonowanych znaków życia”.

To fakt, że „świat podąża w bardzo wielu małych kierunkach. Jednocześnie. Szybko. Wyraża to wielką energię, ale i wielkie wyzwania” (Penn, Zalesne, 2007 s. XXIII). Odnosi się to przede wszystkim do młodzieży, która musi wykonać ciężką pracę nastawioną na pokonanie trudów albo wpasowania się w obowiązujące standardy i w związku z tym wypierania się siebie, albo stawiania „okoniem” wobec standardów i pozostawania wiernym sobie. Obranie tej drugiej opcji niesie w sobie sytuację odstawiania od *mainstreamu*, bycia *osobnym*, wypadnięcie z kręgu mega-, makrotrendów a znalezienie się w grupie 1 procenta populacji przejawiającego zachowania odrębne, pojedyncze, niszowe. Ta odrębność prowadzi do wychodzenia poza empiryczne dowody istnienia „Białych Łabędzi” i stawiania się, przybierania postaci „Czarnego Łabędzia”.

Teoria „Czarnego Łabędzia”

Jak pisze Nassim Nicholas Taleb we wstępie do swojej książki, która w 2008 roku była bestsellerem, przed odkryciem Australii mieszkańcy Starego Świata byli przekonani, że wszystkie łabędzie są białe. To przekonanie miało swoje podstawy w dowodach empirycznych. Tylko takie ptaki były znane w Europie. Dopiero przybycie Europejczyków do Australii i odkrycie tamtejszej fauny spowodowało zmianę tego przekonania. Czarny łabędź został wykorzystany przez Karla R. Poppera jako przykład ilustrujący falsyfikacjonizm – centralną tezę racjonalizmu krytycznego (Sady, 2008, s. 126). Wynik jednej obserwacji może unieważnić generalizację formułowaną na podstawie mozolnie i systematycznie gromadzonych danych.

N.N. Taleb sformułował teorię **Czarnego Łabędzia**. W cytowanej książce nazwa ta jest pisana wielkimi literami. Można ją nazwać teorią nieprawdopodobieństwa. Według tej teorii przedmiotem poznania jest rzecz, zjawisko, które w świetle dotychczasowej wiedzy i ludzkiego doświadczenia jest niemożliwe albo nie ma prawa istnieć, to zjawisko nieprawdopodobne. Przedmiot, którego istnienie przeczy powszechnej wiedzy, powszechnemu przekonaniu, ale jego odkrycie istotnie zmienia istniejący stan wiedzy i zakłóca dane będące podstawą prognozowania. Zjawisko niemieszczące się w dotychczasowych schematach, nie jest oczekiwane, ani nic w przeszłości nie sugeruje w przekonujący sposób pojawienia się go. Należy podkreślić, że daje się ono wyraźnie odczuć, rzuca się w oczy, ale mimo jego odrębności, natura ludzka sprawia, że kombinujemy jego wyjaśnienia po fakcie, „dorabiamy ideologię”, tak że wygląda ono na wytłumaczalne i przewidywalne. Bywa, że nawet po odkryciu niespodziewanych faktów, zjawisk zachowujemy się wobec nich tak, jakby one nie istniały.

Specyfika faktu/zjawiska zwanego „Czarnym Łabędziem” zawiera się w następujących atrybutach:

a) oddzielności, bycie poza schematem, poza oczekiwaniami ponieważ nic, co było dotychczas, nie wskazuje przekonująco na możliwość jego wystąpienia,

b) silnych konsekwencji, zarówno dla wiedzy, jak i dla praktyki,

c) retrospektywnej przewidywalności, która wyraża się w tendencjach do wyjaśniania po fakcie, wskazywania na znaki, sygnały, które przepowiadały pojawienie się zjawiska, mogły być wykorzystane do odczytywania jego istnienia/wystąpienia (Taleb, 2008, s. XVII-XVIII).

Należy podkreślić, że fakty i zjawiska noszące takie cechy istnieją. Są przykładem pierwotności bytu nad wyobrażeniem. Są jednak poza polem poznania, zmysłowego albo mentalnego. „Czarnym Łabędziem” może być wszak każde zjawisko niekongruentne z dotychczasowym porządkiem świata i wiedzy o nim. „Czarny łabędź” jest zjawiskiem nieoczekiwanym, niespodziewanym, nieprzewidywanym (Taleb, 2008, s. 213). Nierzadko przyczyną jego niedostrzegania są wskazywane wyżej bariery epistemologiczne. W zetknięciu z nieoczekiwanym, nieprawdopodobnym, naturalny odruch – poznać – jest często wypierany przez kwestionowanie, zaprzeczanie, a co najmniej podawanie w wątpliwość, nadawanie temu faktowi/zjawisku cech złudzenia, iluzji. A niedostrzegane i/albo niezrozumiałe zjawiska nie znajdują, siłą rzeczy, swojego miejsca w zainteresowaniach i projektach wychowawczych.

Uznanie istnienia „Czarnego Łabędzia” uwarunkowane jest zgodą na:

- czytelne kryteria dystynkcji (0-1; czarne-białe),

- relację różnicowania: jest czarny dlatego, że nie jest biały (jest x dlatego, że nie jest y),
- jego ekscesywność (narusza, rujnuje dotychczasowy porządek),
- podniesienie go do godności Rzeczy, jego ontologizację.

Życie w warunkach, w których do rangi zasady pierwszej urasta podporządkowanie decyzji (w tym także w kwestiach wychowania) prawom wielkich liczb i statystycznej istotności. Warunki te N.N. Taleb nazywa Mediocristanem (Taleb, 2008, s. 49).

Odkrywaniu i poznawaniu (istoty, źródeł, konsekwencji) „Czarnych Łabędzi” towarzyszy wiele napięć i obaw. Wśród czynników utrudniających dostrzeganie, uznanie istnienia i poznawanie „Czarnych Łabędzi” można wskazać:

- nieumiarkowane zaufanie do posiadanej oficjalnej wiedzy albo zakorzenienie potocznego myślenia. Są stereotypy poznawcze, które tworzą przeszkodę nazwaną przez Dorotę Klus-Stańską filtrami interpretacyjnymi (Klus-Stańska, 2010, s. 73). To one wyznaczają treść i charakter obserwowanej rzeczywistości. Pozwalają wydobyć to, co znane i oczekiwane, a przesłaniają to, co zaskakujące, nieprawdopodobne, co wykracza poza schemat;
- poprawność (nie tylko polityczna). Za jej sprawą niejako przymykane są oczy i uszy na to, co jest nieprawdopodobne, niezgodne z naturą rzeczy, a na dodatek nieprzystojne, nieprzystojne;
- uleganie opresji pożytku. W zetknięciu z nieoczekiwanym, niespotykanym nasuwa się pytanie o korzyści, jakie można mieć z odkrytego faktu, zjawiska. Jaki może być pożytek z „Czarnego Łabędzia”? , do czego można go użyć? Oznacza to, że daje o sobie znać atrybut nieprzewidywalności konsekwencji. N.N. Taleb nazywa to „ślepotą Czarnego Łabędzia” (Taleb 2008, s. 307). Wyraża się ona w, zależności od okoliczności, niedocenianiu roli odkrycia, ale w szczególnych przypadkach przecenianiu go, wyolbrzymianiu korzyści;
- obawa przed zarzutem kanoityzmu, zachłystnięcia się nowością, osobiwością odkrytego zjawiska, epatowania nim. Przestroga przed mnożeniem bytów nad potrzeby w połączeniu z trudnymi do przewidzenia konsekwencjami odsłonięcia nowego obiektu może okazać się silnym czynnikiem powstrzymującym przed dalszym poznawaniem zjawiska;
- lęk przed ośmieszeniem, zarzutem, że się widzi, wie nieprawdziwie, nierealnie, że ulega się złudzeniu.

Świadomość istnienia tych ograniczeń nie powstrzymuje przez wychodzeniem poza schematy, odkrywaniem nowych ładów oraz specyficznych dla nich obiektów i zjawisk. Towarzyszy temu przeświadczenie, że poznanie nieprawdopodobnego, sięganie do utopii (z punktu widzenia aktualnego stanu rzeczy) prowadzi do przewrócenia dotychczasowego porządku. Odkrycie „Czarnego Łabędzia” sprawia, że nic już nie jest takie, jak dawniej.

Sięganie po metaforę „Czarnego Łabędzia” jest, w moim przekonaniu, atrakcyjne i użyteczne ze względu na uświadomienie sobie przez badacza dynamiki poznawanych zjawisk, a w rezultacie, konieczności bycia przygotowanym na pojawienie się tego, co jest zaskakujące, nieprzewidywalne, niewyobrażalne. Jednocześnie konieczne jest uwrażliwienie badacza odkrywającego „Czarnego Łabędzia” na przestrzeganie dyscypliny rozłączności opisu, sprawozdania od wnioskowania aksjologicznego, to znaczy unikania uwikłania w świadomość ideologiczną w znaczeniu Karla Mannheima (Mannheim, 2008, s. 229 i n.).

„Czarne Łabędzie”, ich gniazda i habitaty

Problem dostrzegania niespodziewanych rzeczy tkwi nie tyle w naturze tej rzeczy, ile w naszym jej odbiorze. Świat życia wypełniony jest rzadkimi rzeczami i zjawiskami. Co więcej, odgrywają one znaczącą rolę. Za wielkimi zmianami stoją małe siły. Przybierają one postać pojedynczych „Czarnych Łabędzi”, które wyróżniają się na tle tysięcy białych (Taleb, 2008, s. 61). Ilustruje to poniższy przykład.

Tabela 1. Projekcja własnej sytuacji zawodowej za 10 lat

Co będziesz robił/-a za 10 lat?	Polacy (2008) %	Amerykanie (2006) %
Praca w konkretnym zawodzie	13	37
Praca w ogóle	54	23
Studiowanie	—	12
Zamążpójście i wychowanie dzieci	1	12
Własny biznes, własna firma	30	8
Służba mundurowa (w ogóle)	—	1
Strzelec wyborowy	—	1
Coś innego	2	6

Źródło: opracowanie własne na podstawie: CBOS, *Młodzież 2008* i M.J. Penn 2007, s. 241.

Analiza powyższych danych zwraca uwagę na znaczące dla przyszłości społeczeństwa wybory, które są dokonywane przez 1% badanych. W grupie polskiej młodzieży jest to założenie rodziny, zaś wśród młodych Amerykanów praca z użyciem broni. Są to wskazania zaskakujące, niespodziewane. Noszą więc znamiona „Czarnych Łabędzi” na tle niemal 100% „Białych Łabędzi”. Ich lekceważenie może przynieść nie tyle wiele zaskoczeń, co spóźnionej refleksji i wyrzutów wówczas, gdy zostaną one wcielone w życie. Wprawdzie 1% to nie jest dużo, ale oddziaływania tej grupy na pozostałe obszary życia są znaczące.

Przedstawienie powyższych danych służy przede wszystkim wskazaniu, że habitaty „Czarnego Łabędzia” można znaleźć w najróżniejszych miejscach. Dynamika przemian i ich skala poszerzają spektrum umiejscowienia tych zjawisk. Ich rozpoznawanie jest dużym wyzwaniem dla pedagogów. Jest ono tym większe, że mamy nieodpartą pokusę generalizowania, porządkowania, klasyfikowania obrazów uzyskiwanych w wyniku badań (Bakiera 2009, s. 88 in., Czerepaniak-Walczak, 2007), a przy tym ulegania magii statycznej istotności odkrywanych zjawisk.

Dotychczasowe omawianie istoty „Czarnego Łabędzia” może nasuwać przypuszczenie, że jest to zjawisko zagrażające bytowaniu większości. Nie zawsze tak jest. Pobieżny przegląd wyników badań pedagogicznych pozwala wyłonić trzy typy tego zjawiska ze względu na wartościowanie ich oddziaływania na życie społeczne. Należy przy tym podkreślić wskazywaną wyżej konieczność oddzielenia samego odkrycia od

jego wartościowania. Niemniej jednak w procesie nadawania znaczenia odkryciu jego aksjologiczny wymiar znajduje uzasadnienie. Z tym właśnie zastrzeżeniem można przytoczyć poniższe przykłady. Nie wszystkie z nich rozwijam i komentuję, gdyż nie to jest celem tego tekstu, chodzi jedynie zwrócenie uwagi na charakter zjawisk:

a) pozytywne „Czarne Łabędzie”, to znaczy takie zjawiska, które mogą wzbudzać pozytywne następstwa dla pozostałych uczestników życia zbiorowego. W tej grupie można wyróżnić takie przykłady, jak:

- Młodzi biznesmeni/przedsiębiorcy (płci obojga), uczniowie, którzy prowadzą własne biznesy na szeroką skalę i stoją się bogaci;

- Zainteresowanie dziewczyn naukami ścisłymi. Na uczelniach biorących udział w II edycji akcji Dziewczyny na politechniki!, w roku akademickim 2009/2010 możemy zaobserwować przyrost udziału kobiet w ogólnej liczbie studentów równy 1,4% (czyli 6 576 osób). Politechniki, które nie uczestniczyły w projekcie, odnotowały przyrost wynoszący jedynie 0,6% (www.dziewczynynapolitechniki.pl, dostęp 30.05.2010);

- Wolontariat młodzieżowy, jego pola;

- Czytelnictwo (nie tylko Harry Potter);

- Ministrantki. W 1995 w Polsce pojawiło się pierwsze 30 ministrantek. Do roku 2004 roku ich liczba wzrosła do ok. 300, a w ciągu ostatniego – prawie się podwoiła. (www.wiadomosci.gazeta.pl, dostęp 30.05.2010);

b) obojętne „Czarne Łabędzie”, to takie zjawiska, których wartościowanie jest ściśle związane z kontekstem, w którym występują. Oznacza to, że mogą one mieć zarówno pozytywną, jak i negatywną wymowę. W tej grupie można wskazać:

- ICT luddystów. Jest to nieliczna grupa młodzieży, której nazwa nawiązuje do XVIII-wiecznego ruchu przeciwników rewolucji przemysłowej ze względu na to, że, podobnie jak pierwotnie, ci młodzi ludzie upatrują w nowych mediach wielorakich zagrożeń i nie tylko unikają kontaktu z nimi, wręcz działają przeciw nim (Penn, 2007, s. 366 i n.);

- Prosumpcję, upowszechnianie praktyk samodzielnego produkowania dóbr konsumpcyjnych na własny użytek (np. robótki ręczne, samodzielne wykonywanie ubiorów itp.);

- Ortorektyków, osoby przesadnie dbające o skład tego, co jedzą, sprawdzające zawartość poszczególnych ingrediencji w produktach spożywczych;

c) negatywne „Czarne Łabędzie”, czyli zjawiska, których istnienie budzi niepokój wychowawców, gdyż niosą w sobie zagrożenia, nierzadko nieodwracalne. Ich niedostrzeżenie można porównać z przysłowio- wym chowaniem przez strusia głowy w piasek. Można wskazać na takie zjawiska, jak:

- „Galerianki”/„galerianie”. Nazwa jest nawiązaniem do tytułu filmu w reżyserii Katarzyny Rosłaniec;

- Cięża z tornistrem; Prawie 11 tysięcy uczennic było w ciąży w latach 2004-2006. Takie dane podaje Ministerstwo Edukacji Narodowej, na którego zlecenie przeprowadzono w szkołach ankiety na temat ciężarnych nastolatek (www.wp.pl 28.02.2007). Zjawisko stało się przedmiotem uwagi w wyniku polecenia wicepremiera, ministra edukacji Romana Giertycha, skierowanego do dyrektorów szkół, by zgłosili wszystkie przypadki ciąży uczennic. Według Raportu ISP/CBOS cięża uczennic są jedną z przyczyn odpadu (*dropout*) szkolnego (Fatyga, Tyszkiewicz, Zieliński, 2001, s. 108);

— Poaborcyjny syndrom nastolatków. Zjawisko dotyczy płci obojga. Chłopcy-ojcowie w równym stopniu jak dziewczyny-niedoszte matki przeżywają fakt aborcji, która dokonywana jest w wyniku decyzji rodziców dziewczyn. Syndrom ten przybiera postać prób samobójczych w wyniku nadmiernego napięcia emocjonalnego wywołanego aborcją;

— Unikanie obowiązku nauki (*dropout* 17-18 r.ż.). Skalę tego zjawiska trudno ustalić. Mimo spoczywającego na organie wykonawczym gminnego samorządu obowiązku nadzorowania realizacji konstytucyjnego obowiązku nauki, trudno uzyskać wiarygodne dane na ten temat. Jakkolwiek przywoływany Raport ISP/CBOS został sporządzony niemal dekadę temu, ukazuje on nie tylko skalę zjawiska, ale także jego źródła i konsekwencje;

— Samodzielność wymuszona (m.in. eurosieroctwo). To nowe zjawisko w polskiej rzeczywistości wychowawczej. Jego istota, źródła i konsekwencje wymagają krytycznej refleksji profesjonalnych i naturalnych wychowawców. Obejmuje ono z jednej strony doświadczenia młodych ludzi pozostawionych w kraju przez emigrujących rodziców, z drugiej zaś, w nie mniejszym stopniu, emigrujących wraz z rodzicami do miejsc, w których, ze względu na obcość kulturową i nieznaną języka, doznają poczucia osamotnienia.

Niektóre z tych zjawisk przekraczają magiczny 1%. Pozostają jednak na biegunach krzywej Gausa. Oznacza to, że odstają od większości. Są nieistotne statystycznie. Wymykają się standaryzacji. Ale generują różnorodność. Mają moc, jak wielokrotnie podkreślałam, zmieniania zarówno świata, jak i jednostkowego położenia. Ta mała grupa (1%) populacji przejawia zachowania, które oddziałują na funkcjonowanie społeczeństwa. Jest źródłem falsyfikacji, a raczej burzenia zaufania do miar i sądów uniwersalnych, z użyciem wielkich kwantyfikatorów.

Uwagi końcowe

W odniesieniu do młodzieży istotne jest wyraźne odróżnianie „Czarnego Łabędzia” od „Brzydkiego Kaczątka”. Wprawdzie jeden i drugi odstaje od standardu, wyróżnia się na tle masy, czym wywołuje nieprzyjemne reakcje, jednakże status „Brzydkiego Kaczątka” jest przejściowy, jest etapem w drodze do stada „Białych Łabędzi”, podczas gdy „Czarny Łabędź” zachowuje na stałe swoją specyfikę. Jest odrębny niezależnie od upływu czasu i od zmiany warunków życia. Podkreślenie tej różnicy wiąże się z traktowaniem młodości jako etapu wpasowywania się w (dorosłe) społeczeństwo. Takie przekonanie żywią też młodzi ludzie, którzy bądź to z niecierpliwością wyczekują pełnoletności (utożsamiając ją z dorosłością, a raczej z przywilejami osób pełnoletnich), bądź też ze zrozumieniem podchodzą do swojego aktualnego statusu⁶. Inna jest postawa

⁶ Czy dorastanie jest trudne? Odpowiedzi na to pytanie zamieszczone są w książce Lucyny Bakiers (2009). W celu zilustrowania uznania statusu „Brzydkiego Kaczątka” przytoczę dwie z nich: 1) „Moim zdaniem dorastanie to jedna z najtrudniejszych rzeczy w życiu człowieka. Uważam, że czas dorastania to most, przez który człowiek przechodzi od beztroskiego dzieciństwa do odpowiedzialnej dorosłości” (Angelika, 14 lat), s. 62. 2) „Według mnie dorastanie jest trudnym okresem w życiu każdego człowieka. W tym wieku czujemy się nieładni, niezrozumiani, niechciani, więc szukamy jakiegoś ‘statku’, który pomógłby nam przedostać się do miejsca, gdzie wreszcie ktoś nas zrozumie i zaakceptuje” (Sandra, lat 15) s. 113.

„Czarnych Łabędzi”. One nie zabiegają o upodobnienie się do masy. Pozostają ze swoimi właściwościami, zachowując własną indywidualność, odrębność.

Dostrzeżenie 1%, nieignorowanie zjawisk nieoczekiwanych („Czarnych Łabędzi”) ułatwia rozumienie i uwzględnianie zróżnicowania oraz dynamiki zmiany. Zapobiega też, a co najmniej ogranicza zjawiska, które Benjamin R. Barber nazywa glaśzachtowaniem (Barber, 2009, s. 331) albo uśrednianiem. Ogranicza upowszechnianie się społeczeństwa masowego, o którym Mark J. Penn i E. Kinney Zalesne (2007, s. 520) piszą, że jest to społeczeństwo bez twarzy, w którym ludzie przymuszani są do konformizmu, podobnego wyglądu, podobnego ubierania się i konieczności podobnego myślenia. Przed umasowieniem mogą chronić nisze, w których ludzie mają szansę realizować swoją indywidualność. Dostrzeganie i rozumienie istoty tych nisz sprzyja adekwatnemu reagowaniu na zachodzące zmiany.

Oddzielnym przedmiotem refleksji wywołanej zjawiskami określanymi mianem mikrotrendów i „Czarnych Łabędzi” jest ich relacja z panowaniem, władzą. Zarządzanie tym, co jest na marginesie masowości, a jeszcze bardziej tym, co nie jest oswojone – jest trudne.

Podjęcie zagadnienia „Czarnych Łabędzi” w świecie młodzieży jest jedynie zasygnalizowaniem problematyki. „Czarne Łabędzie” istnieją w każdym wieku i w każdym środowisku. Uwzględnianie przez pedagogów zjawiska „Czarnych Łabędzi” jest jednym ze sposobów realizacji zasady indywidualizacji w wychowaniu. Sprzyja między innymi uelastycznianiu organizacji czasu, podejmowaniu nowych form i treści jego zagospodarowania. Nade wszystko jednak ogranicza totalizację społeczeństwa⁷.

Mimo upowszechniania (się) tendencji uśredniania, masowości i zaufania do standardów, a może właśnie ze sprawą tych tendencji, wciąż powstają nowe naturalne habitaty „Czarnych Łabędzi”.

Bibliografia

- Bachelard G. (2002). *Kształtowanie się umysłu naukowego*. Przekł. D. Leszczyński. Gdańsk: Wydawnictwo słowo obraz/terytoria.
- Badania terenowe w przebraniu gimnazjalistki. Z socjolog Katarzyną Kalinowską, która przez rok udawała gimnazjalistkę, rozmawia Lidia Ostalowska, *Gazeta Wyborcza*, Duży Format z 27 maja 2010 r.
- Bakiera L. (2009). *Czy dorastanie musi być trudne?* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Barber B.R. (2009). *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantylizuje dorosłych i połyka obywateli*. Przekł. H. Jankowska. Warszawa: WWL MUZA S.A.
- Bayard P. (2008). *Jak rozmawiać o książkach, których się nie czytało?* Przekł. M. Kowalska. Warszawa: PIW.
- Cleverly J., Phillips D. C. (1986). *Vision of Childhood, Influential Models from Locke to Spock, Teachers College*. New York & London: Columbia University.
- Czerepaniak-Walczak M. (2007). Stereotypy młodzieży: konieczność i możliwość odczarowania młodości. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.) *Wychowanie. Pojęcia-procesy-konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*. Gdańsk: T.I, GWP.

⁷ Wyrażenie Benjamina R. Barbera (2009, s. 330).

- Debord G. (2006). *Spółczesność spektaklu oraz Rozważania o społeczeństwie spektaklu*. Przekł. M. Kwarterko. Warszawa: PIW.
- Fatyga B. (2010). *Z młodymi trzeba ronić deal*, <http://wyborcza.pl> z 22.03.2010.
- Fatyga B., Zieliński P. (2010) Empiryczne typologie stylów życia młodzieży po 1989 rok. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.) *Wychowanie. Pojęcia-procesy-konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*. T. V, Gdańsk: GWP.
- Fatyga B., Tyszkiewicz A., Zieliński P. (2001). *Skala i powody wypadania uczniów z systemu edukacji w Polsce*. Raport z badań odpadu szkolnego na terenie 32 gmin. ISP/CBOS Warszawa.
- Jusiak J. (2001). O dwu sposobach analizy mitu. Mit a religia romantyczna, *Kwartalnik Filozoficzny*. T. XXIX. Z. 3.
- Klus-Stańska D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Lutostański M. (2009). *Plany, dążenia i aspiracje życiowe młodzieży, Młodzież 2008*, Raport CBOS.
- Macrae C.N., Stangor Ch., Hewstone M. (1999). *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie*. Przekł. M. Majchrzak, M. Kacmąjor, A. Nowak. Gdańsk: GWP.
- Mannheim K. (2008). *Ideologia i utopia*. Przekł. J. Miziński. Warszawa: Wydawnictwo ALETHEIA.
- Melosik Z. (1996). *Tożsamość, ciało, władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*. Poznań-Toruń: Wydawnictwo Edytor.
- Konwencja o Prawach Dziecka, Dz.U. z dnia 23 grudnia 1991 r.
- Penn M. J., Kinney Zalesne E. (2007). *Microtrends. The Small Forces Behind Tomorrow's Big Changes*, Twelve. New York, Boston.
- Sady W. (2008). *Spór o racjonalność naukową. Od Poincarégo do Laudana*. Wyd. RN.
- Taleb N. N. (2008). *The Black Swan. The Impact to the Highly Improbable*. London: Penguin Books.
- Young People in Changing Societies* (2000). The MONEE Project CEE/CIS/Baltics, Florence.

Summary

Results of research on youth have a tendency to generalizations. This phenomenon has a wider dimension. It is seen not only in the context of research on youth, however, in relation to these studies, it takes on special significance. As a result of research, more or less intended by the investigator/s is a “general picture” of generation, and form the so-called of “average young person”. This has implications for educational practice. The text is all about how the importance is of put the focus of attention of the phenomena which are located on the outskirts of the “majority” as well as about of the nonsignificant statistically data. They may take the form of microtrends, it means, that concern of a small group of people, or “Black Swan” ie phenomena improbable, impossible, in light of current knowledge about young people. The examples presented in the text are only illustrations of the application such category as: microtrend and “Black Swan”; in order to demonstrate their usefulness in the juvenology.

Urszula Kluczyńska

Uniwersytet Medyczny im. K. Marcinkowskiego w Poznaniu

„Globalny nastolatek” jako efekt globalnej kultury i stylu życia

Celem artykułu jest charakterystyka kategorii globalnego nastolatka jako efektu globalnej kultury i stylu życia. W ramach pracy autorka przybliżyła główne kryteria określające globalnego nastolatka: umiejętność korzystania z globalnej rozrywki, łatwość w posługiwaniu się językiem angielskim, biegłość w wykorzystywaniu współczesnych środków komunikacji i mediów oraz konsumowanie określonych marek. Globalny nastolatek potrafi zatem umiejętnie funkcjonować w ramach „globalnej kultury młodzieżowej”, realizując tym sposobem charakterystyczny styl życia.

W literaturze z zakresu nauk społecznych wyodrębnia się kategorię „globalnego nastolatka” („the global teenager”). Pojęcie to obejmuje wielkomiejską młodzież klasy średniej, którą niezależnie od miejsca zamieszkania cechuje podobna tożsamość, styl życia, model konsumpcji (Melosik, 2000, s. 379). Termin – globalny nastolatek – został ukuty w latach 80., by ostrzec środowisko biznesu, iż liczba nastolatków po roku 2000 drastycznie wzrośnie (Kelly, 1990), a oczekiwanym zachowaniem tej grupy będzie wzrost konsumpcji, co więcej – będzie to siła, która może zmienić obecny kształt rzeczywistości, ale także przyszły – albowiem za jakiś czas świat wypełnią globalni dziadkowie (Global Geezers) (Kelly, 1990).

Młodzi ludzie, żyjąc w zastanej rzeczywistości, której charakterystycznym zjawiskiem jest globalizacja, doskonale w niej funkcjonują i zadowalają się. Są bardzo pragmatyczni i łatwo się komunikują (Melosik, 2000, s. 382), nigdy nie są zdziwieni, a świat poprzez rozwój środków komunikacji i technologii stanowi dla nich „najbliższą okolicę”. W dobie globalizacji czas i przestrzeń skurczyły się, odległość nie jest istotna, nie stanowi granicy, przekaz informacji jest natychmiastowy i nieograniczony, miejsce przestaje mieć znaczenie. W tym kontekście coraz trafniejsza zdaje się teoria „końca geografii” (Kelly, 1990). Zastane warunki stały się przyczynkiem do wytworzenia kategorii globalnego nastolatka, albowiem terytorium – odarte z wcześniejszego znaczenia – nie stanowi już punktu odniesienia dla kształtujących się tożsamości. Dziś państwo i narodowość to pojęcia, które utraciły swe pierwotne znaczenia, przestają być przydatne w próbie definiowania odpowiedzi na pytanie „kim jestem?” Współcześnie tożsamość globalnego nastolatka jest kształtowana

przede wszystkim przez kulturę popularną i konsumpcję (Melosik, 2000, s. 378). Cechą kultury globalnej jest fakt, iż nie odnosi się ona do jakiegokolwiek tożsamości historycznej, jest jakby zawieszona w próżni, stanowiąc mieszaninę wielu narodowych i folklorystycznych tożsamości. *Mass media*, wykorzystując reprezentacje poszczególnych kultur, tworzą z nich kolaż i „doprawiając” przetwarzają je we własną reprezentację, po czym reprezentacje te przetwarzane są w kolejnych procesach upozorowania, w efekcie czego powstaje image globalnej świadomości (Melosik, 2003, s. 86).

Bardzo trafnie opisuje tożsamość globalnego nastolatka Z. Melosik, cytując słowa P. Iyry: „Należę do całkowicie nowej generacji ludzi, plemienia wędrowców. Mieszkańcy bez miejsca zamieszkania, przejeżdżamy przez kraje, jakbyśmy przechodzili przez drzwi obrotowe. Nic nie jest dziwne i żadne miejsce nie jest za granicą. Jestem wielonarodową duszą w wielonarodowym globie. Wejście do samolotu jest dla mnie tak naturalne, jak podniesienie słuchawki telefonicznej. Składam moje ja i przewożę je ze sobą. Nigdy nie jestem zdziwiony. Ten rodzaj życia daje oczywiście bezprecedensowe poczucie wolności i ruchliwości. Możemy iść przez świat, jak przez jarmark cudów, zbierając coś na każdym przystanku, traktując świat jak supermarket. Nie mamy domu mamy setki domów. I nagle czuję się zaszokowany tym odkryciem, iż mam szafę z jaźniami, z której mogę wybierać” (Iyer, 1993, s. 13-17; podają za: Melosik, 2003, s. 85). Powyższy opis stanowi doskonałą charakterystykę tożsamości globalnego nastolatka, w świecie gdzie „tożsamość pojmowana w terminach miejsca życia nie jest obecnie najważniejszym społecznym kontekstem jej formowania się; świadomość uwalnia się od płytkiej gleby geografii, hierarchii społecznej, kompetencji w różnych dziedzinach wiedzy” (Burszta, Kuligowski, 1999, s. 16). Żyjąc w ruchliwym świecie, staliśmy się „koczownikami, którzy zadamawiają się w drodze” (Bauman, 2001, s. 8), bowiem ruchliwość społeczna w obecnych czasach niezmiennie wzmożła na sile. Jednak koczownicy, wędrując, byli zobligowani porami roku, poszukiwaniem pokarmu, brnęli w jakimś celu, nie byli to co prawda pielgrzymi, którzy swój cel mają jasno określony, jednak pojęcie to nie zdaje się najprecyzyjniej określać ponowoczesnego typu wędrowców. Współcześni wędrowcy nie mają precyzyjnie wytyczonego celu, mimo iż doskonale wiedzą, od czego uciekają. Trasa jest „cmentarzyskiem nadziei, pokrytym nagrobkami rozczarowań” (Bauman, 1994, s. 29), mimo tego świat jest w ich mniemaniu zbiorem szans, których nie wolno przegapić. Mowa tu o „włóczędze”, jako trybie życia charakterystycznym dla epoki ponowoczesnej, albowiem „dziś wszyscy jesteśmy po trosze włóczęgami” (Bauman, 1994, s. 28), a główną cechą jest przebywanie w ciągłym ruchu, nieprzerwana pogoń za odmianą. Należy zaznaczyć, iż ponowoczesny włóczęga ciągle konstruuje swą tożsamość. W ów opis warto włączyć charakterystykę „tożsamości supermarket”, typu ukutego przez Z. Melosika. Ludzie ci „mają poczucie wolności i są przekonani, że sami świadomie mogą wybierać i konstruować własną tożsamość — z dostępnych źródeł kulturowych” (Melosik, 1999, s. 85), proces wytwarzania tożsamości można porównać do zakupów w supermarkecie i wybierania elementów składowych z oferty — niczym z półki supermarketu — i konstruowania w ten sposób całości, niezwykle dowolnej i zmiennej. Jednak w przypadku globalnego nastolatka można dostrzec cechy jeszcze innej wyróżnionej przez Z. Melosika „tożsamości typu amerykańskiego”, konstruowanej w poprzek opisanej przez autora typologii. Jej cechą jest to, iż Ameryka staje się „propozycją cywilizacyjną” (Melosik, 1999, s. 86). Istnieje jednak obawa, iż globalny nastolatek stanie się (lub już stał) całkowicie niewrażliwy na różnice kulturowe, będzie odnosił się bez szacunku do odmienności — może stać się osobą o „tożsamości przezroczystej” (Melosik,

1999, s. 81). Cecha określana jako wartość — przywiązanie do „korzeni”, zdaje się bowiem w przypadku globalnego nastolatka zbędnym balastem, utrudniającym mu funkcjonowanie w globalnej rzeczywistości. Zamiast tego cechuje go tolerancja dla różnicy i wszelkiej odmienności, przy jednoczesnym „sceptycyzmie wobec idei jakiegokolwiek zaangażowania — «głębszego uczestnictwa»” (Melosik, 2000, s. 382).

W przeszłości człowiek przechodził z okresu bycia dzieckiem w dorosłość niemal z dnia na dzień, poprzez zastosowanie pewnego rytuału, obrzędu — przejścia do grona dorosłej społeczności. Okres bycia nastolatkiem to współczesny wynalazek, który pojawił się na początku XX wieku (Kelly, 1990). Współcześnie okres dojrzewania — bycia nastolatkiem — przyjęcia charakterystycznej postawy, perspektywy i stylu życia trwa w USA od 10 roku życia do około 35 roku życia. Ameryka eksportuje wizerunek współczesnego nastolatka i uczy, jak być globalnym nastolatkiem (Kelly, 1990). Tak więc okres, który w przeszłości nie istniał, obecnie staje się najdłuższym okresem, a właściwie stylem życia.

Głównym kryterium określającym globalnego nastolatka jest umiejętność funkcjonowania w ramach „globalnej kultury młodzieżowej” (Melosik, 2000, s. 379). CNN, MTV, Michael Jackson i Titanic kreują wspólne doświadczenia nastolatków, łącząc ich (Erasmus). Mimo iż są to wytwory, które ulegają zmianie w czasie i modzie, warto w tym miejscu wyodrębnić pewne praktyki kulturowe i elementy owej globalnej kultury młodzieżowej.

Globalny nastolatek posługuje się głównie językiem angielskim (Erasmus), fakt ten ułatwia bezpośrednią komunikację, ale także pozwala bez przeszkód korzystać z tych samych, głównie amerykańskich, wytworów kulturowych. Jednym z głównych elementów jest także biegłość w wykorzystywaniu współczesnych środków komunikacji i mediów, głównie Internetu stanowiącego „narzędzie do zmiany kształtu przyszłości” (Erasmus), w trakcie korzystania z których posługuje się właśnie językiem angielskim. Charakterystyczną cechą jest to, iż globalne media kształtują globalnego nastolatka, albowiem umożliwiają one ujednolicenie doświadczeń oraz potrzeb. Warto jednak zaznaczyć, iż w tym procesie dochodzi do obustronnego — transkulturowego — przepływu informacji. Internet jako główne źródło międzykulturowych doświadczeń dzielonych przez miliony nastolatków, jest także sposobem ekspansji kulturowych ikon, głównie amerykańskich, na wszystkie regiony świata. Umożliwia zapoznanie się z globalną ofertą kultury młodzieżowej i stanowi możliwość dzielenia się owymi doświadczeniami i potrzebami z rówieśnikami z całego świata. Dzięki temu przepływowi informacji ikony i praktyki kulturowe są doskonale czytelne i trafnie interpretowane przez młodzież na całym globie.

Ludzie na całym świecie są połączeni poprzez marki produktu, bardziej niż przez cokolwiek innego, co więcej, pragną tych samych produktów — dochodzi do homogenizacji gustu. Młodzi ludzie pragną nosić te same ubrania, pić te same napoje, spożywać takie same posiłki i korzystać z takiej samej rozrywki (Barnet, Cavanagh, 1999). Co za tym idzie dochodzi do zniwelowania różnicy — wszystko wszędzie jest takie samo, nie ma zatem problemu przejście z jednej kultury do drugiej — nic nas nie zaskoczy, upraszczając — wszędzie oczekujemy barów McDonald’s i wszędzie je znajdziemy. Jest to element, który oddziałuje na łatwość komunikacji, albowiem znosi wszelką różnicę.

Globalny nastolatek jest doskonale przygotowany do konsumowania marek, jest wręcz konsumentem doskonałym, który z wprawą potrafi odrzucić produkt niemodny i wybrać ten, który będzie stanowił o nim sa-

mym i o jego tożsamości — tożsamości globalnego nastolatka. Bohater powieści D. Couplanda — Dag — określa tym mianem pewną grupę przyjaciół. Są to osoby w wieku około 20 lat należące do klasy średniej. Opisuje ich mianem „drętwy”, albowiem nie nadużywają alkoholu i narkotyków, ubierają się „niesamowicie drogo, wszystko subtelnie dobrane i najlepszych firm (...) to w sumie dobre dzieciaki (...) wierzą w pseudoglobalizm i erzac harmonijnego współżycia między rasami z kampanii reklamowych wymyślonych przez producentów napojów bezalkoholowych i komputerowo projektowanych swetrów” (Coupland, 1989, s. 115-116). Są to zatem przede wszystkim doskonali konsumenci, a raczej nowy typ konsumenta, dla którego to, co dostępne globalnie — oznacza najlepsze, a nowinki technologiczne nie przerażają, ale szybko zadamawiają się w ich życiu i stają się obowiązujące.

Globalny nastolatek stanowi grupę docelową na całym świecie dla wielu produktów, albowiem ci młodzi ludzie nie są jeszcze twórcami — są konsumentami, jednak bardzo wymagającymi i jednolitymi, zatopionymi w globalnej kulturze młodzieżowej. Wiele wielkich i znanych marek na nowo przedstawia się na globalnej scenie; stosując te same slogany reklamowe w wielu krajach, starają się dotrzeć do ogólnoświatowej publiczności, niezależnie od granic, kultury, a nawet religii. Sprzedawanie stylu życia jest łatwiejsze, gdy wiele osób dąży do takiego samego ideału. Globalny nastolatek jest bardzo podobny, ma podobne potrzeby i dążenia. Firmom sprzedającym swe produkty ułatwia to bardzo reklamę, albowiem kierując swój towar do podobnego odbiorcy, mogą posługiwać się tą samą reklamą i w takim samym stopniu będzie ona trafnie odczytana na każdym zakątku globu, albowiem stosowany jest uniwersalny język. Firmy reklamowe odkryły, iż międzynarodowe dzieciaki reagują na produkty w podobny sposób, czyli tak samo interpretują ikony, znaki. Koncerny starają się dotrzeć do owego globalnego konsumenta — przedstawiciel firmy Adidas oświadczył, iż „pragnie zrozumieć «globalnego nastolatka»” (Klein, 2001, s. 198). K. Kelly przytoczył informacje podane w *Adweek's Marketing Week*, iż firmy jak Coca-cola, Pepsi, Gillette, Swatch kierują swoje produkty do nastolatków, traktując ich jak jeden typ występujący na całym świecie. T. Schramm, dyrektor ds. reklamy Gillette International przyznał, iż stosują te same kampanie reklamowe w 19 krajach z takim samym rezultatem (Kelly, 1989).

Dużym sukcesem kampanii reklamowej skierowanej do globalnego nastolatka jest nowa oferta McDonald's — „I'm lovin' it” oraz promocja Reebok — „I Am What I Am”, firm, które przeddefiniowały swą ofertę na nowo, aby sprostać wymaganiom globalnego nastolatka. Sukces kampanii „I'm lovin' it”, pierwszy globalny przebój, stanowi obecnie pewien swoisty punkt odniesienia, szablon dla wielu firm (Big brands go for global makeovers, 2005). W wyniku nacisku na koncern odnośnie zarzutów dotyczących jakości oferowanych produktów, firma zdecydowała zmodernizować swą markę, albowiem w zmieniającym się świecie zaczęła tracić związek z klientem. Z kolei Reebok, wykorzystując „globalne gwiazdy” (koszykarz Allen Iverson, raper Jay-Z, aktorka Lucy Liu) i stosując hasło mające pokazać prawdziwą osobowość gwiazd („I Am What I Am”) stworzył kampanię doskonale czytelną dla globalnego nastolatka. Posłużył się światowymi ikonami i czytelnym uniwersalnym językiem.

Kolejnym elementem globalnej kultury młodzieżowej jest korzystanie z globalnej rozrywki, a ściślej globalnego produktu — MTV. Grupą docelową tej stacji są właśnie wspomniani młodzi ludzie, dla których MTV jest najistotniejszym „wychowawcą” i stanowi główny czynnik wpływu edukacyjnego. Powstanie tej stacji spowodowało, iż na całym świecie powstały jej klony. Należy zaznaczyć, iż w transmitowanej muzyce można

dostrzec wiele elementów kultur z całego świata (muzyki lokalnej), która tworząc nową popularną jakość, stanowi doskonały globalny produkt zrozumiały dla odbiorcy (Barnet, Cavanagh, 1999). „Stopień zróżnicowania nadawanych przez MTV przekazów kulturowych jest tak ogromny, że nie istnieje możliwość jakiegokolwiek systematyzacji. Widz uzyskuje poczucie, iż w każdej chwili może się zdarzyć wszystko. Działanie MTV opiera się na dostarczeniu natychmiastowej, czystej fascynacji. Każdy moment w historii muzyki młodzieżowej, każdy styl jest przywoływany na życzenie. Całość tworzy narrację całkowicie sfragmentaryzowaną” (Melosik, 2000, s. 375).

Kategoria globalnego nastolatka stanowi obiekt badań naukowców. Pod koniec lat osiemdziesiątych profesor Uniwersytetu Kalifornia W. Baker oraz K. Kelly przeprowadzili badania (Baker, 1989), starając się zrewidować kategorię globalnego nastolatka, poznać, w jakim stopniu jest to grupa homogeniczna i jaki światopogląd, wzór konsumpcji i styl życia cechuje tę grupę. Badania potwierdziły znajdującą się na powyższych stronach charakterystykę globalnego nastolatka: wielkomiejską młodzież klasy średniej cechuje podobna tożsamość i styl życia, co więcej – rówieśnicy z tej grupy są do siebie bardziej podobni niż do młodzieży swojego państwa zamieszkującej prowincje.

Celem wytyśmaczenia owego podobieństwa grupy globalnych nastolatków trafne zdaje się skorzystanie z teorii P. Bourdieu. W warunkach kultury globalnej zmienia się zawartość posiadanego przez jednostkę kapitału kulturowego (Melosik, 2000, s. 383). P. Bourdieu zakłada, iż dochodzi do „uniwersalizacji kulturowych arbitralności grupy dominującej” (Lakowski, 1984, s. 154; podaję za: Melosik, 2000, s. 383) – grupa dominująca w społeczeństwie narzuca poprawną definicję rzeczywistości. „Kategorie skonstruowane przez grupy dominujące są stosowane przed zdominowanymi nawet do postrzegania i opisu samej relacji dominacji, co sprawia, że ową relację postrzegają jako naturalną” (Bourdieu, 2004, s. 47-48). Przystawanie owej oczywistej wersji rzeczywistości jest umiejętnością niezbędną do poprawnego funkcjonowania. W społeczeństwie nowoczesnym kultura dominująca była jednoznaczna z kulturą wysoką, młodzież z rodzin klasy niższej cechował dostęp do kultury ludowej, niskiej. Współcześnie, w kontekście globalnego nastolatka, głównym komponentem nie jest dostęp do kultury wysokiej, ale do kultury popularnej, zastępującej także szkołę w jej roli głównego pasa transmisyjnego (Melosik, 2000, s. 384). Z. Melosik wysunął w tym kontekście tezę podwójnej marginalizacji młodzieży wiejskiej. Młodzież ta nie może aspirować do kategorii globalnego nastolatka, albowiem ma niewiele możliwości absorbowania symboli i praktyk kulturowych z zakresu globalnej kultury młodzieżowej. Musi zadowalać się fragmentarycznym i uproszczonym wycinkiem kultury popularnej. Z drugiej strony ta sama młodzież nie ma możliwości uczestnictwa w kulturze wyższej, będącym oficjalnym społecznym układem odniesienia (Melosik, 2000, s. 384).

Reasumując, globalny nastolatek – konstruując swą tożsamość – korzysta z globalnej propozycji kulturowej, w wyniku tego wpływu stanowi on nową formę konsumenta, jednolitego odbiorcę, do którego można trafić, stosując uniwersalny język globalnego nastolatka, odwołując się do młodzieżowej kultury globalnej i stylu życia. Opisywana grupa wielkomiejskiej młodzieży klasy średniej ma te same pragnienia i potrzeby ujednolicone poprzez globalne media i łatwość komunikacji. Należy jednak zaznaczyć, iż dzielą także podobne obawy dotyczące spełniania kulturowych kryteriów: słuchania odpowiedniej muzyki, znajomości ikon kulturowych, bycia na bieżąco ze zmieniającą się szybko modą, a także nowinkami technologicznymi – po

prostu sprawnego funkcjonowania w globalnej kulturze młodzieżowej i realizacji „uprawomocnionego” stylu życia. Jak trafnie zauważa bowiem K. Kelly, „dni globalnego nastolatka nie należą do przyszłości, lecz dzieją się teraz” (Kelly, 1990).

Bibliografia

- Baker W. (1989). The global teenager, *Whole Earth Review*, Adres Internetowy: http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m1510/is_n65/ai_8151723/pg_17
- Barnet R. J., Cavanagh J. (1999). *Global pop the sound of money*, *The Aisling Magazine*, 25. Adres Internetowy: <http://www.aislingmagazine.com/aislingmagazine/articles/TAM25/GlobalPop.html>
- Bauman Z. (1994). *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*. Warszawa: Instytut Kultury.
- Bauman, Z. (2000). *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*. Przeł. E. Klekot. Warszawa: PIW.
- Bauman Z. (2001). Tożsamość – jaka była, jest, i po co? W: A. Jawłowska (red.) *Wokół problemów tożsamości*. Warszawa: Wydawnictwo LTW.
- Big brands go for global makeovers. „Times”, Tuesday, Mar 01, 2005, s. 12, Adres Internetowy: <http://www.taipetimes.com/News/worldbiz/archives/2005/03/01/2003225075>
- Bourdieu P. (2004). *Męska dominacja*. Przeł. L. Kopciewicz, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Burszta W. J., Kuligowski W. (1999). *Dlaczego kościotrup nie wstaje. Ponowoczesne pejzaże kultury*. Warszawa: Sic!.
- Coupland D. (1989). *Pokolenie X*. Warszawa: Wydawnictwo Prószyński i S-ka.
- Erasmus D., *In the hands of the Global Teenager*, Adres Internetowy: <http://www.dtn.net/content/yesterday/5globalteen.html>
- Kelly K. (1990). Apocalypse juggernaut, goodbye – population growth – The global teenager. *Whole Earth Review*, 65, 46.
- Adres Internetowy: <http://www.kk.org/writings/apocalypse.php>
- Kelly K. (1989). Selling the world; mouseketeers to marketers – The Global Teenager, *Whole Earth Review*, Adres Internetowy: http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m1510/is_n65/ai_8151725
- Klein N. (2001). *No logo*. London: Flamingo.
- Melosik Z. (2000) *Kultura instant – paradoksy pop-tożsamości*, W: M. Cyłkowska-Nowak (red.) *Edukacja, Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*. Poznań: Wydawnictwo Wolumin.
- Melosik Z. (2002). Globalny nastolatek. (Re)konstrukcje tożsamości w ponowoczesnym świecie. *Horyzonty Wychowania*, 3.
- Melosik Z. (2003). Kultura popularna jako czynnik socjalizacji. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.) *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, cz. II. Warszawa: PWN.
- Melosik Z. (2003). Pedagogika postmodernizmu. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.) *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, cz. I. Warszawa: PWN.

- Melosik Z. (1999). Ponowoczesny świat konsumpcji. W: Z. Melosik (red.) *Ciało i zdrowie w społeczeństwie konsumpcji*, Toruń-Poznań: Wydawnictwo Edytor.
- Middleton J.P., *The Global Teenager Resides in East Germantown*, Adres Internetowy: <http://serendip.brynmawr.edu/local/suminst/bbi01/projects/middleton/>
- Schwartz P. (1991). *The Art of the Long View: Planning for the Future in an Uncertain World*. New York.
- Ventura M. (1989). The age of endarkenment – The Global Teenager – illustration, *Whole Earth Review*, Adres Internetowy: http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m1510/is_n65/ai_8151731

Summary

„The global teenager” as an effect of global culture and lifestyle

The aim of this article is to describe the category of „the global teenager” as an effect of global culture and lifestyle. The author describes main features of the global teenager: fluency in English language, using global entertainment, easiness in using modern mass media and consuming specific brands. Therefore the global teenager is able to function in „teenage global culture” and lead a specific lifestyle.

II. Z BADAŃ

Mirosława Nyczaj-Drąg
Uniwersytet Zielonogórski

Wzory edukacyjnego wspierania dzieci w rodzinach z klasy średniej

W proponowanym czytelnikowi tekście, na podstawie materiału empirycznego dokonuję próby rekonstrukcji najbardziej charakterystycznych wzorów edukacyjnego wspierania dzieci w rodzinach klasy średniej. Prezentację materiału badawczego poprzedzam zarysem najistotniejszych cech dystynktywnych rodziców polskiej klasy średniej, ze szczególnym zwróceniem uwagi na cenione przez nich wartości w wychowaniu i edukacji dziecka.

Wstęp

Najbardziej aktualne badania, między innymi brytyjskie, holenderskie, francuskie, a także i polskie pokazują, że współcześni rodzice, zwłaszcza z klasy średniej, świadomi wagi rodzaju i jakości kształcenia młodego pokolenia, mają coraz większy udział w procesie wyznaczania ścieżek edukacyjnych swych dzieci (Cylkowska-Nowak, 2004a, 2004b; Moore, 2006). Ponieważ najczęściej dysponują wysokim kapitałem kulturowym, w sensie nadanym temu terminowi przez P. Bourdieu – a więc kapitałem wykształcenia i statusu społecznego „dziedzicznie przekazywanym dzieciom” (Mach, Mach, 1998, s. 97), poprzez określone wybory i strategie edukacyjne „inwestują” w wykształcenie dziecka, co między innymi ujawnia się w przemyślanych wyborach szkoły i nauczyciela.

W proponowanym czytelnikowi tekście, na podstawie materiału empirycznego opiszę najbardziej charakterystyczne wzory edukacyjnego wspierania dzieci w rodzinach klasy średniej. Najpierw jednak przedstawię zarys najistotniejszych cech dystynktywnych rodziców z klasy średniej, ze szczególnym zwróceniem uwagi na cenione przez nich wartości w wychowaniu i edukacji dziecka.

Rodzice z klasy średniej a edukacja dzieci

Klasa średnia, choć w polskich warunkach wciąż jeszcze nie do końca ukształtowana, wytworzyła własny model życia rodzinnego, odrębny od modeli tradycyjnych (Wachowiak, 2001, s. 105). W miejsce tradycyjne-

go wzorca życia rodzinnego, w praktyce wychowawczej rodziców z klasy średniej, pojawiła się coraz wyraźniej widoczna liberalizacja relacji wychowawczych (Lippitz, Heike, 2001, s. 103). W związku z demokratyzacją życia rodzinnego zmieniła się pozycja dziecka w rodzinie, co wyraża się między innymi w jego nowych rolach domowo-rodzinnych i relacjach z rodzicami, a przede wszystkim w innym niż dotychczas miejscu zajmowanym w hierarchii wartości rodzinnych (dziecko coraz częściej znajduje się na czele tej hierarchii). Nastąpiła także zmiana w pojmowaniu rodzicielstwa, które rodzice z klasy średniej traktują dziś jako szczęście osobiste, jako wartość z wyboru, a nie jak dawniej jako ciężar i obowiązek.

Istotnymi cechami wyróżniającymi rodziców polskiej klasy średniej jest inwestowanie w siebie i dzieci oraz z tytułu specyfiki aktywności zawodowej, nieporównywalnie większe niż w innych grupach społeczno-zawodowych, obciążenie czasowe (Domański, 2002, s. 107). Zasadnie zatem wskazuje się dziś na wzrastającą intensywność życia w tych rodzinach (Speck, 2005, s. 52).

Rodzice z klasy średniej, przystosowując się do wymagań rynku, starają się przyspieszyć proces nauczania i rozwoju własnego dziecka, między innymi poprzez zapewnienie mu szerokiej oferty różnorodnych zajęć. Zdecydowanie częściej niż pozostali starannie wybierają żłobek, przedszkole, szkołę, opiekunów i nauczycieli, zapewniają uczestnictwo w dodatkowych zajęciach, rozwijających dziecięce umiejętności i talenty (Grzeszczyk, 2003, s. 238).

Wymagania stawiane dziecku dotyczą przede wszystkim osiągania sukcesów w szkole (Leszkowicz-Baczyńska, 2001, s. 124; Wachowiak, 2001, s. 137; Palska, 2002, s. 237). Dostępne wyniki badań pokazują, iż przedstawiciele klasy średniej przywiązują bardzo dużą wagę do wykształcenia swoich dzieci, przy czym najczęściej mają sprecyzowany obraz ich przyszłości. Kładą szczególnie nacisk na to, by ukończyły studia i miały dobry start zawodowy. „Ponieważ obecnie powszechny jest pogląd, że aby zrobić karierę zawodową trzeba koniecznie posiadać dyplom wyższej uczelni, rodzice ci odkładają pieniądze na zapewnienie dziecku możliwości studiowania na wybranym kierunku” (Palska, 2002, s. 236-239).

Klasa średnia ze względu na liczne potrzeby konsumpcyjne, zwłaszcza związane z inwestowaniem w wykształcenie dziecka, stwarza popyt na szeroką gamę usług edukacyjnych. Coraz częściej mówi się dziś o zjawisku pozostawiania rodziców klasy średniej pod wpływem „pedagogicznej profesjonalizacji dzieciństwa ze strony szkoły i ofert zajęć pozalekcyjnych” (Lippitz, Heike, 2001, s. 107). Z jednej strony, rodzice ci z braku czasu coraz częściej, w kwestii edukacji i wychowania, zdają się więc na autorytet profesjonalistów¹, z drugiej, przekonani o własnych kompetencjach, próbują wpływać na nauczycieli. Znacząca liczba rodziców pragnie bezpośrednio lub pośrednio wywierać wpływ także na treści programowe i metody pracy, jakie oferuje ich dzieciom szkoła (Murphy, 2003, s. 140).

Mówiąc innymi słowy, wśród rodziców klasy średniej wzrasta zainteresowanie zwiększeniem swego udziału w procesie kształcenia dzieci, ponieważ pragną, aby ich pociechom oferowano „najlepszą z możliwych” jakość nauczania. W związku z tym, „angażują się w działalność szkoły, w wykonanie jej zadań i realizację programu” (Beare, Caldwell, Millikan, 2003, s. 161).

¹ W wielu przypadkach okazuje się to wygodną okolicznością, zwalnia bowiem rodziców (przynajmniej częściowo) od wywierania wpływu na dziecko i odpowiedzialności za nie.

W konkluzji trzeba podkreślić, iż fakt wybierania przez rodziców z klasy średniej najbardziej „odpowiednich” szkół i „najlepszych” nauczycieli dla swych dzieci, staje się istotnym czynnikiem podziału klasowego. W ten sposób, tworzą się odrębne szkoły bądź klasy szkolne dla uczniów o „wysokim kapitale kulturowym” (Szkudlarek, 2005, s. 30). Zdaniem T. Szkudlarka „klasy te i szkoły pozostaną zdominowane przez logikę edukacyjnego kapitalizmu, kształcenie dla rywalizacji i indywidualnych osiągnięć” (Szkudlarek, 2005, s. 30).

Rodzicielskie wzory edukacyjnego wspierania dzieci – opinie nauczycieli

W celu zebrania informacji na temat sposobów wspierania dzieci, w kwestiach związanych z ich edukacją, przez rodziców z klasy średniej przeprowadziłam rozmowę, ukierunkowaną kwestionariuszem pytań, z 15 celowo dobranymi nauczycielkami klas I-III publicznych szkół podstawowych, do których rodzice najchętniej zapisywali swoje dzieci. Klasy wybranych nauczycielek w momencie badania wymieniane były jako najlepsze w szkole. W przeważającej części skupiały dzieci rodziców z wyższym i średnim wykształceniem, dobrze sytuowanych, dzieci prawników, lekarzy, nauczycieli, inżynierów, pracowników administracyjnych, właścicieli prywatnych firm, szczególnie umotywowanych w kwestii edukacji dziecka. W ich skład weszły zatem dzieci rodziców z klasy średniej.

W opinii prawie połowy badanych nauczycielek, rodzice z klasy średniej jako osoby wykształcone i mające świadomość wartości wykształcenia, interesują się edukacją swoich dzieci, pomagając klasie i szkole. Bardzo często są pomysłodawcami i wykonawcami wielu inicjatyw na rzecz klasy. Najczęściej rozumieją przyczyny i skutki problemów dziecka z nauką i stosują się do wskazówek nauczyciela. Badane nauczycielki podkreślają głównie takie cechy tych rodziców, jak: zainteresowanie obiektywną i pełną informacją o własnym dziecku, umiejętność pomocy dziecku, a jeżeli nie, to poszukiwanie jej u specjalistów, zaangażowanie w życie klasy, pomoc w rozwiązywaniu klasowych problemów finansowych, operatywność (jak powiedziała jedna z nauczycielek: *mają możliwości i znajomości, dlatego nie ma większych kłopotów z załatwieniem czegośkolwiek, np. zakupem upominków, zorganizowaniem imprez, wycieczek*), dbałość o wyposażenie dziecka we wszystko, co jest potrzebne do szkoły, a nawet więcej, szybkie reagowanie na sygnały dotyczące trudności dziecka, odpowiedzialność, czytanie oraz kultura osobista. Nauczycielki podkreślają, że są to rodzice wymagający w stosunku do dziecka i nauczyciela, ale jednocześnie dający wiele z siebie.

Zdaniem drugiej połowy badanych, rodzice z klasy średniej mają nadmiernie wysokie wymagania co do profesjonalizmu nauczyciela i w konsekwencji częściej poddają jego kompetencje ostrej krytyce. Sami z rzadka poświęcają swój, jak twierdzą, *cenny czas* szkole, tłumacząc się obowiązkami zawodowymi. Generalnie uważają swoje dzieci za mądre i zdolne, oczekując ze strony nauczyciela systematycznych pochwał i dobrych ocen. Najczęściej nie widzą, że stawiają dziecku zbyt wysokie wymagania, którym ono niejednokrotnie nie jest w stanie sprostać. Jak powiedziała jedna z nauczycielek: *są to rodzice, których oddech czuję nieustannie na plecach, wymagają ode mnie i od dziecka, i stale rozliczają; od siebie zaś wymagają bardzo niewiele. Wydaje się im, że wszystko wiedzą najlepiej*. Nie dopuszczają myśli, że ich dziecko może mieć problemy w nauce czy źle zachowuje się. Zdarza się, że za taką sytuację winią szkołę i nauczyciela zaznaczając, iż w domu żadnych problemów z dzieckiem nie ma. Próbuje narzucać nauczycielowi swoją wolę przyjmując

postawę typu: *placę, staram się i wymagam*. W razie problemów wychowawczych, domagają się od nauczyciela specjalnego traktowania i dodatkowej opieki dla swego dziecka. Są mało elastyczni, wszystko wiedzą lepiej, trudno zmienić ich poglądy, bez względu na obiektywne racje zawsze stoją po stronie dziecka. Częściej niż pozostałym rodzicom coś się nie podoba, np.: *zbyt wysokie opłaty, zajęcia na dwie zmiany, córka siedzi w ławce z najgorszym uczniem w klasie*.

Najbardziej charakterystyczną cechą rodziców z klasy średniej, na którą zwraca uwagę większość badanych nauczycielek jest fakt niemalże nieograniczonego wspierania dzieci z nastawieniem i nadzieją na osiągnięcie przez nie wytyczonego celu. Rodzice ci pragną, by ich dzieci były najlepszymi uczniami w klasie, były lubiane, odnosili sukcesy w konkursach i olimpiadach. Edukacja dziecka traktowana jest przez nich jako droga do osiągnięć i sukcesu. W związku z tym znaczne koszty finansowe związane z kształceniem dzieci nie są dla większości rodziców żadnym problemem.

Inwestowanie w siebie i dzieci jest jedną z cech wyróżniających rodziców polskiej klasy średniej. Zgodnie z tym co twierdzą socjologowie, w dzisiejszym społeczeństwie koniecznością staje się „produkcja dzieci wysokiej jakości” (Dobrodzicka, 1999, s. 154; Giza-Poleszczuk, 2000, s. 143, 146).

„Wysokojakościowe, doinwestowane dzieci powinny być dobrze odżywione, odznaczać się dobrą kondycją, mieć dużo zainteresowań, zdobywać wykształcenie w elitarnych, wysoko opłacanych szkołach i w efekcie długo pozostawać bezużytecznymi ekonomicznie. Tego typu wychowanie zwiększa szanse odniesienia sukcesu w przyszłości, lecz stanowi ogromne obciążenie finansowe dla rodziców. Dzieci wysokiej jakości bardzo dużo kosztują” (Dobrodzicka, 1999, s. 155; Bauman, 2003, s. 132).

Z wielu innych wypowiedzi wynika, że rodzice opisywanej grupy nie tylko wspierają swe dzieci finansowo, ale także korzystając ze środków psychologicznych. Chodzi tu głównie o motywowanie dziecka do nauki, umiejętne komunikowanie się z nim, rozwijanie zainteresowań, bogacenie doświadczeń, zaspokajanie potrzeb psychicznych itp. Dobry start w dorosłość ma gwarantować dzieciom obowiązkowość, praca i wysiłek, pasję oraz umiejętność przegrywania. Jak wynika z wielu wypowiedzi badanych nauczycielek, rodzice ich wychowanków robią bardzo wiele, by przygotować swe dzieci do niezależności i adaptacji do różnych warunków życiowych.

Wypowiedzi te korespondują z poglądami M.L. Kohna, który zauważa, iż wartości rodzicielskie charakterystyczne dla klasy średniej, czy to w kwestiach wychowawczych, czy edukacyjnych, są „rozwojowe”. Ponieważ warunki życia klasy średniej wymagają większego stopnia samodzielności oraz niezależności w podejmowanych działaniach, wartości rodziców z klasy średniej ogniskują się wyraźnie wokół samodzielności dziecka (Kohn, 1986, s. 33-34). Jego wyniki badań podobnie jak tu prezentowane dowodzą także, iż rodzice z klasy średniej pragną, by ich dzieci uczyły się z zapałem, kochały rodziców i ufały im, były szczęśliwe, umiały podzielać uczucia innych i współdziałać z innymi, by były zdrowe i dobrze się czuły.

Wiele badanych nauczycielek zwraca uwagę na fakt znacznego angażowania się rodziców w pomoc klasie i szkole, a w związku z tym i częste kontakty z nauczycielami. Jak wynika z zebranych danych, niektórzy rodzice pomagają swym dzieciom także w odrabianiu zadań domowych, niejednokrotnie wykonując je za dziecko.

Tak o tym mówi jedna z nauczycielek:

Praktycznie większość moich uczniów ma pomoc ze strony rodziców jeśli chodzi o prace domowe. Czasami wręcz wyręczają dziecko w najprostszych zadaniach. Uczą się razem z dzieckiem do sprawdzianów, czytają im lektury.

Powyższa analiza potwierdza jednoznacznie, że rodzice z klasy średniej nie szczędzą czasu, wysiłku i pieniędzy na edukację swych dzieci. W związku z tym, że dysponują odpowiednim kapitałem ekonomicznym, kulturowym i społecznym, gwarantują i zabezpieczają swym dzieciom wsparcie i sięganie do różnego rodzaju zasobów znajdujących się w ich posiadaniu.

Podsumowanie

Badany materiał ilustruje, jaką wartość rodzice z klasy średniej przypisują edukacji swych dzieci. Umożliwia on także analizę mentalności tej grupy rodziców oraz wybranych wzorów edukacyjnego wspierania dzieci najbardziej dlań charakterystycznych.

Z przeprowadzonych badań wynika, że rodzice z klasy średniej zapewniają swym dzieciom prawie nieograniczone i niekończące się wsparcie, nie szczędząc środków zarówno ekonomicznych, jak i psychologicznych, za pomocą których będą mogły w przyszłości (usiłować) odtworzyć swój status. Ogólnie chodzi im o to, by zwiększyć szanse dzieci na odniesienie sukcesu, by zagwarantować im najlepszy możliwy start edukacyjny.

Wykorzystując do tego celu zdumiewającą różnorodność form edukacyjnego wsparcia: poczynając od korepetycji, własnej pomocy dziecku przy odrabianiu lekcji i w nauce dziecka, zaangażowania w pracę na rzecz klasy i szkoły, skończywszy na organizowaniu zajęć dodatkowych. Rodzice klasy średniej nie szczędzą na edukację dzieci czasu, wysiłku i pieniędzy. Towarzyszy im przy tym przekonanie, że im więcej starań włożą w pomoc dziecku, tym jego poczucie bezpieczeństwa w tej kwestii będzie większe, tym większa szansa na życiowy sukces. Jest zatem czymś oczywistym, że wszyscy rodzice klasy średniej troszczą się o trajektorie edukacyjne swoich dzieci.

W kontekście zaprezentowanych wyników badań oczywisty staje się fakt, że dla współczesnych nauczycieli swoistym wyzwaniem mogą okazać się wymagające i zdolne dzieci z rodzin klasy średniej, dzieci, które Sherry B. Ortner nazywa dziećmi „nieograniczonego wsparcia rodziców” (Ortner, 2004, s. 440). Takim wyzwaniem mogą być także ich rodzice, którzy ze względu na zainwestowany kapitał w edukacyjny sukces dziecka stawiają szkole i nauczycielom bardzo wysokie wymagania.

Bibliografia

- Bauman Z. (2003). *Razem. Osobno*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Beare H., Caldwell B.J., Millikan R.H. (2003). Cechy szkoły efektywnej. W: D. Elsner (red.) *Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu oświatą*. Radom: Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr.
- Cylkowska-Nowak M. (2004a). Francuskie szkolnictwo wyższe — między otwartym dostępem a selekcją elit. W: M. Cylkowska-Nowak (red.) *Selekcyjna funkcja szkolnictwa wyższego w krajach Europy Zachodniej*. Poznań: Wyd. Wolumin.
- Cylkowska-Nowak M. (2004b). Szkolnictwo wyższe w Wielkiej Brytanii — podzielony system i selekcja. W: M. Cylkowska-Nowak (red.) *Selekcyjna funkcja szkolnictwa wyższego w krajach Europy Zachodniej*. Poznań: Wydawnictwo Wolumin.
- Dobrodzicka G. (1999). Ewolucja wartości rodzinnych, W: L. Beskid (red.) *Zmiany w życiu Polaków w gospodarce rynkowej*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Domański H. (2002). *Polska klasa średnia*. Wrocław: Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Giza-Poleszczuk A. (2000). Przestrzeń społeczna, W: A. Giza-Poleszczuk, M. Marody, A. Rychard (red.) *Strategie i system. Polacy w obliczu zmiany społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Grzeszczyk E. (2003). *Sukces. Amerykańskie wzory — polskie realia*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Kohn M.L. (1986). Klasa społeczna a relacje rodzice-dziecko: interpretacja zależności, W: M.L. Kohn, C. Schooler, *Praca a osobowość*, Warszawa: PWN.
- Koop I., Lippitz W. (2003). „Moje nieczyste sumienie jest superwrażliwe”. Badania nad dzieciństwem w Niemczech, W: D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.) *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Leszkowicz-Baczyńska Ż. (2001). Rodzina w klasie średniej w zmieniającej się rzeczywistości (na przykładzie kategorii przedsiębiorców). W: Z. Tyszka (red.) *Współczesne rodziny polskie — ich stan i kierunek przemian*. Poznań: WN UAM.
- Lippitz W., Heike F. (2001). Realia wychowawcze — wymagania wobec rodziny i postawa oczekiwania wobec szkoły. W: B. Śliwerski (red.) *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Mach E., Mach Z. (1998). Nowe podziały i elity w polskiej szkole, W: K. Paclawska (red.) *Tradycja i wyzwania. Edukacja. Niepodległość. Rozwój*. Kraków.
- Moore R. (2006). Socjologia edukacji, W: B. Śliwerski (red.) *Pedagogika*. T. 2. Gdańsk: GWP.
- Murphy P.J. (2003). Kierowanie szkołą jutro: współpraca, współpraca, współpraca. W: D. Elsner (red.) *Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu oświatą*. Radom: Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr.
- Ortner S.B. (2004). Pokolenie X. Antropologia w świecie nasycenym mediami. W: M. Kempny, E. Nowicka (red.) *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej*. Warszawa: PWN.
- Palska H. (2002). *Bieda i dostatek. O nowych stylach życia w Polsce końca lat dziewięćdziesiątych*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.

- Speck O. (2005). *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szkudlarek T. (2005). „Koniec pracy” czy koniec zatrudnienia? Edukacja wobec presji światowego rynku. W: A. Kargulowa, S. Kwiatkowski, T. Szkudlarek (red.) *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wachowiak A. (2001). Modele życia rodzinnego przedstawicieli klas średnich. W: Z. Tysza (red.) *Współczesne rodziny polskie — ich stan i kierunek przemian*. Poznań: WN UAM.

Summary

Patterns of educational support for children from the middle class families

In the proposed text, on the basis of empirical material I reconstruct the most typical patterns of educational support for children from the middle class families. The presentation of research work I precede with draft of the most important distinctive features of parents from the polish middle class, with particular emphasis on the qualities they value in child's upbringing and education.

Milena Bącik
Przemysław Gawarkiewicz
Katarzyna Siewicz
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski

Aktywność zawodowa studentów jako przykład pozaakademickiej działalności młodych ludzi

Niniejsza praca jest poświęcona aktywności zawodowej młodych ludzi. Doskonałym przykładem tego rodzaju działalności jest praca poza godzinami, jakie studenci spędzają na swoich uczelniach. Celem badań ukazanych w niniejszej pracy było poznanie motywów, dla których student decyduje się na podjęcie pracy podczas studiów oraz ustalenie, w jaki sposób praca wpływa na kształtowanie się przyszłych planów zawodowych studentów.

Praca w pierwszej części zawiera objaśnienia związane z tematyką badań. Poruszono w niej przede wszystkim zagadnienie dotyczące aspiracji, które pojawiają się w życiu każdego człowieka. Tutaj jednak skupiono się na aspiracjach w odniesieniu do młodych ludzi.

Druga część pracy to założenia metodologiczne: określono cel i przedmiot, po czym przedstawiono wynik badań, jakie zostały przeprowadzone wśród studentów Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego. Pytania dotyczyły motywów, dla jakich młodzi ludzie decydują się na podjęcie pracy dodatkowej, jak również związku, jaki występuje pomiędzy obecnie wykonywaną pracą a przyszłością studentów.

Wyniki pozwoliły na wyciągnięcie określonych wniosków, które stanowiły jednocześnie podsumowanie wszystkich zebranych informacji, jakich udzieliła grupa badana. Studenci w celu zidentyfikowania swoich aspiracji podejmują różnego rodzaju prace. Nasze badania pokazują jednak, że są również inne powody, dla których młodzi ludzie decydują się na tego rodzaju aktywność w trakcie studiowania.

Wraz z dojrzewaniem psychicznym i dorastaniem jednostki pojawiają się pierwsze plany życiowe. Rozwijają się one podczas całego życia. Nie ma człowieka, który nie posiadałby żadnego planu życiowego, albowiem często jednostka nie jest świadoma swych celów życiowych (Reber, Reber, 2005, s. 402). Aspiracje, plany życiowe człowieka mają wpływ na wybory w życiu rodzinnym, w planach zawodowych, jak również na podjęcie i realizację swoich działań, są one determinantem i siłą napędową wszelkich podejmowanych decyzji.

Odpowiednio kształtują rozwój osobowościowy jednostki, pomagają w doskonaleniu swojego wnętrza (Laska, 2008, s. 316).

Człowiek pragnie zdobyć istotny w społeczeństwie, jak i dla samej jednostki poziom wykształcenia, a potem również zawodu (Bednarczyk-Jama, 2006, s. 58-63). Do zdobycia wymarzonej pracy, młody człowiek poza odpowiednim wykształceniem powinien również nabyć doświadczenie zawodowe.

Wciąż zmieniająca się sytuacja na rynku pracy sprawia, że młodzież jest coraz bardziej zaniepokojona swoją przyszłością zawodową. Nie wie, czy po ukończeniu wybranego kierunku studiów, który wydawał się przyszłościowy, taki pozostanie, gdy zakończy edukację (Laska, 2008, s. 315-316). Potrzeba podjęcia pracy zawodowej wśród studentów ma związek nie tylko ze zdobyciem wymaganego od pracodawcy doświadczenia, ale również zapełnienia swojego czasu wolnego i sytuacji materialnej.

Praca dla studentów nie musi być traktowana jako konieczność, może przejawiać się jako aspiracje rekreacyjne „odnoszące się do pożądaných lub zamierzonych sposobów spędzania czasu wolnego. (...) Aspiracje rekreacyjne mogą przyjmować formę aspiracji kulturalnych, dotyczących biernego lub czynnego udziału w czasie wolnym w określonych formach działalności kulturalnej”. Wymienione aspiracje mają duży związek z aspiracjami towarzyskimi, które odnoszą się do życia towarzyskiego jednostki, w poznawaniu nowych ludzi, zaznajamianiu się z nimi oraz uczestniczeniu w spotkaniach i imprezach rozrywkowych. Praca może być również realizacją aspiracji materialnych, które odnoszą się do potrzeby posiadania. Celem studentów jest osiągnięcie odpowiedniego statusu materialnego. Przyjmują one formę pragnień lub zamierzeń chęci posiadania określonego przedmiotu (Sikora, 2006, s. 17-18).

Generalnie można stwierdzić, że podjęcie pracy przez studentów jest pewnym rodzajem spełnienia swoich wewnętrznych pragnień i aspiracji.

Poszukując znaczenia słowa „student” za pomocą popularnej wyszukiwarki internetowej Google, natrafic można na bardzo wiele serwisów dotyczących tzw. życia studenckiego. Oprócz witryn wydawnictw naukowych, znaleźć również można portale rozrywkowe, społecznościowe, ale także te, dotyczące pracy dla młodych ludzi. Choć liczba ogłoszeń jest olbrzymia, ich jakość pozostawia wiele do życzenia. Mimo wszystko gdyby spojrzeć na statystyki odwiedzin takich stron — doszlibyśmy do wniosku, że nie wpływa to negatywnie na wyniki oglądalności takich serwisów. Wręcz przeciwnie, codziennie rejestrowane są nowe osoby wyszukujące ofert w swoim miejscu zamieszkania. Chcąc poznać powody, dla których studenci odpowiadają na niskiej jakości ogłoszenia internetowe i godzą się pracować za niebyt wysokie stawki, postanowiliśmy przebadac grupę 90 osób pracujących i jednocześnie studiujących na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim.

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie został powołany 1 września 1999 roku. Łączy tradycję: pięćdziesięcioletnie Akademii Rolniczo-Technicznej, trzydziestoletnie Wyższej Szkoły Pedagogicznej oraz ponad 450 lat kształcenia teologicznego na Warmii. W roku 2008 uczelnię skończyło około 6500 absolwentów studiów stacjonarnych i około 2900 studiów niestacjonarnych. Uniwersytet jest uczelnią autonomiczną. Z jego szesnastu wydziałów, 11 ma pełne prawa akademickie, czyli uprawnienia do nadawania stopni naukowych doktora habilitowanego (w 12 dyscyplinach). Natomiast 14 wydziałów może nadawać stopień naukowy doktora (w 20 dyscyplinach naukowych). Większość obiektów naukowo-dydaktycznych oraz domów studenckich usytuowana jest w Kortowie — dzielnicy Olsztyna stanowiącej samodzielne miasteczko akademickie. Kampus

uniwersytecki (zarządzany przez Fundację Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego „ŻAK”) zaliczany jest do najpiękniej zlokalizowanych ośrodków akademickich w Polsce.

Metodologiczne podstawy badań własnych

Celem niniejszej pracy jest ustalenie motywów, dla których student decyduje się na podjęcie pracy podczas studiów; zbadanie, w jaki sposób praca wpływa na kształtowanie się planów zawodowych studentów.

Nasze badania zostały przeprowadzone na próbie 90 studentów dziennych na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, w tym 37 mężczyzn i 53 kobiet. Badania zostały przeprowadzone na przełomie października i listopada 2009 roku. Posłużyliśmy się metodą sondażu diagnostycznego, używając do tego techniki jaką jest ankieta.

Osoby badane to studenci zatrudnieni na umowę o pracę lub umowę zlecenie w wymiarze co najmniej 80 godzin miesięcznie, czyli połowę etatu, bądź są zatrudnieni „na czarno”.

Respondentom zadano szereg pytań odnoszących się do ich obecnego trybu życia, przede wszystkim związanego z wykonywaniem pracy dodatkowej. Zbadano zależność, jaka występuje między aspiracjami zawodowymi studentów a rodzajem ich obecnej pracy.

Ważnym czynnikiem mającym wpływ na podejmowanie przez studentów zatrudnienia jest podział wydatków w okresie miesiąca kalendarzowego. Zestawienie średnich rozchodów młodych ludzi prezentuje tabela 1.

Tabela 1. Podział miesięcznych wydatków studentów

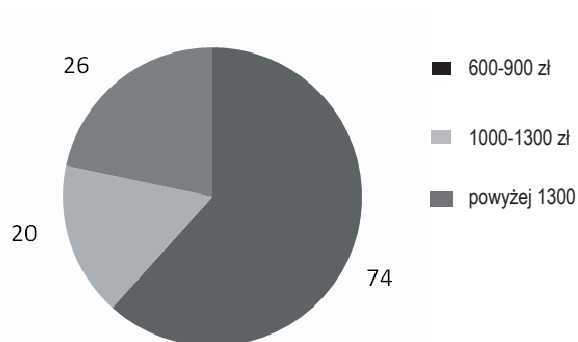
Opłaty	Koszty
Opłaty związane z miejscem zamieszkania (akademik, stancja)	400 złotych/miesiąc
Opłaty związane z wyżywieniem	400 złotych/miesiąc
Opłaty związane z pomocami naukowymi (ksero, zeszyty, książki)	50 złotych/miesiąc
Opłaty związane z komunikacją miejską	50 złotych/miesiąc
Drobne wydatki (użytki, środki higieny osobistej, inne)	400 złotych/miesiąc
Ogółem	1 300 złotych/miesiąc

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Z danych w tabeli wynika, że koszt wynajęcia stancji lub pokoju wynosi około 40% budżetu, jakim dysponują młodzi ludzie. Tyle samo średnio kosztują także zakupy spożywcze. Dodając do tego koszty dojazdów, ksero oraz innych drobnych wydatków, znacznie przekraczamy dozwolony przez rodziców limit podany na wykresie poniżej.

Ankietowani poproszeni byli o określenie miesięcznego budżetu, jakim dysponują (nie wliczając wydatków z pracy). Wyniki przedstawia Wykres 1.

Wykres 1. Miesięczny dochód studentów (bez wynagrodzenia z pracy)

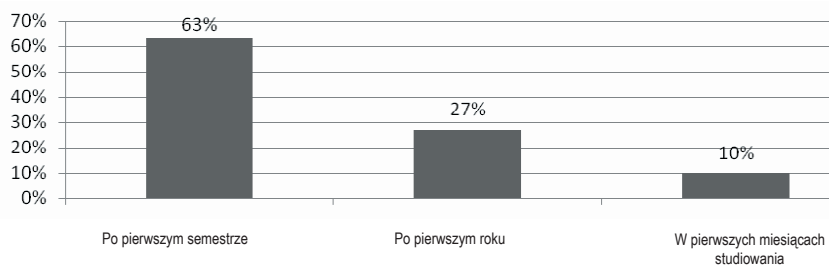


Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Jak wskazują wyniki z wykresu 1, zdecydowana większość studentów jest zmuszona pracować, gdyż ich miesięczny przychód (pomijając wynagrodzenie z pracy) oscyluje w granicach 600-900 złotych. To przy kosztach utrzymania przedstawionych w tabeli 1 stanowi zaledwie 60% zasobu jakim dysponują w określonym miesiącu. Praca w takim przypadku jest więc koniecznością.

Aby sprawdzić, czy nasi respondenci byli w pełni świadomi kosztów utrzymania przed rozpoczęciem studiów, poprosiliśmy ich o przypomnienie sobie pierwszych miesięcy spędzonych w Olsztynie. Okazało się, że konieczność pracy odczuli już po pierwszym miesiącu pobytu w mieście (wykres 2).

Wykres 2. Czas potrzebny do podjęcia decyzji o poszukiwaniu pracy

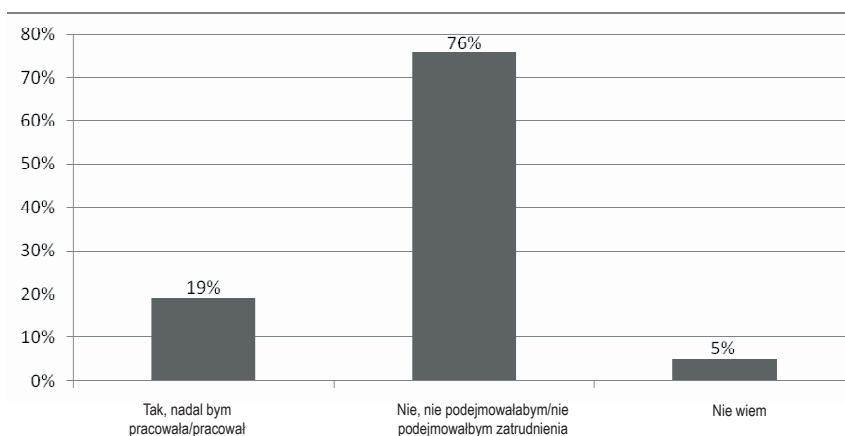


Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Znaczna większość ankietowanych (63%) zaczęła szukać pracy po pierwszym semestrze co, mogło wynikać z chęci zdobycia dodatkowego dochodu. Młodzież rozpoczynająca naukę na studiach chce najpierw poznać życie studenckie, wdrożyć się w nie, dopiero potem wybiera aktywność pozaakademicką, jaką może być praca. Niektóre osoby (10%) podjęły pracę już w pierwszych miesiącach studiowania wynika to z silnej potrzeby zdobycia dodatkowego źródła dochodu.

Respondenci byli zapytani także o to, czy gdyby otrzymywali od rodziców wystarczającą ilość środków, byłoby nadal skłonni podjąć zatrudnienie. Zestawienie ich odpowiedzi przedstawia wykres 3.

Wykres 3. Wpływ wysokości wsparcia otrzymywanego od rodziców na decyzję o podjęciu zatrudnienia

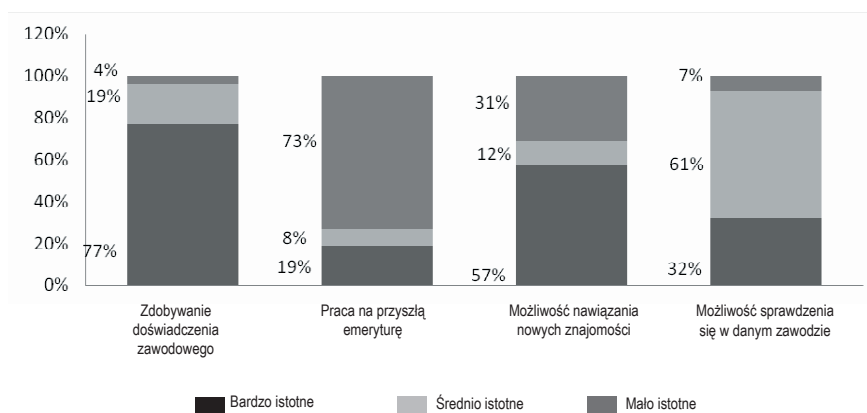


Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Większość osób, jak wskazuje powyższy wykres, odpowiedziała negatywnie. Aż ponad 76% zrezygnowałoby z pracy lub w ogóle nie poszukiwał takowej. Zaledwie 19% z badanej grupy popiera pomysł pracy w czasie studiów pomimo posiadania odpowiednio wysokiego budżetu. Nasuwa się wniosek, iż zatrudnienie dla 68 ankietowanych jest przykrym obowiązkiem.

Kolejne pytanie w naszej ankiecie zbadać miało pogląd na temat wykonywanego już zajęcia. Chcieliśmy się dowiedzieć, czy studenci dostrzegają inne korzyści niż tylko finansowe z bycia zatrudnionym. Mieli oni określić istotność poszczególnych aspektów pracy na studiach. Wyniki zostały przedstawione na wykresie 4.

Wykres 4. Wykonywanie pracy a inne aspekty zatrudnienia



Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Znaczna większość młodych ludzi uważa, iż zdobywanie doświadczenia zawodowego jest niezwykle ważnym elementem pracy na studiach. Stanowi ona 77% respondentów. Jedynie 4% ocenia fakt zdobywania doświadczenia zawodowego przy okazji pracy jako mało istotny.

Następnym aspektem ocenianym przez studentów jest gromadzenie kapitału na przyszłą emeryturę. Ponad połowa studentów (73%) nie myśli jeszcze o emeryturze, uważa to za aspekt mało istotny. Jedynie 19% badanych stwierdza, że ich obecna praca pomoże w gromadzeniu funduszy na przyszłą emeryturę.

Trzecim ocenianym aspektem bycia zatrudnionym jest możliwość nawiązania nowych znajomości. Oczywiście życie uczelniane obfituje w okazje do poznawania nowych osób, jednak według 57% badanych praca daje dodatkowe szanse na nawiązanie ciekawych kontaktów; jest to istotny aspekt podczas rozpoczynania studiów. Grono znajomych jest bardzo wąskie, szczególnie gdy się studiuje w miejscowości, w której nie jest się zameldowanym, i wówczas praca zaczyna spełniać aspiracje towarzyskie. Około 30% ankietowanych stwierdza, że jest to mało istotny element.

Ostatnim zagadnieniem była możliwość sprawdzenia się w danym zawodzie. Wyniki mogą być dla niektórych nieco zaskakujące. Otóż zdecydowana większość (61%) nie przywiązuje do tego względu zbyt wielkiej wagi. Jest to niepokojące z uwagi na fakt, iż osoby takie mogą być rozczarowane, gdy ich wyobrażenia o danym zawodzie lub charakterze pracy spotkają się z rzeczywistością.

Zdobycie doświadczenia jest ważnym aspektem przy wchodzeniu młodego człowieka na rynek pracy. Daje ono możliwość nauczenia się stosunku do pracy i pracodawcy, lepszego poznania siebie i nabycia wielu cennych umiejętności interpersonalnych. Naszym respondentom zadaliśmy pytanie, jak obecnie wykonywana praca rzutuje na przyszłą pracę zawodową po ukończeniu studiów. Przedstawia to tabela 2.

Tabela 2. Znaczenie obecnie wykonywanej pracy w odniesieniu do przyszłej pracy zawodowej

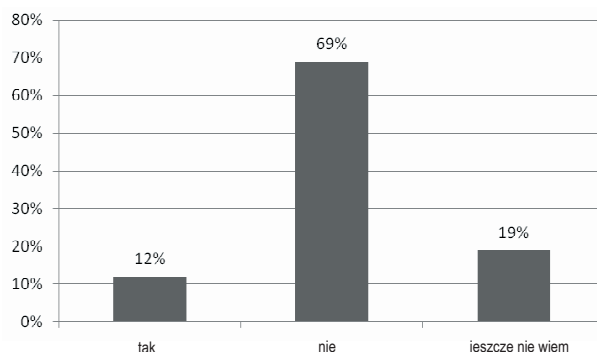
Korzyści z wykonywanej pracy	Ogółem	
	N	%
Zdobywam cenne doświadczenie	32	36,5
Wiem, jakiej pracy unikać	16	18,0
Uczę się stosunku do pracy i pracodawcy	21	23,0
Wiem, w czym jestem dobry	5	5,5
Nabywam cenne umiejętności interpersonalne	4	4,0
Nie widzę żadnego związku	10	11,0
Inne	2	2,0
Razem	90	100,0

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Największy odsetek respondentów, bo aż 36,5% odpowiedziało, że ich obecna praca stanowi dla nich cenne doświadczenie. A zatem studenci dzięki różnym rodzajom pracy nabywają cennych umiejętności. Dzięki nowym doświadczeniom kształcą się w nich nowe cechy osobowościowe, jak również nowe rodzaje zachowań. Poprzez kontakt z innymi ludźmi uczą się nie tylko szacunku do pracy i pracodawcy, ale również rozwijają się w nich niezwykle cenne zdolności interpersonalne. Poza wyżej wymienionymi odpowiedziami najmniejszy odsetek ankietowanych (2%) odpowiedziało, że dzięki obecnie wykonywanej pracy wiedzą na pewno, że w przyszłości nie będą chcieli wykonywać tego rodzaju pracy i chcą być niezależni.

Nawiązując do powyższego pytania, zadaliśmy również pytanie, które brzmiało następująco: Czy wiesz swoją przyszłość z obecnie wykonywanym zawodem? Wyniki tego pytania przedstawia wykres 5.

Wykres 5. Obecna praca a przyszły zawód

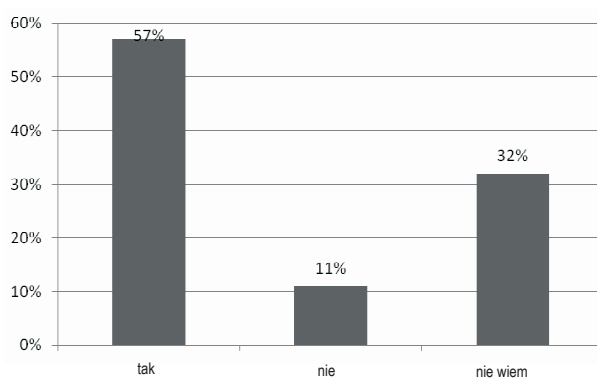


Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Spośród ankietowanych, aż 69% stwierdziło, że nie wiąże swojej przyszłości z obecnie wykonywaną pracą, a zatem ten rodzaj aktywności pozaakademickiej traktuje jako dodatkowe zajęcie. Natomiast 12% uznało, że ich przyszłość wiąże się z obecnym miejscem zatrudnienia. Wynikać to może z możliwości awansu w danym miejscu pracy lub z satysfakcjonującej posady.

Kolejne pytanie nawiązuje z kolei do kierunków studiów, w jakich respondenci obecnie się kształcą. Zapytaliśmy bowiem, czy respondenci po ukończeniu studiów wyższych mają zamiar nadal kształcić się w zakresie wybranej specjalizacji. Odpowiedzi ankietowanych przedstawiają się w sposób następujący:

Wykres 6. Czy zamierzasz się kształcić w zakresie obecnie studiowanej specjalizacji

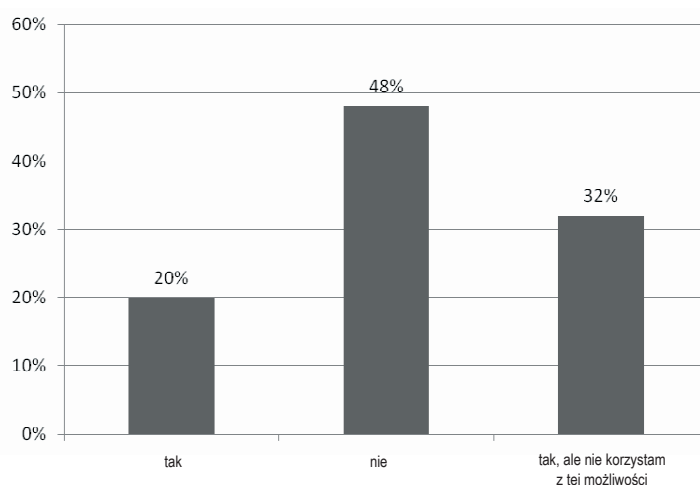


Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Zdecydowana większość ankietowanych (57%) stwierdziła, że po ukończeniu studiów wyższych chce się kształcić i doskonalić zawodowo. Czyli swoją przyszłość wiążą przede wszystkim z kierunkiem swoich studiów. Natomiast zaledwie 11% ankietowanych nie ma zamiaru kształcić się w obrębie wybranej specjalizacji. Można zatem przypuszczać, że są to osoby, które już w obecnej chwili posiadają satysfakcjonujące stanowiska pracy lub traktujące studia wyłącznie jako niezbędny element w celu uzyskania wykształcenia wyższego.

Następne pytanie zawarte w naszej ankiecie brzmiało czy w swojej obecnej pracy masz możliwość dokończenia się i podnoszenia swoich kwalifikacji? Odpowiedzi przedstawia wykres poniżej

Wykres 7. Czy w obecnej pracy masz możliwość dokończenia się i podnoszenia kwalifikacji?

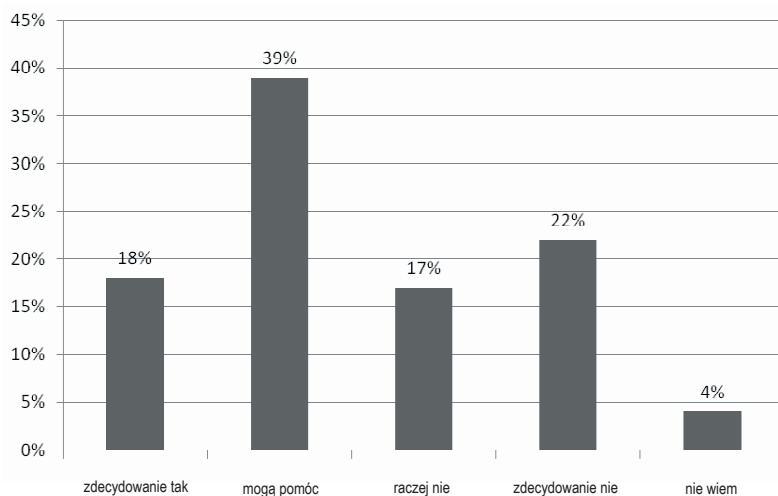


Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Ponad połowa studentów (48%) stwierdziła, że w ich miejscu pracy nie ma możliwości dokończenia się i podnoszenia swoich kwalifikacji, a zatem miejsca, w których pracują, najprawdopodobniej nie są nastawione na rozwój potencjału pracowników. Luźno nawiązany stosunek pracy jest niezobowiązujący, natomiast na każde miejsce pracy dla studenta jest wielu chętnych. Jedna piąta ankietowanych (20%) uznała, że w ich miejscu pracy jest możliwość dokończenia się i podnoszenia swoich kwalifikacji, dlatego osoby, które udzieliły tej odpowiedzi, z pewnością same korzystają z tej możliwości i być może w jakiś sposób wiążą swoją przyszłość z obecnym miejscem zatrudnienia. Natomiast prawie jedna trzecia respondentów uznała, że taka możliwość istnieje, ale sama z niej nie korzysta.

Zapytaliśmy również studentów o ich opinie na temat przydatności staży, praktyk zawodowych, jak również wolontariatu w zdobyciu satysfakcjonującej pracy w przyszłości. Czy te formy działalności mogą w tym pomóc? Odpowiedzi ilustruje wykres 8.

Wykres 8. Przydatność praktyk, staży, wolontariatu w zdobyciu satysfakcjonującej pracy w przyszłości



Źródło: opracowania własne na podstawie badań.

Najwięcej osób uznało, że staż, praktyki zawodowe oraz wolontariat mogą pomóc w znalezieniu satysfakcjonującej pracy w przyszłości. Wynika to z faktu, iż wiele firm, czy też przedsiębiorstw – przyjmując np. stażystę – decyduje się, aby taką osobę zatrudnić. Jest ona bowiem już przeszkolona, zorientowana i w ten sposób pracodawca oszczędza czas i może stawiać na dalszy rozwój takiego pracownika. Najmniejszy odsetek ankietowanych (4%) stwierdziło, że nie wie – czy występuje zależność między stażami, praktykami, czy wolontariatem a zatrudnieniem w zawodzie. A zatem osoby, które stwierdziły, że nie ma powiązania lub nie są zdecydowane, mogą to być osoby, które prowadzą wolontariat i swojego obecnego zaangażowania nie traktują jako szansy na zatrudnienie w przyszłości, ale jako dobrowolną działalność dla celów społecznych.

Bibliografia

- Bednarczyk-Jama N. (2006). Aspiracje edukacyjno-zawodowe w kontekście realiów rynku pracy. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 1.
- Laska E. I. (2008). Aspiracje edukacyjne i zawodowe młodzieży ponadgimnazjalnej w warunkach przemian społecznych i gospodarczych. W: R. Gerlach (red.) *Praca człowieka w XXI w. Konteksty – wyzwania – zagrożenia*. Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Reber A. S., Reber E. S. (2005). *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Sikora E. (2006). *(Nie) realne marzenia. Aspiracje życiowe młodzieży z osiedli byłych PGR-ów*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.

Summary

Student's professional activity as the example of non academical operation of youth

This article is about student's professional activity apart from academical duties. The key goal of research was to discover the reasons why young people commit their free time to work while studying. It also was to find out how mentioned activity influence their future plans towards professional carrier.

First part of this work contains explanation of basics connected to peoples aspirations which is present in every human life.

Second part is based on methodological assumption, defines the aim and goal of research and therefore it contains the results of research.

The results let to define certain conclusions. There is variety of reasons why youth undertake work while studying. Some want to identify their professional aspirations and some got another causes which are not connected with the career.

III. DYSKUSJE I POLEMIKI

Marek Budajczak
UAM w Poznaniu

O naukowym podejściu do edukacji domowej

W prezentowanym tekście autor, na bazie rozróżnień, dotyczących kulturowych form oglądu dowolnych zjawisk rzeczywistości, podejmuje charakterystykę typowych dla nauk humanistycznych podejść do społecznego fenomenu edukacji domowej. Wskazując na sytuacyjne, ideologicznie motywowane, nierzetelności w tym zakresie, podaje za najnowszymi kwantytatywnymi opracowaniami badawczymi takie konstatacje, które mają obalić fałszywe stereotypy, towarzyszące tej, łamiącej społeczną konwencję, choć całkowicie legalnej w demokratycznym społeczeństwie, formie edukacji.

Na edukację domową, tj. odmianę organizacji kształcenia, w której rezygnuje się z kształcenia szkolnego, obok perspektywy kultury powszedniej, to jest tzw. wiedzy potocznej czy „zdroworozsądkowej”, patrzeć można, i takich oglądów rzeczywiście się dokonuje, z szeregu perspektyw tzw. kultury „wysokiej”.

I tak, można edukację domową uznać za fakt duchowy i określać ją z religijnego, a ściślej, teologicznego punktu widzenia, w którym przyjmuje się zależność człowieka i jego drogi życiowej, a więc i edukacji młodych pokoleń, od reguł wyznaczanych [wyznaczonych] przez Boga lub Bogów. Perspektywy takie mają nie tylko charakter poznawczy, ale także charakter aksjologiczny, odnoszony do konkretnego systemu wartości oraz przykazań, dotyczących wartości tych kultywowania.

Można też edukację domową postrzegać przez pryzmat szeregu bezreligijnych, niemetafizycznych antropologii filozoficznych, konfrontujących człowieczeństwo z wyzwaniem niesterowalnego spłotu zdarzeń, nieregularnego kosmicznego „losu” oraz z kompleksem warunków życia społecznego, w których jednostce przychodzi żyć. I te perspektywy oparte są na specyficznych systemach wartości i na wynikających z nich zestawach norm postępowania. Najistotniejsze w tym zakresie są jednak nie abstrakcyjne konstrukcje filozoficzne, a leżące u podstaw pragmatyki społecznej ideologie społeczne, które można różnicować na: polityczne, ekonomiczne i kulturowe, choć najczęściej łączące w jeden kompleks wszystkie wskazane wymiary zbiorowego funkcjonowania.

Można wreszcie dokonywać oglądu edukacji domowej przy użyciu, z założenia zdystansowanego, obiektywistycznego „mędrca szkiełka i oka”, z zastosowaniem naukowych metodologii. Tym właśnie związ-

kom, związkom nauk szczegółowych [a także naukowych badań] z edukacją domową chcemy tutaj poświęcić odrobinę uwagi.

Gmach dzisiejszych, rozbudowanych nauk szczegółowych dzielony bywa tradycyjnie na trzy główne „piętra”, według przedmiotu badań. Są to nauki:

- matematyczno-przyrodnicze,
- nauki humanistyczne,
- nauki stosowane.

Zasadniczo, nauki matematyczno-przyrodnicze wydają się mieć niewiele punktów styecznych z edukacją domową, chociaż to w ich ramach wypracowano metody badań ilościowych, wyrażających wyniki przy pomocy narzędzi matematyki, które mogą być i bywają wykorzystywane także do opisu zjawisk ludzkich, a wśród nich fenomenów edukacyjnych.

Ze swej istoty to nauki humanistyczne są tymi, które poświęcać powinny swoją uwagę takim zagadnieniom, jak edukacja domowa. W ramach ich zakresu szczególnie zaangażowanymi w badania nad tą odmianą edukacji są dwie obszerne dyscypliny nauki, a mianowicie psychologia oraz socjologia. W łonie tej ostatniej, jeśli pominąć jej wariant opisowy, wedle którego „chłodno”, z dystansu charakteryzuje się odpowiednie zjawiska, wyróżnić można jeszcze bardziej szczegółowe domeny nauk ekonomicznych, politycznych i nauk o kulturze, które jednakowoż, w części swoich przejawów, konstruują argumentację na rzecz określonych ideologii społecznych.

Podobnym statusem naukowym dysponuje także, dotąd tutaj niewymieniona, pedagogika. Niektórzy reprezentanci nauk humanistycznych twierdzą jednak, że pedagogice w ogóle brakuje własnych metod badawczych i że jest ona zmuszona do posługiwania się oryginalnymi wynikami badań psychologicznych i socjologicznych, szczególnie tych pozytywistycznie zorientowanych. To, co, wedle tego poglądu, jest w stanie robić pedagogika, to zbierać [a może i „podkradać”] wyniki „cudzych” odkryć i łączyć je w „użyteczne” dla własnych celów konfiguracje.

To poniekąd prawda, ponieważ pedagogice z zasady przypisuje się specyficzny, „pograniczny” charakter naukowy. Jest ona dyscypliną jednocześnie humanistyczną, gdyż zajmuje się badaniem części zjawisk funkcjonowania człowieka, oraz stosowaną, dlatego, że ową humanistyczną wiedzę wykorzystuje w praktyce, odpowiadając na pytania: Jak edukować dziecko [a szerzej: człowieka]? Jak je [go] wychowywać, jak nauczać, wreszcie, jak się nim opiekować?

Pedagogika daje także szczegółowe odpowiedzi na te pytania „pedagogiczne”, które odnoszą się do tego, jakiej wiedzy w edukacji dla osiągnięcia jej celów należy używać, a jaką edukowanym oferować [jakich rodzajów i jednostek informacji], jakie umiejętności [dziś modniej będzie nazwać je kompetencjami] stosować i „w” młodocianych budować, jakiego wykorzystywać dla edukacyjnego celu instrumentarium [„pomocy dydaktycznych”], jak organizować edukacyjną „pracę” w czasie, w przestrzeni, w układach społecznych [tj. czy prowadzić ją indywidualnie, w małych, czy dużych grupach], jak ją kontrolować, oceniać i optymalizować? Pomieści się w pedagogice także pytanie o to, jak właściwie dla danego dziecka [z uwagi na jego unikalność] regulować proporcje między czasem edukacyjnych obowiązków i edukacyjnej swobody?

Nawiasem mówiąc, i psychologia, i socjologia, mimo odżegnywania się specjalistów z ich zakresów od tego rodzaju poszukiwań, w niektórych swoich odmianach [np. psycho- i socjoterapii] też ewidentnie wchodzą na grunt praktyczny.

Ze wskazanego pola zadań pedagogiki, bez straty dla rzetelności obrazu edukacji domowej, wyłączyć można, jako „mniej edukacyjną”, sferę opiekuńczości, która dotyczy zapewniania dziecku możliwości zaspokajania podstawowych potrzeb egzystencjalnych: pokarmowych, ekologicznych [tu m.in. mieszkaniowych i odzieżowych], rekreacyjnych [np. snu], zdrowotnych i fizycznego bezpieczeństwa [wskazane rozróżnienie za systemową koncepcją potrzeb Tomasza Kocowskiego] (Kocowski, 1982).

Jak zatem nauki różne lub ich ekspresję, spożytkowywane na gruncie nauk pedagogicznych, opisują edukację domową?

Wypada na początek skonstatować, iż reprezentanci różnych, wyżej wskazanych nauk o człowieku, mają niejednolity stosunek do edukacji domowej. Może być on obojętny, negatywny bądź pozytywny.

Są zatem tacy humaniści, którzy w ogóle nie uwzględniają w swojej pracy badawczej tej szczególniej formy edukacji. Po części jest to skutek wybierania przez nich innych, bardziej ich zajmujących, obiektów badawczych, choć bez wątplenia także małego społecznego rozpowszechnienia edukacji domowej w większości krajów świata. Badania, których wyniki poddają się racjonalnym uogólnieniom, wymagają większej liczby ilości osób badanych [większych prób badawczych], stąd częściej i chętniej bada się zjawiska masowe.

Druga grupa badaczy to albo ci, dla których edukacja domowa stanowi naruszenie określonych społecznych norm, i którzy chcieliby wykazać, że jest to forma edukacji indywidualnie i społecznie szkodliwa, a co najmniej bezwartościowa, tak wychowawczo, jak i dydaktycznie, albo ci, którzy podczas badań natrafiają na fakty, których interpretacja jest dla nich we wskazaniach w nieunikniony sposób „negatywna”.

Czy humaniście wolno taki negatywny stosunek utrzymywać? Odpowiedź na to pytanie może być dwojaka, odpowiednio do obu wyżej wskazanych postaci badań. Po pierwsze, i na mocy roszczenia co do rzetelności naukowej wszelakich badań, niedopuszczalne jest „uprzedzone”, tendencyjne podejście do edukacji domowej, tak „z góry” negatywne, jak i pozytywne. Po wtóre, jeśli badania pewnego ludzkiego zjawiska podejmuje się bez wstępnego aksjonormatywnego zaangażowania, a dopiero w ich trakcie dokonuje się odkrycia „niehumanicznych” faktów, to prezentowanie na ich podstawie krytyki tego zjawiska jest jak najbardziej uzasadnione, pod warunkiem iż z konieczności ideologiczne [czy inaczej światopoglądowe] założenia dla konstatacji owej „niehumaniczności” zostaną ujawnione.

Niestety, w odniesieniu do edukacji domowej naukowców o stosunku negatywnym, opartym na empirycznych dowodach, tymczasem brak. Nie brak natomiast takich badaczy tego zjawiska edukacyjnego, którzy podchodzą doń negatywnie na bazie prywatnych (choć niekiedy też społecznie, grupowo współkonstruowanych) przesądzeń, pozbawionych empirycznego uzasadnienia.

Sytuacja taka dotyczy szeregu amerykańskich akademików, a wśród nich Michaela W. Apple, Chrisa Lubienskiego i Roba Reicha, którzy, bez podawania merytorycznych argumentów natury obiektywnej, dyskredytują edukację domową jako właściwe rozwiązanie edukacyjne. Ich twierdzenia, wobec braku prezentacji twardych empirycznych danych, pozostają niestety ideologicznie „głosłownymi” (Apple, 2000, s. 256-271; Lubienski, 2000, s. 207-232; Reich, 2005, s. 109-120).

Do tej grupy należą też niektórzy badacze sponsorowani bądź będący etatowymi pracownikami publicznych agend edukacji i stowarzyszeń nauczycielskich. Przejawiają oni skłonność do „niedocierania” do wszystkich dostępnych źródeł danych i do zaniedbywania porównań między owymi źródłami.

Znamiennym, acz drobnym przypadkiem są w tym ostatnim odniesieniu badania demograficznych rozmiarów społecznego uprawiania edukacji domowej, w których tacy badacze uzyskują dane wskazujące na niższe liczby osób zaangażowanych w tę formę kształcenia, niż inni badający to samo zjawisko.

I tak na przykład, w jednym z ostatnich raportów (grudzień 2008) Departamentu Edukacji USA, autorstwa Stacy Bielick, zatytułowanym: *1,5 miliona uczniów w edukacji domowej w USA w 2007 r.* [tłum. M.B.], podaje się, że na wiosnę 2007 roku wielkość populacji wszystkich uczących się w amerykańskich domach dzieci należało oceniać na 1,28-1,74 mln (Bielick, 2008/12).

Przy przyjmowanej przez amerykańskie rządowe NCES [Narodowe Centrum Statystyki Oświatowej – przyp. aut.], literalnie wydające omawiany raport, rocznej stopie wzrostu dla ostatnich czterech lat na poziomie 8%, podane wyniki są sprzeczne z szacunkami Briana D. Raya, który rozmiary tej populacji na grudzień 2008 roku i przy tym samym tempie wzrostu określił jako przekraczające 2 miliony dzieci i młodzieży. [<http://www.nheri.org/Research-Facts-on-Homeschooling.html>]. I choć mogłoby się wydawać, że nie warto o wielkość liczby adherentów jakiegos ruchu społecznego kruszyć kopii, to jednak rozmiary tej różnicy, tj. pomniejszenie właściwej liczby o 25% jej wartości musi budzić wątpliwości.

Szczególny jednak przykład skondensowanej ideologizacji – uzasadnienie tej kwalifikacji podajemy poniżej – różnych społecznych i indywidualnych wymiarów edukacji domowej zaproponowała ostatnio Robin L. West, profesor prawa i filozofii Uniwersytetu Georgetown, która w ostatnim numerze naukowego czasopisma „*Philosophy and Public Policy Quarterly*” [nr 3/4 z 2009 r.], zamieściła artykuł pt. *The Harms of Homeschooling* [„O szkodach powodowanych przez edukację domową” – tłum. M.B.] (West, 2009, s. 7-12).

I tak, twierdzi wspomniana autorka, ewidentnymi szkodami prokurowanymi przez niekontrolowaną przez władze państwowe edukację domową są kolejno:

1. Większe ryzyko dla dziecka edukacji domowej bycia ofiarą fizycznej przemocy, przez nikogo nieodnotowanej;
2. Ryzyko zagrożeń dla zdrowia publicznego z powodu braku szczepień u dzieci edukacji domowej [część rodziców, w tym także niektórzy rodzice edukacji domowej, kwestionuje bowiem potrzebę profilaktycznych szczepień zdrowotnych];
3. Rodzina darzy dziecko miłością bezwarunkową, co buduje w nim – w domyśle – egocentryzm, a szkoły publiczne i niepubliczne, stanowiąc dla niego „bezpieczny azyl” [sic!], oferują dziecku miłość warunkową, co uczy je właściwych postaw obywatelskich i daje mu poczucie bycia jednostką cenioną i szanowaną;
4. Dorosli, którzy byli nauczani w domu, są bezkrytycznymi „żołnierzami” w politycznych akcjach religijnych fundamentalistów, zwalczających silne państwo.

Prócz tych społecznych i indywidualnych „zagrożeń” autorka wskazuje jeszcze na kilka innych problemów „z” edukacją domową. Są to, jej zdaniem, powodowane przez tę formę kształcenia szkody etyczne, edukacyjne i ekonomiczne.

Na gruncie moralnym edukacja domowa ma generować „etyczną służalczość” [podporządkowanie tradycyjnym autorytetom], na niekorzyść indywidualnego rozwoju dziecka do stadium nieokreślonej przez tę autorkę „dojrzałości” moralnej.

Edukacyjne przewiny to, po pierwsze, brak u dzieci edukacji domowej „właściwego” programu kształcenia, tak w zakresie alfabetyzacyjnych i arytmetyzacyjnych jego podstaw, jak i zróżnicowanego światopoglądowo programu kształcenia średniego [np., jak należy domniemywać, wobec kwestii ludzkiej seksualności], a po wtóre to, że autorzy empirycznych badań podają statystyczne „nieprawdy” co do wysokiej efektywności domowego kształcenia, podczas kiedy poddawane uśrednianiu wyniki uczniów edukacji domowej, uzyskiwane przez nich w standaryzowanych testach kompetencji szkolnych, to, zdaniem omawianej autorki, wyniki, które dotyczą jedynie dzieci kulturowych „elit” *homeschoolingu* [tj. rodzin, w których rodzice mają wyższe wykształcenie], a pomijające źle wykształconych uczniów edukacji domowej, którzy do testów mieliby w ogóle, wedle jej wiedzy, nie przystępować.

Wreszcie kwestia ekonomicznego „wandalizmu” edukacji domowej miałaby polegać na tym, że realizują ją zasadniczo rodziny religijnych fundamentalistów, nader ubogie, także z tego względu, że matki tych rodzin są nieczynne zawodowo i koczujące w przyczepach kempingowych, pod pałatkami na parkingach, ewentualnie przemieszkujące kątem u rodziny. Swój brak profesjonalnego wykształcenia i ubóstwo rodzice edukacji domowej przekazują swojemu potomstwu, czym, jak twierdzi autorka, obniżają poziom ekonomicznego dobrobytu całego społeczeństwa i godzą w państwowe zasoby podatkowe (West, 2009, s. 7-12).

Niestety, autorka scharakteryzowanych wyżej wypowiedzi **nie podaje żadnych danych faktycznych, ani liczbowych, ani jakościowych, tak socjologicznych, jak i psychologicznych, które byłyby efektem naukowych badań** (West, 2009, s. 7-12).

Są wreszcie, wracając do rozróżnienia typów podejść do edukacji domowej, tacy badacze różnych jej kwestii, którzy rzetelnie realizują swoje badania i relacjonują ich efekty. W tej grupie mamy do czynienia z naukowcami, którzy nie mają żadnych personalnych związków z edukacją domową, choć i z takimi, którzy mimo że sami są w nią zaangażowani, to jednak w badaniach rygorystycznie przestrzegają standardów naukowej metodologii. Do tych pierwszych można zaliczyć np. Alana Thomasa czy Mitchella L. Stevensa (Thomas, 1998; Stevens, 2001). Wśród drugich niekwestionowanym liderem jest, wspomniany już Amerykanin, dr Brian D. Ray, prezes niezależnej [*non-profit*] instytucji badawczej, jaką jest National Home Education Research Institute [NHERI], który swego czasu odwiedził z kilkoma wykładami nasz kraj.

To właśnie ten badacz jest autorem najnowszego, z końcem ubiegłego roku wydanego, opracowania naukowych danych dotyczących edukacji domowej, wykonanego na zlecenie HSLDA [Home School Legal Defense Association — Stowarzyszenia Prawnej Ochrony Edukacji Domowej], zatytułowanego: *Homeschool Progress Report 2009. Academic achievement and demographics*, które będzie przedmiotem niniejszej prezentacji (Ray, 2009)¹.

¹ Uwaga: Wyniki tutaj prezentowane są wyrażane po części w miarach procentowych, po części zaś, i zgodnie z amerykańskimi preferencjami, w percentylach — tj. według miary, wedle której 50 percentyl to „średni” wynik dla całej populacji badanej, a np. 75 percentyl to wskazanie, iż wyniki powyżej tej miary osiąga zaledwie 25% badanych z populacji generalnej, zaś 75% badanych osiąga wyniki równe lub niższe.

Prezentowane dane [wyniki standaryzowanych testów umiejętności szkolnych] B.D. Ray zgromadził na przełomie 2007 i 2008 roku, po czym poddał analizie według różnych wymiarów edukacyjnego funkcjonowania badanych 11 739 „uczniów” edukacji domowej [od wieku klasy 0 do klasy 12], ze wszystkich 50 stanów amerykańskich oraz z terytoriów zamorskich USA: Guam i Puerto Rico (Ray, 2009, s. 2).

Zasadniczy wynik dotyczy globalnej efektywności edukacji domowej. Średnie wyniki testów z wszystkich badanych przedmiotów nauki dla dzieci uczących się w domach wypadają na poziomie 86 percentyla [dla zbiorowości ogólnej – przypomnijmy – na poziomie 50 percentyla] (Ray, 2009, s. 2). Zatem tylko 14% wszystkich uczących się w USA, wśród których mieszczą się także nauczani w domu, uzyskało lepsze niż średnie wyniki amerykańskich „homeschoolers” [po polsku trafniejsze byłoby nazywanie ich „homeschoolerami” niż „homeschoolersami”, jak proponują to media – przyp. M.B.]. Najwyższe wskazania [89 percentyl] dla tych ostatnich dotyczą kompetencji czytelniczych, najniższe [84 percentyl – języka, matematyki i przedmiotów „społecznych”] (Ray, 2009, s. 2). Nawet jeśli odrzucić skłonność do licytacji, do gry w „moje lepsze”, stwierdzić jednoznacznie trzeba, że edukacja domowa jest po prostu rozwiązaniem dydaktycznie efektywnym.

Z psychologicznego punktu widzenia wypadałoby stwierdzić, że edukacja domowa co najmniej nie zakłóca procesów poznawczych i pamięciowych u dzieci oraz ostrożnie wnioskować, że wielorako powiązane z procesami kognitywnymi procesy emocjonalno-uczuciowe także nie są przez tę formę edukacji zaburzane, skoro w społecznych sytuacjach zadaniowych, takich jak np. egzaminy, dzieci edukacji domowej radzą sobie nader dobrze.

Psychologowie społeczni musieliby uznać, iż ten typ doraźnych relacji i trwałych stosunków międzyludzkich, zawiązujących się w ramach edukacji domowej, nie przeszkadza dzieciom w adekwatnym funkcjonowaniu w sytuacjach zadaniowych.

Socjologowie, ze swej strony, byłiby zmuszeni do przyznania makro- i mikrospołecznej konstruktywności lokalnych przedsięwzięć edukacji domowej, skoro dobre wyniki w testach są dobrym prognostykiem dla korzystnego (także w wymiarze ekonomicznym), tak dla jednostek, jak i całego społeczeństwa, funkcjonowania w społeczeństwie dzieci nauczanych w domu.

Drugi z wyników wskazuje na różnicę osiągnięć *homeschoolers*, których przynajmniej jeden rodzic jest zawodowym, certyfikowanym nauczycielem, w porównaniu z tymi, których rodzicom brak nauczycielskich licencji. Różnica ta, to różnica... 1 percentyla [odpowiednio: 88:87] (Ray, 2009, s. 3). A zatem wygląda na to, iż efektywność kształcenia dzieci w domu nie zależy od „fachowego” przygotowania samych rodziców. Można skutecznie nauczać lub organizować nauczanie bez ukończenia studiów pedagogicznych. Taki efekt, a to przecież nie jest jedyny przykład tego rodzaju, burzy jeden z mitów współczesnej „cywilizacji profesjonalistów” – mit profesjonalizmu oświatowego.

Wykazuje się dalej, że zachodzi słaba korelacja między wynikami dzieci, a poziomem wykształcenia ich rodziców. Wyniki dzieci, których oboje rodzice ukończyli studia, lokują się na poziomie 89 percentyla, zaś wyniki tych dzieci, których żaden z rodziców nie ma zaliczonych studiów, na poziomie 83 percentyla (Ray, 2009, s. 3). W porównaniu z wynikami dzieci szkolnych o istotnej różnicy mówić tu nie można [dla uczniów „szkolnych” rozróżnienie jest znacznie większe].

Generalnie rzecz biorąc, rodzice edukacji domowej są średnio lepiej formalnie wykształceni niż rodzice dzieci „szkolnych”, co wskazywałoby na to, iż większe doświadczenie w podejmowaniu zadań typu poznawczego, a stąd także poczucie intelektualnych kompetencji do radzenia sobie z takimi zadaniami [mimo stałej obecności po ludzku oczywistej niepewności], sprzyja wyborowi tego odpowiedzialnego zadania życiowego, jakim jest edukacja domowa.

Czy zamożność rodziny ma wpływ na wyniki osiągane przez dzieci edukacji domowej? Podejrzanie, które szczególnie artykułują wspomniani wyżej akademicy negatywnie nastawieni, że oto edukacja domowa jest narzędziem różnicowania społecznych możliwości funkcjonowania dzieci w sferach: ekonomicznej, politycznej i kulturowej, a stąd też narzędziem segregacji społecznej, okazuje się pozbawione słuszności. Wyniki dzieci z rodzin z dochodem poniżej 35.000\$ rocznie [85 percentyl] nie różnią się istotnie od wyników tych dzieci, których rodziny uzyskują rocznie po dwakroć i więcej [z górą 70 tys.\$] przychodów do wykorzystania [89 percentyl] (Ray, 2009, s. 5). Warto dodać, iż przeciętny dochód rodzin edukacji domowej, kształtujący się na poziomie 75 000-79 999\$ jest trochę niższy od średniej krajowej dla USA, będącej na poziomie 79 tys.\$ (Ray, 2009, s. 5).

Brakuje także zależności efektów kształcenia [mierzonych wynikami testów] od ilości środków wydatkowanych na edukację w domu. Wyniki dzieci tych rodzin, które wydają rocznie na ich edukację więcej niż 600\$ [89 percentyl], nie różnią się wiele od wyników dzieci z rodzin wydających na naukę poniżej 600\$ rocznie [86 percentyl] (Ray, 2009, s. 4). Co ważne, na naukę jednego dziecka uczącego się w systemie szkół publicznych zaplanowano wydanie w 2009 roku średnio [w różnych stanach wartość ta kształtowała się różnie] 9963\$, a więc niemal 20 razy więcej niż na dziecko edukacji domowej [przy medianie na poziomie 500\$] (Ray, 2009, s. 4).

Nawiasem i na podstawie odrębnych danych mówiąc, państwo nie tylko nie traci, ale wręcz zyskuje na braku obciążeń obowiązkami względem dzieci nauczanych w domu od 25,9 do 42,7 miliona \$ rocznie (Wenders, Clements, 2005).

Choć wyniki testów w zależności od płci dziecka dla uczniów amerykańskich szkół wykazują spore zróżnicowanie, to dla populacji dzieci uczących się w domach różnicy tej brak [dla uczennic wypadają na poziomie 88 percentyla, dla uczniów – 87 percentyla] (Ray, 2009, s. 4). Znika zatem socjoedukacyjny problem pochodzenia z „Wenus” czy z „Marsa”.

Bardzo znamienym wynikiem przeprowadzonych przez B.D. Raya badań jest wyraźne wskazanie na to, iż efektywność kształcenia w ramach edukacji domowej nie rośnie równoległe do wzrostu rygorów kontroli ze strony czynników państwa nad rodzinami edukacji domowej. Restrykcyjność i zakres tej kontroli w różnych stanach USA jest różny, a wyniki pokazują, że w tych częściach tego kraju, gdzie stopień regulacji jest niski lub zerowy, wyniki są **identyczne** [na poziomie 87 percentyla], jak wyniki tam, gdzie formalnych okołoedukacyjnych obowiązków dla rodzin domowego nauczania jest wiele (Ray, 2009, s. 3). I choć można uznać, iż duża liczba warunków „rozliczania” rodzin edukacji domowej jej efektywności nie przeszkadza, to jednak społecznie właściwą jest jedynie taka ocena, wedle której nieracjonalne, nieuzasadnione [tj. nieprzynoszące korzyści] wydawanie publicznych pieniędzy stanowi nadużycie, które służy jedynie interesom kasty urzędników, wypełniających funkcje „kontrolerów”.

Co interesujące, także „wewnętrzna” kontrola i regulowanie edukacji w ramach rodziny nie wydaje się przynosić statystycznie istotnych różnic co do jej wyników [wykazano zmienność na poziomie niższym niż 5%] (Ray, 2009, s. 3). Okazuje się nie mieć znaczenia ani stopień „uszkolnienia” podejścia do edukacji [drobiazgowo planowanie i egzekucja planów], ani ilość czasu poświęcana na edukacyjną pracę, ani okoliczność korzystania ze specjalistycznych usług oświatowych wraz z ich „oprządkowaniem” (Ray, 2009, s. 5). Nie ma też znaczenia dla wyników [z wariacją na podobnym jak poprzednio poziomie], czy dziecko uczy się w domu latami, czy przez krótszy czas (Ray, 2009, s. 4). Jednakże edukacja domowa jest efektywna.

Dr B.D. Ray podaje jeszcze kilka dodatkowych, a interesujących wyników badań.

I tak większość rodziców [97,9%], których dzieci były przedmiotem przywoływanych badań, żyje w związkach małżeńskich, w pełnych rodzinach, na które przeciętnie przypada 3,5 dziecka [w populacji generalnej USA – dwójka dzieci] (Ray, 2009, s. 5). W dzisiejszych społeczeństwach zachodnich rodziny pełne, z obojgiem rodziców, stanowią mniejszą ich frakcję.

19,4% matek badanych dzieci pracuje zawodowo, a 84,4% spośród nich jedynie na część etatu (Ray, 2009, s. 5). Reszta matek nie pracuje poza domem, a więc może [i rzeczywiście to robi] zajmować się edukowaniem własnych dzieci. Z wcześniejszych badań wynika, że głównymi „nauczycielami” w edukacji domowej są właśnie matki [w 88%], ojcowie zaś zaledwie w 10% rodzin (Ray, 1997, s. 28).

Bez wchodzenia w szczegółowe dane warto zauważyć, że 98,9% rodziców edukacji domowej to rodzice należący do różnych wspólnot religijnych, a 1,1% spośród nich to ateści lub agnostycy (Ray, 2009, s. 5).

Jeśli powiązać wszystkie te dodatkowe wyniki, to możliwe będzie względnie uzasadnione przewidywanie, że kwestie wychowawcze stanowią będą istotną część edukacji rodzinnej.

Wprawdzie przedstawiane tu studium badawcze wprost na wychowawcze efekty edukacji domowej nie wskazuje, ale z innych badań płyną jednoznaczne wnioski. „Absolwenci” i „uczniowie” edukacji domowej w większym stopniu niż uczniowie szkół są aktywni społecznie, nie tylko jako aktywiści charytatywni, ale także jako osoby czynne towarzysko (Medlin, 2000, s. 107-123).

W badaniach dr B.D. Raya z 1997 roku stwierdza się, że *homeschoolers* są członkami grup skautowskich, zespołów tanecznych i baletowych, grup 4H, grup religijnych, kółek zajęciowych, grup muzycznych, sportowych, szkółek niedzielnych i innych zbiorowych form aktywności terenowej, najczęściej równolegle (Ray, 1997, s. 59). W ten sposób pęka, jak mydlana bańka, mit o socjalizacyjnym dramacie dzieci edukacji domowej, izolowanych przez rodziców od świata innych ludzi, szczególnie od świata rówieśników. Jest wprost przeciwnie niż w wyobrażeniach ludzi, którzy nie spotkali nigdy żadnego dziecka edukacji domowej. To dzieci szkolne, o ironio, także wskutek „tkwienia przed” telewizorem i monitorem komputera [98,3% „domowych” uczniów także używa komputera, choć bardziej racjonalnie], mają bardziej ograniczone kontakty społeczne i możliwości socjalizacyjne niż te, „zamknięte w domu” (Ray, 2009, s. 5).

To tylko garść spośród licznych doniesień naukowych, które pokazują, oparte na naukowych badaniach, „oblicze” edukacji domowej, zjawiska społecznego uwikłanego w spory światopoglądowe i obciążanego przez inercję zbiorowej świadomości, „przywiązanej” do „normalnych”, bo aktualnie i tymczasem powszechnych instytucji społecznych.

Niezależnie od normatywnego nacechowania nauk humanistycznych i relatywnej słabości ich metodologii badawczych, niektóre z uogólnień na ich bazie formułowanych wydają się całkiem interesujące.

I choć nie podjęto dotąd wysiłku scalenia i usystematyzowania spostrzeżeń różnych nauk, które dotyczyłyby edukacji domowej, co mogłoby, np. przez ekstrapolację, przynieść szereg korzyści refleksji pedagogicznej w ogóle, to można żywić nadzieję, że stanie się tak w najbliższej już przyszłości.

Bibliografia

- Apple M.W. (2000). The Cultural Politics of Home Schooling. W: McDowell S.A., Ray B.D. (red.). *The Home Education Movement in Context, Practice, and Theory*. Peabody Journal of Education. Vol. 75. Nr 1&2, (str. 256-271).
- Bielick S. (2008/12). *1.5 million homeschooled students in United States in 2007*. U.S. Department of Education. NCES 2009–030.
- Kocowski T. (1982). *Potrzeby człowieka. Koncepcja systemowa*. Wrocław: Ossolineum.
- Lubiński C. (2000). *Whither the Common Good. A Critique of Home Schooling*. W: McDowell S.A., Ray B.D. (red.). *The Home Education Movement in Context, Practice, and Theory*. Peabody Journal of Education, Vol. 75. Nr 1&2, (s. 207-232).
- Medlin R.G. (2000). Home Schooling and the Question of Socialization. W: McDowell S.A., Ray B.D. (red.). *The Home Education Movement in Context, Practice, and Theory*. Peabody Journal of Education. Vol. 75, Nr 1&2, (s. 107-123).
- Ray B.D. (1997). *Strengths of Their Own*. s. Salem.
- Ray B.D. (2008). *Research Fact on Homeschooling*. (<http://www.nheri.org/Research-Facts-on-Homeschooling.html>)
- Ray B.D. (2009). *Homeschool Progress Report 2009. Academic achievements and demographics*. HSLDA. Purcellville.
- Reich R. (2005). Why Home Schooling Should Be Regulated. W: Cooper, B.S. (red.). *Home Schooling in Full View*. Greenwich IAP. (s. 109-120).
- Stevens M. L. (2001). *Kingdom of Children. Culture and Controversy in the Homeschooling Movement*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.
- Thomas A. (1998). *Educating Children At Home*. Continuum. London-New York.
- Wenders J.T., Clements, A.D. (2005). *Homeschooling in Nevada: The Budgetary Impact*. Nevada Policy Research Institute. (<http://www.nevadahomeschoolnetwork.com/NvHomeschoolingwithcoverletters.pdf>).
- West R.L. (2009). The Harms of Homeschooling. W: *Philosophy and Public Policy*. Nr 29 (3/4). Str. 7-12. (<http://puaf.umd.edu/files.php/ipp/vol29summerfall09.pdf>).

Summary

On scientific approach towards home education

In the presented paper its author, after having differentiated the cultural forms of perspectives on any worldly phenomena, undertakes the task to characterize the possible approaches, and the typical ones for humanities, toward the social phenomenon of "home education". Referring to situational, ideologically motivated frauds in the field, the author, while citing many statements based on the newest quantitative research outcomes, tries to demolish the false stereotypes ascribed to the special form of education, being a social convention breaker, although absolutely legal one in a democratic society.

Sebastian Taboń
Uniwersytet Ostrawski

Edukacja a kultura szkoły

Artykuł dotyczy zagadnienia kultury edukacji. Jest to wynik konkluzji nad edukacją. Współcześni nauczyciele nie interesują się swoimi uczniami i wcale im to nie przeszkadza. Dla nauczyciela najważniejsze jest, by zrealizować program nauczania. Jaka jest prawda dotycząca kultury edukacyjnej, jaką reprezentują nauczyciele? Czy nauczyciel jest najważniejszym elementem systemu szkolnego? Rzeczywistość dostarcza informacji, że odpowiedzi na wyżej postawione pytania są twierdzące. Cała kultura edukacji wciąż się zmienia. Wielu nauczycieli zapomina, że szkoła to nie tylko mury. W środku budynku, jakim jest szkoła, znajdują się ludzie o określonej etyce i osobowości. Zachowanie nauczycieli w wielu przypadkach utrudnia uczniom branie z nich moralnego przykładu.

Edukacja jest procesem, który może przeciwdziałać społecznemu wykluczeniu. Z edukacją, w kontekście integracji naszego kraju z Unią Europejską, wiążą się kwalifikacje ludzi, a te z kolei warunkują inwestycje. Nikt nie zdecyduje się na postawienie fabryki w miejscu, gdzie będzie trudno o tzw. wykwalifikowaną, w danej branży, siłę roboczą i nie pomogą tu ulgi inwestycyjne. Jak słusznie konstatuje T. Szkudlarek – „teraz «inwestycje w ludzi» muszą nastąpić przed pojawieniem się jakiegokolwiek inwestycji kapitałowej” (Szkudlarek, 2005, s. 14). Jeśli nasz kraj myśli o inwestycjach kapitałowych, musi także zastanowić się nad odpowiednim szkolnictwem, które zapewni tzw. *ludzki kapitał intelektualny* i uważam, że stanowi ono fundament atrakcyjności inwestycyjnej. Podam jeden przykład, który to potwierdzi. Firma LG, która produkuje m.in. monitory i telewizory, postanowiła w Polsce wybudować fabrykę w okolicy Wrocławia, ale nie dlatego, że koszty budowy fabryki będą niższe niż w innym państwie UE, lecz z tego powodu, że Wrocław posiada uczelnię – Politechnikę Wrocławską, która jest w stanie zapewnić odpowiednio wykształconych informatyków i elektroników. Czy zatem wszelkie szkoły i uniwersytety należy traktować jako „firmy”, które wykonują pewną „usługę”, tj. produkują odpowiedni „kapitał ludzki”, który decyduje o rozwoju gospodarki?

Edukacja jest dominującą sferą życia człowieka, ponieważ od niej zależy, jak ukierunkowuje się nasze życie. Młodzi ludzie, wybierając szkołę, uczelnię wyższą, często kierują się dobrą pracą – dobrą tzn. taką, która zapewni wysokie zarobki. Niestety, obserwując to, co dzieje się z edukacją, zauważa się, że traktowana

jest ona jak towar na sprzedaż. Wielu znawców edukacji za słabo wpoilo swoim studentom i przyszłym nauczycielom, że edukacja to przede wszystkim dokonywanie zmian w człowieku, pomoc w „zdobyciu wiedzy i usprawnień pozwalających na to, by odnaleźć cel życia, a czas wypełnić nie tylko tym, co potrzebne i niezbędne, ale również co godziwe i ma sens” (Jaroszyński, 2005, s. 13).

Wiele szkół zaczęło traktować inne placówki oświatowe jak konkurentów na rynku, z którymi należy walczyć o „klienta”, czyli o ucznia czy studenta. Coraz więcej szkół, w tym szkół wyższych, w ramach rekrutacji reklamuje się w pismach lokalnych i ogólnopolskich. Takie podejście „zmusza (...) szkoły do stałej weryfikacji oferty programowej i doskonalenie oferty kształcenia do oczekiwań <<pożądanych klientów>>” (Jaroszyński, 2005, s. 15). Tymi najbardziej pożądanymi klientami, idąc za rozumowaniem Szkudlarka, stają się ci uczniowie, którzy „dysponują kapitałem kulturowym (...) i mogą szkole zagwarantować wysoką pozycję w rankingach” (Jaroszyński, 2005, s. 15). Niestety tak zorientowana rynkowo „edukacja aktywnie odbudowuje podziały klasowe” (Jaroszyński, 2005, s. 16). Czy zatem dobrą ofertę edukacyjną szkoły może stanowić informacja, że szkoła gwarantuje edukację np. uwzględniając specyfikę kulturową regionu?

W Polsce można zaobserwować urynkowanie edukacji, co może doprowadzić do znacznego utrudnienia w zdobyciu wykształcenia na wysokim poziomie. Jeśli wykształcenie jest na niskim poziomie, nie ma co marzyć o wysokiej pozycji w hierarchii społecznej. Przecież od edukacji i jej poziomu zależy całe życie człowieka. Ze słowem „edukacja” wiąże się inne słowo — „rozwój”. Od edukacji zależy także, co i jak myślimy, choć sentencja ta jest może zbyt uproszczona. Można także zaobserwować, że edukacja nie dotyczy już tylko młodych ludzi. Dzisiaj wielu poddaje się procesowi permanentnej edukacji. Cywilizacja wymaga od postmodernistycznego człowieka zdobywania coraz to nowych kompetencji i podnoszenia ich na wyższy poziom. Edukacja jest także elementem, który w pewien sposób wpływa na rozwój gospodarki, ład społeczny, ekonomiczny i polityczny. Dostarcza wielu specjalistów, od których zależy rozwój pewnej gałęzi przemysłu, określony w danym państwie jako priorytetowy. Gałąź danego przemysłu rozwinięta m.in. wtedy, gdy wykształcimy osoby, które pchną rozwój we właściwym dla nas kierunku, a „rozwój gospodarki rynkowej w Polsce wiąże się z istotnym zwiększeniem roli wykształcenia w określaniu szans na rynku pracy. Wynika to z zapotrzebowania na coraz wyższe kwalifikacje przy równoczesnym jego spadku na prostą pracę. Lepsze wykształcenie coraz częściej oznacza wyższe płace i mniejsze ryzyko bezrobocia” (Denek, Przyszczypkowski, 2001, s. 38). Od edukacji zależy rozwój nauki, oświaty i wychowania. Od rozwoju edukacji zależy ogólny postęp cywilizacyjny społeczeństwa. Niestety, wielu polityków zdaje się nie zauważać tej prostej zależności. Polska edukacja nie jest dostosowana do potrzeb rynku pracy, w wyniku czego z wielu szkół wypuszcza się nowych wykształconych bezrobotnych.

W kwestii edukacji uważam, że nie jest ona w stanie całkowicie uwolnić się od polityki, ponieważ „kształcenie nie może pozostać obojętne wobec zachodzących przemian politycznych” (Miluska, 2005, s. 78). Dlatego też edukacja powinna być analizowana jako ważny element życia politycznego. Co prawda niektórzy politycy przypominają sobie o niej dopiero wtedy, gdy zbliżają się wybory, a po wyborach zapominają o swoich obietnicach. Dlaczego? Z obserwacji mojego krótkiego życia wnioskuję, że na owoce zmian w edukacji trzeba czekać dosyć długo, na tyle długo, że owoce tych zmian zbiera ekipa rządząca w następnej turze wyborów parlamentarnych, a na to politycy nie mogą sobie pozwolić. Ponadto edukacja jest uzależniona

od polityków, choć niektórzy wolą mówić od państwa. To polityk-minister, reprezentujący państwo, decyduje o finansowym wymiarze edukacji, minimum programowym, standardach kształcenia, dniach wolnych, egzaminach i uznawaniu kwalifikacji. Państwo nadzoruje edukację i permanentnie ją kontroluje. Taki stan rzeczy pozwala państwu na ingerencję w system edukacyjny. Nauczyciel staje się więc strażnikiem realizacji postulatów państwa. Jeśli nie podda się wymogom, które stawia państwo, może pożegnać się z pracą.

Współczesna edukacja nastawiona jest przede wszystkim na wykształcenie fachowców-ekspertów, którym obcy jest kontemplacyjny wymiar egzystencji ludzkiej. Współczesna edukacja to poszukiwanie odpowiedzi na pytania, ale czy jest ona przygotowana na to, by odpowiedzieć na pytanie: Jaki jest sens życia człowieka? Jak odnaleźć cel swego życia? Edukację spostrzega się czysto archaicznie, jako ciągłe przygotowywanie się do egzaminu, który trzeba zdać, a nie uczenie się dla życia. Poza tym sukces finansowy, który można osiągnąć po skończeniu najlepszego liceum, a potem uniwersytetu, nie gwarantuje, że w przyszłości osoba taka będzie jednostką szczęśliwą.

Podjęcie edukacji jest także próbą uwolnienia się od niewiedzy, złych decyzji, nieporządku myślowego. Edukacja jest w stanie udoskonalić życie człowieka. Można pokusić się o stwierdzenie, że edukacja to proces, w toku którego człowiek zapoznaje się z meandrami wykorzystywania wiedzy o sobie samym. Dzięki edukacji człowiek potrafi mądrze i rozważnie korzystać z wolności. To także ucieczka od ignorancji oraz zniewolenia. Edukacja to także sztuka wykorzystywania wiedzy dla człowieka, a nie przeciwko niemu. Tutaj uwidacznia się często ahumanitarny akcent efektu edukacji. Niektórzy skończyli wyższe studia, by swą wiedzę obrócić przeciwko człowiekowi. Edukacja ma pomóc w sądzeniu, wybieraniu, rozumowaniu i porządkowaniu. Poprzez edukację udoskonala się społeczeństwo, lecz by tak mogło być, najpierw należy udoskonalić sam proces edukacji.

Edukacja jest dziedzictwem trudnym. Cała tradycja kultury zachodniej pokazuje, że wymaga ona nie tylko wiedzy nauczycieli, ale także ich sprawności i dobrej woli, talentu oraz wzorów działania. Edukacja potrzebuje przede wszystkim mistrzów, osób, które nie tylko wiedzą lepiej, więcej, ale także aksjologicznie udoskonalają człowieka poprzez osobiste przebywanie z nim. Mistrz rozwija nie tylko intelekt, ale także to, co w człowieku ludzkie – wartości, emocje, postawy (Skrzydlewski, 2005, s. 146-147).

Rozmawiając o edukacji, nie sposób nie wspomnieć o nauczycielach. Przecież to oni mają w swój zawód wpisany proces edukacji. Poziom edukacji naszego społeczeństwa zależy od nieudolności ludzi, którzy nie potrafią nauczyć i od mistrzów, którzy wykonują swój zawód perfekcyjnie. Nie brakuje także zwykłych szarych i przeciętnych nauczycieli.

W toku dokonywanych hospitacji lekcji prowadzonych na różnych etapach kształcenia, zaobserwowałem, że we współczesnej szkole istnieją tacy nauczyciele, dla których najważniejsze jest zrealizować program, sprawdzić obecność, zwrócić uwagę na to, ile osób w danej chwili zajmuje przestrzeń, jaką jest klasa. Dla takich nauczycieli uczeń to wycinek w przestrzeni wypełniony ciałem ucznia, a ład w klasie to rozmieszczenie uczniów. Takim nauczycielom wcale nie przeszkadza, że nigdy nie starają się zaznajomić z uczniem. Uczeń dla takich osób jest tylko po to, by słuchał ich poleceń, kłaniał się w szkole i poza nią, a w czasie lekcji albo siedział cicho i nie przeszkadzał, albo brał w niej czynny udział. Ponadto taki typ nauczyciela oczekuje od ucznia czegoś więcej, a mianowicie, że nauczy się oni w szybkim czasie tego, co zawiera program. Klasa to

mikrokosmos, a nauczyciel to swoisty platoński demiurg — stwórciel ładu klasowego, którym staje się na 45 minut trwania lekcji (pod warunkiem że nauczyciel nie spóźni się). Uczeń ma się przystosować do tego mikrokosmosu klasowego bez zastrzeżeń, bez żadnych sprzeciwów i komentarzy.

Dzisiejsza kultura ma wiele do zaoferowania uczniom: konsumpcjonizm, kult ciała, agresywne gry komputerowe, zatracanie tożsamości w wirtualnym świecie, terroryzm, *wyszcig szczurów* itd. Można pokusić się o stwierdzenie, którego autorem jest J. Bruner, że pojmowanie edukacji uwarunkowane jest sposobem spostrzegania kultury i jej dążeń (Bruner, 2006, s. 4). Autor uważa, że kultura „kształtuje umysł, (...) dostarcza nam narzędzi, dzięki którym kontrolujemy nie tylko nasze światy, ale także naszą koncepcję siebie i swoich możliwości” (Bruner, 2006, s. 4). Edukacja wymaga, aby analizować ją oraz dyskutować o niej w sytuacyjnym kontekście kulturowym. Uczymy się w toku naszego całego życia za pomocą kodów kulturowych, tradycji, obyczajów, zwyczajów. W zasadzie edukację rozumiemy jako proces odbywający się w murach szkolnych, w konkretnej klasie, w szkolnej ławce, gdy tymczasem zapominamy, że edukacja częściej odbywa się w domu, przy stole, podczas rodzinnych posiłków, gdy domownicy ze sobą rozmawiają.

Edukacja nie jest procesem zachodzącym niezależnie od kultury. Nie jest ona wyalienowana, poza jej nawias. Edukacja zajmuje w kulturze dane jej miejsce i odzwierciedla sposób spostrzegania przez kulturę rzeczywistości. Wymogi współczesnej kultury wpływają na proces edukacji (Bruner, 2006, s. 27). To kultura stawia wymogi stylu życia, a edukacja biernie się im podporządkowuje, przygotowując młodzież w murach szkoły do zapoznania się z nimi i dostosowania do nich. Jak informuje J. Bruner, „edukacja stanowi bowiem podstawowe ucieleśnienie życia w kulturze, a nie jedynie przygotowanie do niego” (Bruner, 2006, s. 29). Nikt i nic nie funkcjonuje niezależnie od kultury, ale człowiek nie musi być jej odzwierciedleniem. Jest to kwestia świadomego wyboru. Nie musimy się zgadzać na wzory kultury, style życia oraz wartości, które proponuje kultura XXI wieku. Zawsze możemy żyć według własnego stylu oraz kierować się innymi wartościami. Jest to niejako płynięcie pod prąd istniejącej kultury.

W życiu społecznym obserwowany był i jest wielogłos kulturowy, z którym jesteśmy zapoznawani poprzez manifestacje, książki, filmy czy reklamy. Aby jednak społeczeństwa mogły istnieć wśród tego kulturowego wielogłosu, potrzebna jest tolerancja. Bez tolerancji ten wielogłos będzie zawsze wchodził ze sobą w interakcje. Szkoła jest instytucją, która prezentuje taki głos kultury, który akceptuje większość społeczeństwa i jest oficjalną interpretacją rzeczywistości. Można to dostrzec po wyczynach byłego ministra edukacji R. Giertycha, który starał się szkole narzucić własny sposób widzenia kultury i nie dopuszczał wielogłosu kulturowego. Powoli zabierał się także za treści nauczania poszczególnych przedmiotów. Analizując treści historyczne stwierdził, że Jacek Kuroń, dla wielu Polaków niezaprzeczalny autorytet, powinien być spostrzegany jak zdrajca narodu, choć zdrajcą Kuronia nigdy nie nazwał. Potem okazało się, że ministrowi nie podobają się pewne lektury, które młodzież interpretuje na lekcjach języka polskiego. Postanowił wykluczyć z kanonu lektury Gombrowicza, ponieważ nie odpowiadał mu styl życia pisarza oraz treści zawarte w jego dziełach. Mieliśmy także okazję usłyszeć jego rewelacje w kwestii nauczania biologii. Z powyższej krótkiej analizy wynika, że „edukacja pozostaje wciąż w stanie zagrożenia: albo ze strony szeroko pojmowanej kultury, albo ze strony jej rzeczników, bardziej oddanych podtrzymaniu istniejącego stanu rzeczy niż jego koniecznej modyfikacji” (Bruner, 2006, s. 32).

Szkola powinna być nastawiona na wdrażanie uczniów w kanony kulturowe rzeczywistości. Już na początku tej rozprawy powstaje pytanie: Czy edukacja może stać w sprzeczności z obecnymi w kulturze sposobami wdrażania uczniów do wymogów życia XXI wieku? Nie będzie łatwo odpowiedzieć na to pytanie, ponieważ do dzisiaj nie wiadomo, jakie obowiązki spoczywają na szkole. Czy szkoła ma być instytucją reprodukcją wzorów kulturowych, czy też narzucającą je? Czy szkoła powinna przygotować uczniów do stawiania czoła zmieniającej się rzeczywistości?

Szkola to instytucja, w której możemy zaobserwować konflikt władzy, ścieranie się interesów uczniów, nauczycieli, dyrekcji oraz rodziców i pracowników administracji. K. Polak wskazuje, że „nauczyciele, dyrektora szkoły, uczniowie, rodzice – wszyscy oni po swojemu odczuwają sytuację składającą się na życie szkolne. Czasem nawet nie uświadamiają sobie, dlaczego tak je oceniają, co tkwi u źródeł ich konkretnych zachowań” (Polak, 2007, s. 12). Ponadto szkoła charakteryzuje się skrupulatnością w wypełnianiu dokumentów dotyczących: ewaluacji nauczania, frekwencji, średniej ocen, sporządzania programu naprawczego uczniów, którzy osiągnęli w poprzednim semestrze ocenę niedostateczną (pytanie, kto tu powinien starać się poprawić), uczestnictwa w konferencjach wewnętrznych, (moim zdaniem są częstokroć przegadane i mogłyby trwać połowę czasu krócej) itd. Powstaje pytanie: Gdzie w tych okolicznościach nauczyciel ma znaleźć czas na solidne przygotowanie się do pracy, lekturę naukową i odprężającą, realizację programu, refleksję nad edukacją oraz ogólny rozwój zawodowy? Wszystkie te części składowe budują obraz kultury szkoły. K. Polak nadmienia, że „kultura jest przestrzenią życia człowieka, przez którą i w której zarazem możliwa staje się realizacja jego potrzeb, aspiracji, planów życiowych. Przez kulturę i w kulturze człowiek uzyskuje szansę stawiania się podmiotem życia” (Polak, 2007, s. 16). Każdy współtworzy elementy kultury szkoły oraz podlega jej wpływowi. Ponadto nie ma ona charakteru narzuconego, ustalonego raz na zawsze, lecz podlega ciągłej zmianie oraz nie każdy musi ją respektować. Kultura szkoły to „rezultat stosunków interpersonalnych podmiotów życia szkolnego” (Polak, 2007, s. 19), a podmiotami tego życia są przede wszystkim uczniowie oraz nauczyciele. Szkoła charakteryzuje się innym poziomem kultury, czego dowodem są wartości i normy zawarte w tradycji szkolnej.

W skład kultury szkoły wchodzi uczeń z całym jego dobrodziejstwem. Wśród wielu nauczycieli pokutuje pogląd, że uczeń z natury swej jest istotą przebiegłą, która tylko szuka sposobności, by jak najmniejszym wkładem swojej pracy uzyskać jak najwyższą notę. Relacje między nauczycielem a uczniem układają się na podłożu nieufności, spisku i podejrzliwości. Takie podejście do natury ucznia pokutuje dążeniem nauczyciela do całkowitej kontroli poczynąń ucznia, bezosobowych kontaktów, które wyznacza: kodeks ucznia, regulamin szkoły oraz przepisy ministerialne. W takich relacjach uczeń jest zawsze na przegranej pozycji, bo jeśli zechce ten stan rzeczy zmienić, wówczas nauczyciel ma odpowiednie środki przywołujące go do porządku (Polak, 2007, s. 21-22).

Nie można podejmować analizy środowiska szkolnego tylko przez pryzmat rozporządzeń ministerialnych, karty nauczyciela czy sugestii kuratorium. Szkoła żyje dzięki interpretacjom tych uregulowań prawnych. Wystarczy odnieść się tylko do jednego, kontrowersyjnego rozporządzenia Romana Giertycha w sprawie mundurków szkolnych. Obecna pani minister postanowiła, że szkoły w tym zakresie otrzymują autonomię i same będą decydowały w tej kwestii. Ten cały ciąg rozporządzeń dotyczących: mundurków, podręczników, spisu

lektur powoduje, że szkolna kultura jest niestabilna, zmienna, chaotyczna i niepewna. Obserwując wewnętrzną atmosferę szkoły, która obrazuje kulturę tejże instytucji, dostrzec można: rywalizację, hierarchiczność, formalizm, bezdusność zamiast partnerstwa, współdziałania, podmiotowości oraz myślenia krytycznego.

Szkoła często przypomina instytucję, wewnątrz której uczniowie żyją jak w edukacyjnej szklarni. Nie jest ona zmącona żadnymi problemami. Uczniowie izolowani są od problemów współczesnej kultury, nie uczą się ich, jak z tymi problemami sobie radzić. Gdy dziennikarz zapytał danego dyrektora szkoły, jak w jego szkole poradzą sobie z, np. agresją, nadużywaniem alkoholu czy narkotykami, dyrektor chłodno stwierdza, że w „jego” szkole nie ma takich problemów, podczas gdy fakty temu przeczą. Jeśli jednak szkoła zapoznaje uczniów z istnieniem w kulturze problemów, czyni się to w sposób nudny i nieodpowiedni. W ramach profilaktyki szkoły pozwalają sobie na zaproszenie *nawróconego* alkoholika czy narkomana, który młodzieży opowie o swoich problemach. Podczas uczestniczenia w szkole w takim spotkaniu przysłuchiwałem się opiniom wypowiedianym przez uczniów. Jeden z nich stwierdził: „Patrz tyle pił (czy brał narkotyki) i wyszedł z tego. Więc jak ja będę miał z tym problem, to także sobie poradzę”. Spotkanie to nie zniechęciło uczniów do narkotyków czy alkoholu, lecz jeszcze bardziej ich utwierdziło w przekonaniu, że z tych problemów można zawsze wyjść.

Każde odejście od oficjalnej interpretacji rzeczywistości jest napiętnowane brakiem pokory, zepsucia czy inności. Jeśli próbuje się w szkole patronować nieco innej wersji kultury, wówczas można się liczyć z narażeniem się na konflikt z pewnymi środowiskami interesu, które będą próbowały najpierw analizować daną wersję kultury, a potem otwarcie wypowiadać kąśliwe sądy. Powstaje w związku z tym pytanie: Czy w szkole jest miejsce tylko na jedną kanoniczną interpretację kultury?

Podając problem kultury edukacji oraz szkoły, należy wskazać na kulturową nieadekwatność edukacji szkolnej. Od szkoły oczekuje się, że dokona rozwoju ucznia oraz przygotuje go do „pełnego, wielostronnego i satysfakcjonującego uczestnictwa w kulturze” (Klus-Stańska, 2005, s. 23). Czy tak się w rzeczywistości dzieje?

Współczesna szkoła jawi się jako instytucja, która koncentruje swoją pracę na procesie nauczania, programach, ich realizacji, podręcznikach, prowadzeniu lekcji oraz przygotowywaniu i przeprowadzaniu testów kompetencji. Szkoła ma sprzyjać mentalnemu wzrastaniu jednostki, myśleniu (w tym krytycznemu) oraz nabywaniu umiejętności praktycznych: obsługa komputera, posługiwanie się językami obcymi. Jednak szkoła to także instytucja, która powinna ukazać uczniom i zapoznać ich ze społecznie oczekiwanymi wartościami, normami postępowania i zwyczajami. Idealnym rozwiązaniem jest sytuacja, gdy kultura szkoły wpływa na wysoką jakość pracy nauczycieli, podmiotowe traktowanie ucznia, kulturę osobistą dyrektora szkoły przejawiającą się w traktowaniu: uczniów, nauczycieli i rodziców. Do tej pory dla wielu osób pracujących w szkole kultura jest pojęciem abstrakcyjnym, o którym się mówi, ale deklaracje w tej materii są dalekie od postępowania. Inaczej mówiąc, należałoby od nowa socjalizować cały personel szkolny. Ponadto kultura szkoły może mieć wpływ (pytanie, jak duży) na poziom kultury środowiska lokalnego. Uczestnicy kultury szkolnej przenoszą ją na poziom domowy, osiedlowy czy dzielnicowy. Należy także nadmienić, że kultura lokalna może wpływać na jakość kultury szkoły. Także kultura szkoły ma charakter hierarchiczny, strukturalny i związana jest ze społeczeństwem. Pozytywne opinie otoczenia o szkole mogą motywować pracowników tej placówki do osiągnięcia

lepszych wyników w swojej pracy, co z kolei może pozytywnie wpływać na wizerunek szkoły. Kultura szkoły może odcisnąć swoje piętno na świadomości lokalnego społeczeństwa.

Analizując zagadnienie kultury szkoły, należy wspomnieć o wartościach, które są składową tej kultury. Wartości istnieją w ramach kultury jako element wyznaczający dążenia edukacyjne, dzięki którym uczniowie nie tylko je poznają, ale także przeżywają, co w dalszej konsekwencji powoduje włączenie ich w treść swojego życia. Ponadto manifestowanie przywiązania aksjologicznego powinno być elementem systemu kształcenia.

Wszyscy pracownicy stosują się do założeń, zawartych w statucie szkoły, regulaminie czy programach nauczania, w których mowa jest o dążeniu ku wartościom. Cele wychowania oraz programy nauczania mają być przeniknięte wartościami, ponieważ stanowią fundament celów wychowania i kształcenia. Dzięki temu edukacja nabiera sensu humanistycznego, gdyż edukacja pozbawiona tego sensu jest bez głębi. Edukacja powinna wprowadzać człowieka w świat kultury, a wartości mają stać się powinnością szkoły. Podstawową treścią edukacji jest świat wartości, w którym centralne miejsce zajmuje człowiek. Kultura szkoły będzie się objawiać tym, że wartości urzeczywistniają się w codziennym życiu. Ponadto trudno wyobrazić sobie szkołę nierealizującą powinności kształtowania wartości. Społeczeństwo oczekuje tego od tej instytucji, a co za tym idzie, także od osób zajmujących się profesjonalnie edukacją.

Po dokonaniu analizy treściowej wielu szkolnych programów dydaktycznych, wychowawczych oraz profilaktycznych, kodeksów ucznia i regulaminów szkół można postawić tezę, że w tych dokumentach zawarte są przede wszystkim normy zachowania, jakie mają obowiązywać uczniów. Ponadto dowiadujemy się z nich, co może spotkać ucznia, gdy tym normom nie podporządkuje się. Natomiast uczeń nie jest w stanie dowiedzieć się, jakie normy mają obowiązywać nauczyciela i w związku z tym nie wie, czy nauczyciel przejawia zachowania mieszczące się w prawnym systemie oświatowym. Taka sytuacja jest niesprawiedliwa dla samego ucznia. Uczeń może analizować zachowanie nauczyciela tylko w aspekcie nieformalnym, ale bez konsekwencji dla niego samego. Nierzadko, gdy uczeń słownie zwróci uwagę nauczycielowi na niegodne zachowanie, sytuacja taka powoduje wszczęcie przeciwko uczniowi tzw. spirali niechęci, tj. odpytywania, częstego sprawdzania zeszytów lub częstsze niż dotychczas tzw. *kartkówki*. Z obserwacji zachowań nauczycieli, jakich dokonałem podczas tzw. hospitacji lekcji, można było zauważyć, że nauczyciele często spóźniali się na lekcję, gdy tymczasem uczeń po dzwonku już czekał na niego pod drzwiami klasy. Nauczyciel po prostu przychodził do klasy wtedy, kiedy jemu samemu to odpowiadało. Potem scenariusz był zawsze taki sam: kosztem przerwy (nauczyciele często werbalnie informowali uczniów, że przerwa jest dla nich, a nie dla uczniów) próbowali zadać coś do domu. Prawdę mówiąc, uczniowie nie są świadomi praw, jakie im przysługują, choć w wielu szkołach jest tzw. rzecznik praw ucznia, lecz moim zdaniem jest to często stanowisko czysto formalne, niemające żadnej siły sprawczej. Często można usłyszeć o relegowaniu ucznia za niegodne zachowanie, ale nigdy nie słyszałem, by to samo spotkało nauczyciela i to w trybie natychmiastowym.

Krótką analizę ukazuje, że kultura szkoły jest taka, jaką reprezentują osoby w niej pracujące. Niech każdy rozsądzi sam w zgodzie ze swoim sumieniem, czy kultura ta jest wysokich lotów. Jeśli odpowiedź jest negatywna, należy tylko spytać: co ci ludzie tam robią? Do wielu modlitw można byłoby dodać: Boże chroń nas od nauczycieli bez kultury.

Bibliografia

- Bruner J. (2006). *Kultura edukacji* (s. 4-32). Przekł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz. Wstęp A. Brzezińska. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Denek K. Przyszczykowski K. Urbański-Korż R. (2001) (red.) *Aksjologiczne podstawy edukacji*. Poznań-Warszawa: Wydawnictwo Edytor.
- Jaroszyński P. (2005). Edukacja na rozdrożu cywilizacji. W: P. Jaroszyński, P. Tarasiewicz (red.) *Filozofia i edukacja*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Klus-Stańska D. (2005). Rzecz o ryzyku kulturowej nieadekwatności edukacji szkolnej. *Forum Oświatowe*, 1.
- Miluska J. (2005). Iluzoryczna obecność tożsamości społecznej w edukacji politycznej w społeczeństwie obywatelskim. W: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska (red.) *Przemiany społeczno-cywilizacyjne i edukacja szkolna – problemy rozwoju indywidualnego i kształtowania się tożsamości*. Cieszyn: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Polak K. (2007). *Kultura szkoły*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Skrzydłowski P. (2005). Prawo człowieka do edukacji. W: P. Jaroszyński, P. Tarasiewicz (red.) *Filozofia i edukacja*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Szkudlarek T. (2005). „Koniec pracy” czy koniec zatrudnienia? Edukacja wobec presji światowego rynku. W: A. Kargulowa, S. M. Kwiatkowski, T. Szkudlarek (red.) *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Summary

Education and culture of school

The subject of his theses were pedagogical implications of culture education. This is some inspiring pedagogical conclusions about it. The subject is analyst about teachers in wall school. Unfortunately modern teachers is people, which don't interesting pupils how human. Teachers in the school try realize only program teaching and this all. Is this naked true about contemporary time? If teacher is important element in the education school? I seems to me answers on questions is: yes. Quite culture of educations have to change. Many teacher forgot about pupil is element education. Not only they. School is not wall. In side this building is people with some ethics. Behaviour teacher has influence on the pupils.

IV. RECENZJE

Sandra Schlee (2008). *Interkulturelle Jugendarbeit in der deutsch-polnischen Grenzregion. Interkulturelles Lernen – Jugend – Deutschland und Polen.*
Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller, ss. 118

Innowacyjna praca Sandry Schlee to pozycja z wielu powodów oryginalna, a przy tym godna uwagi. Autorka nie tylko dostrzega konieczność rozważań nad współpracą polsko-niemiecką, koncentrując swoje zainteresowania na współpracy młodzieży z perspektywy pedagogiki międzykulturowej, ale sytuuje przy tym problem w kontekście rozszerzenia Unii Europejskiej, które stanowi przyczynek przesunięcia granic EU na wschód. S. Schlee podkreśla, iż fakt ten może być szansą do wykorzystania – w szczególności dla regionu przygranicznego – by zmienić stereotypy, uprzedzenia, zastąpić stare wzory nowymi. W pracy stawia fundamentalne pytanie dla swoich rozważań, pytając o to, czy ludzie żyjący w regionie przygranicznym dostrzegają ową zmianę jako szansę i wyzwanie, czy raczej zachowują „swoje granice w głowach”? Owa szansa oznacza tu możliwości, które wynikają z jednej strony z danej sytuacji (rozszerzenie Unii Europejskiej), a z drugiej strony dotyczą chęci poznania oraz zdobywania osobistego doświadczenia na drodze międzykulturowego uczenia się.

Publikacja napisana z perspektywy niemieckiej wiąże trzy obszerne problematyki: międzykulturowe uczenie się – młodzież – Niemcy i Polskę (*Interkulturelles Lernen – Jugend – Deutschland und Polen*), przedstawiając przesłanki dla międzykulturowej dyskusji między Polską i Niemcami oraz jej znaczenie dla społeczeństwa niemieckiego na co dzień.

Pierwszy rozdział zatytułowany *Międzykulturowe kształcenie (Interkulturelle Bildung)* poświęcony został poszukiwaniu znaczeń terminów ważnych dla dyskusji o międzykulturowej współpracy. Autorka wychodzi z założenia, iż Niemcom trudno jest odnaleźć się w zróżnicowanym kulturowo społeczeństwie, w tak różnorodnej rzeczywistości, w jakiej przyszło im żyć, stąd też codziennością stają się przejawy niezrozumienia, strachu przed obcym, wrogość do obcokrajowców. Wyraża przy tym możliwość zmiany, której upatruje się w działaniach o charakterze kognitywnym i emocjonalnym, podkreślając konieczność działania międzykulturowego (*interkulturelle Arbeit*). S. Schlee przyjmuje, iż w ramach pracy z dziećmi i młodzieżą ma miejsce praca międzykulturowa. W owej działalności edukacyjnej uczestniczą dzieci i młodzież pochodząca z różnych społeczności (organizowanych przez państwo), politycznych i/lub etnicznych jednostki, które spotykają się dla wspólnego celu, działania i uczenia się. Umożliwia to proces uczenia się i kształcenia, w którym można formalnie i/lub nieformalnie doświadczać, adaptować i reflektować kulturowe, etniczne i narodowe zróżnicowanie (Schlee, 2008, s.10). Za P. Sternecker i W. Treuthei przyjmuje, iż międzykulturowe uczenie się może być

widziane jako szczególny rodzaj procesu socjalizacji: „Uczenie się zostało ujęte jako wzajemny proces, forma interakcji, która oferuje szansę do wzajemnego nadania impulsu. Już nie abstrakcyjny apel o porozumienie między narodami, lecz bezpośrednie spotkanie różnych kultur stanowi punkt wyjścia procesu uczenia się” (Schlee, 2008, s. 11).

Krótki rys historyczny międzykulturowej działalności edukacyjnej przypomina, iż pedagogika międzykulturowa rozwinęła się w przychywie pracy z migrantami z „pedagogiki dla cudzoziemców” (*Ausländerpädagogik*).¹ Autorka zauważa, iż „wielokulturowość jest obecnie realnym fenomenem społecznej rzeczywistości” i jednocześnie podkreśla, że międzykulturowe kompetencje przynależą do niezbędnych kompetencji.

S. Schlee dostrzega również ważność międzykulturowego kształcenia w aspekcie różnic politycznych, wskazując: polityczne kształcenie w ramach uczenia się międzykulturowego, polityczne potwierdzenie gotowości i pracy-lobby w trakcie praktyki międzykulturowej, a także wspieranie międzynarodowych, gospodarczych i politycznych kontaktów dzięki międzykulturowym spotkaniom (Schlee, 2008, s. 20).

W rozdziale drugim, zatytułowanym *Dygresja: irytacja jako przyczyna uczenia się (Exkurs: Iritation als Lernanlass)* autorka poszukuje odpowiedzi na pytanie, czy irytacja (jako następstwo konfrontacji z Obcym/obcym) może być przyczyną zaangażowania się w uczenie się międzykulturowe? S. Schlee sugeruje, iż „efekt – Aha”, który pojawia się tuż po irytacji, może wzbudzać ciekawość wśród młodzieży i tym samym motywować do dopytywania, uzyskiwania informacji, budzenia refleksji.

Kolejny rozdział pt. *Praca z młodzieżą – faza młodości (Jugendarbeit – Jugendphase)* nawiązuje do kolejnej istotnej przesłanki rozważań. S. Schlee czyni punktem wyjścia tezę, iż proces międzykulturowego uczenia się (i kształcenia) w trakcie poszukiwania nowych wzorów orientacyjnych czy innych systemów wartości (w trakcie rozwoju tożsamości) pozwala dostrzec różnorodne perspektywy, schematy, wzbudzić refleksje nad obecnym stylem życia, własnym światopoglądem, stanowiąc tym samym ważną rolę w rozwoju tożsamości (*Identitätsentwicklung*).

W czwartym rozdziale pt. *Dygresja – uprzedzenia (Exkurs – Vorurteile)* S. Schlee akcentuje istotną rolę uprzedzeń w kontakcie z obcymi ludźmi. Podkreśla tu konieczność – szczególnie w ramach kształcenia międzykulturowego – uświadamiania sobie funkcji, jakie pełnią uprzedzenia dla naszego Ja i wskazuje pracę w grupie jako ważne miejsce dla zaznajamiania się z nimi, pracy nad nimi i ich modyfikowania. S. Schlee mówi, iż sam „kontakt” – również dla międzykulturowej pracy z młodzieżą – to za mało dla zmiany stereotypów czy uprzedzeń, bowiem właśnie w kontakcie z obcym posługujemy się uogólnieniami, by w ogóle móc działać. Jednocześnie wskazuje ważność czynienia problemu uprzedzeń tematem międzykulturowych spotkań, celem ich modyfikowania dzięki zdobytej informacji, własnemu doświadczeniu, refleksji i świadomemu kontaktowi.

¹ Jeszcze w latach sześćdziesiątych mimo powstania wielu politycznych i pedagogicznych koncepcji, pedagogika dla cudzoziemców pozostała w dużej mierze pedagogiką asymilacyjną (*Assimilationspädagogik*), stanowiąc rodzaj pedagogiki specjalnej skierowanej do dzieci migrantów. Idea powrotu w przyszłości do kraju ojczystego stanowiła fundamentalne założenie dla pedagogiki bikulturowej (*bikulturelle/bilinguale Pädagogik*) znanej też jako „model bawarski” („Bayrisches Modell”). Powstanie pedagogiki wielokulturowej (*Multikulturelle Pädagogik*) wiązało się również z dostrzeżeniem pluralizmu, choć podejmowane tu działania zostały wpisane w ramy pedagogiki cudzoziemców. Pedagogika międzykulturowa (*Interkulturelle Pädagogik*) dostrzegła, że fala migracji stawia nas przed faktem dostrzeżenia multikulturowych społeczeństw (Schlee, 2008, s. 12-13).

Rozdział piąty zatytułowany *Zastosowanie w praktyce (Übertragung in die praktische Arbeit)* mówi o różnorodnych aspektach międzykulturowej pracy. S. Schlee wyraźnie akcentuje, że międzykulturowe kształcenie jest działaniem pedagogicznym. Przy tym nie tylko wskazuje na różnorodną problematykę ważną dla praktyki pedagogicznej, ale nawiązuje również do przesłanek, które uczestnicy i pedagodzy wnoszą bądź wytworzą, by nabyć kompetencje międzykulturowe oraz odnosi się m.in. do warunków przestrzennych, strukturalnych oraz wsparcia instytucji i organizacji. Przy tym wymienia znaczące cele, metody, zważając na kontekst danej sytuacji (tzn. uczestników, pracowników w aspekcie m.in. ich liczby, wieku, pochodzenia społecznego, wykształcenia, motywacji oraz uwzględniając warunki strukturalne, instytucjonalne, przestrzenne). Nie pomija też problemów codziennej międzykulturowej pracy, wynikających z kulturowej różnorodności (Schlee, 2008, s. 59-64).

Kolejny rozdział pt. *Niemcy – Polska (Deutschland – Polen)* ukazuje znaczące miejsce międzykulturowej pracy z młodzieżą w kontekście Polsko-Niemieckiej Współpracy Młodzieży (*Deutsch-Polnisches Jugendwerk*). S. Schlee zwraca tu uwagę na tworzenie „możliwości” sprzyjających spotkaniom młodych ludzi sąsiednich krajów, mając na myśli m.in. wspólne programy, projekty w ramach: nauki języków obcych, uczenia się historii i kultury danego kraju, poznawania rówieśników nie tylko w szkole, w pracy, ale również w czasie wolnym.

Autorka, co prawda w zarysie, ale już od początków powstania Polski, przedstawia jej historię i stosunki międzynarodowe z sąsiednim krajem. Podejmuje się próby odtworzenia wzajemnych stereotypów Polaka i Niemca w aspekcie źródła ich powstania oraz dokonuje porównania polskiej i niemieckiej (tu: wschodnio-niemieckiej) młodzieży. Tym samym rekonstruuje aktualną sytuację społeczną przygranicznego regionu Uecker-Randow² i dzieli się refleksją dotyczącą przyszłego rozwoju polsko-niemieckiej współpracy z młodzieżą wzdłuż granicy Odra-Nysa. S. Schlee akcentuje, jak wiele dzieje się w ramach polsko-niemieckiej współpracy (ogrom programów społeczno-kulturalnych, bogata oferta projektów edukacyjnych, różnorodne formy spotkań, wymiany międzynarodowej młodych ludzi oraz możliwości kształcenia za granicą) (Schlee, 2008, s. 94-99). Wyraża przy tym jednak szereg obaw zrodzonych w polskim i niemieckim społeczeństwie (Schlee, 2008, s. 99-104).

Rozdział siódmy zatytułowany *Wspierać czynną dyskusję – rozważania końcowe (Aktive Auseinandersetzung fördern – Schlussbetrachtung)* to apel o wykorzystanie szansy, jaką przyniosło rozszerzenie EU i podjęcie międzykulturowej pracy z młodzieżą. Pamiętając, że w relacjach polsko-niemieckich jest jeszcze bardzo wiele do zrobienia, należy problemy wielokulturowej codzienności uczynić ważnym tematem, unocznąć je i o nich dyskutować. S. Schlee podkreśla, iż pedagogika powinna zostać wzbogacona o aspekty międzykulturowej pracy, a owa działalność nie powinna ograniczać się do przedszkoli, szkół, gdyż także obszar społeczny (mając na myśli m.in. przedsiębiorstwa, organizacje gospodarcze, obrotów środowiska naturalnego, związki sportowe, stowarzyszenia wycieczkowe, kluby żeglarskie) stanowi bezpośrednie miejsce działań międzykulturowego współistnienia.

² Okręg Uecker-Randow leży w południowo-wschodniej części Mecklenburg – Vorpommerns. Jego wschodnia część graniczy z Polską i rozciąga się od Portu Szczecińskiego na północy po kraj związkowy Brandenburgię na południu (<http://www.region-vorpommern.de/>).

Z perspektywy pedagogiki międzykulturowej autorka podejmuje się rozważań nad pracą z młodzieżą, uznając ją za ważną część codziennej pedagogicznej działalności. Wyraźnie akcentuje przy tym, iż prawdziwy kontakt osób pochodzących z różnych krajów nie ma nic wspólnego z wycieczką zagranicą. Międzykulturowe spotkanie łączy w sobie wzajemne zainteresowanie, chęć zrozumienia, dyskusję, wzajemne uczenie się od siebie, a przy tym ten bezpośredni kontakt (pełen różnic, konfrontacji, nowej wiedzy) może być znaczący dla zmiany stereotypów i uprzedzeń. Przede wszystkim jednak zainteresowani muszą być przygotowani na międzykulturową wymianę.

Publikacja ta z pewnością budzi refleksje i stanowi nie tylko inspirację, ale przede wszystkim bogate źródło dyrektyw (w kontekście społeczno-kulturowego zróżnicowania) dla każdego, kto tworzy, przygotowuje, organizuje czy realizuje projekt w zakresie współpracy młodzieży polsko-niemieckiej. Jak podkreśla sama S. Schlee, swoje rozważania kieruje do wszystkich, którzy interesują się polsko-niemiecką przyszłością. Choć problematyka współpracy polsko-niemieckiej cieszy się zainteresowaniem w kręgu wielu dyscyplin, a w szczególności budzi ciekawość socjologów, politologów, historyków, wciąż pozostaje polem pełnym pytań bez odpowiedzi. Innowacyjność pedagogicznych rozważań nad współpracą polsko-niemieckiej młodzieży w kontekście praktyk międzykulturowych pozwala zauważyć, iż jest to praca godna uwagi nie tylko pedagogów.

Agnieszka Kleina

Bibliografia

<http://www.region-vorpommern.de/>

<http://www.dpiw.org/html/index.php>

Lewowicki T. (2000). W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej. W: T. Lewowicki (red.) *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie* (s. 21-35). Katowice: Wyd. UŚ.

David Isaacs (2008). *El trabajo de los profesores. Virtudes en los educadores. Justicia – comprensión – optimismo*. Pamplona: EUNSA, ss. 112.

David Isaacs, znany hiszpański pedagog i wieloletni wykładowca uniwersytecki¹, podejmuje w swoim tekście wątek profilu osobowościowego nauczyciela. Temat ten, dość już naukowo spenetrowany, zyskuje jednak w jego wydaniu ciekawy, ożywczy wymiar. *Praca nauczycieli. Cnoty wychowawców. Sprawiedliwość – rozumienie innych – optymizm* to niewielkich rozmiarów szkic wyróżniający się konkretnym językiem, prostotą przekazu i antropologicznymi wątkami². Za jego wartością przemawia między innymi kontekstualizacja edukacji – odwołanie się do edukacyjnej i egzystencjalnej sytuacji młodzieży, redefinicja roli zawodowej nauczyciela budowanej przez lata wokół funkcji poznawczej (Kwiatkowska, 2008, s. 13), a także zastosowanie kategorii empatii jako narzędzia pracy w szkole. Isaacs na nowo wprowadza do dyskusji o edukacji kategorię fundamentalną: możliwość zmiany jakościowej (Kowalczyk, 1998) w podmiocie kształcenia wraz z jej filozoficznym uzasadnieniem. Dzięki takiemu posunięciu staje się możliwe powrócenie do perspektywy nadziei równoważącej akcenty melancholii i niepewności, charakterystyczne dla postnowoczesnego myślenia (Bauman, Kubicki, Zeidler-Janiszewska, 2009). Jeśli, jak sugerowała niedawno Irena Wojnar, edukacja powinna zwrócić się w stronę ideowej orientacji i poszukiwać osobowej jakości kształcenia³, to przedstawione tutaj komentarze postulatów spełniają.

Z metodologicznego punktu widzenia rozważania hiszpańskiego pedagoga łączą w sobie teoretyczne ujęcie osoby nauczyciela bliskie psychologicznemu i humanistycznemu podejściu. Isaacs nie pomija wreszcie wątku kompetencji nauczyciela, który w dyskursie zostaje włączony w część traktującą o sprawiedliwości. Mimo, iż uwagi autora sytuują się na poziomie powinności (jaki powinien być nauczyciel), to przedstawione propozycje dalekie są od formalistycznego ujęcia. To znaczy: owe powinności zostają niejako „wchłonięte” i zintegrowane w projekt edukacyjny kształcenia nauczycieli. Ten natomiast pojmowany jest jako wewnętrz-

¹ Był m.in. wicerektorem Uniwersytetu w Nawarze, Dyrektorem Instytutu Nauk o Edukacji tamże. Autor wznawianej kilkanaście razy *Educación de las virtudes humanas y su evaluación (Kształcenie w cnotach i ich ewaluacja)* oraz prac o wychowaniu i rodzinie tłumaczonych na język angielski.

² Należy podkreślić, że gatunkowo nie jest to *opus maius*, a raczej *opus minus*, przez co formalnie pozycja ta nie wpisuje się w wielkie debaty o edukacji. Isaacs potrafi za to doskonale połączyć praktyczne nastawienie do szkoły z całościowym ujęciem jej fenomenu. Omawiana tutaj praca odwołuje się luźno do wcześniejszych jego publikacji. Intertekstualny charakter tej pozycji ma na celu podkreślenie wątków istotnych dla autora.

³ Podsumowanie na zakończenie obrad Komitetu Prognoz Polska 2000 Plus podczas sesji wyjazdowej w Mądralinie, 2.12.2009.

ne, osobiste doskonalenie jednostki. Dla hiszpańskiego wykładowcy edukacja jawi się ostatecznie jako jeden ze sposobów na dążenie do szczęścia. Jakże zatem szczegółowe tezy formułuje?

Isaacs pojmuje zadanie kształcenia nauczycieli holistycznie: jako wyraz „totalnej” filozofii, angażującej obie strony relacji i zakładającej gotowość pracy nad sobą. Dlatego też język, jakiego używa mówiąc o konfiguracji osobowości nauczyciela, jest językiem cnót. Można w kontekście oczekiwań wobec pracy nauczyciela – precyzuje – przywołać pojęcie wartości czy wybranych pozytywnych cech (np. pracowitości, porządku, etc.). Te pierwsze jednak wyrażają raczej podziw dla czegoś, co ktoś sobą reprezentuje; te drugie zaś mogą wypływać nie tyle z pracy nad sobą, co z pewnych naturalnych predyspozycji. A edukacja, dodaje, jest kulturą, wysiłkiem, stąd też nacisk na sprawnościowy aspekt kształcenia⁴. Przywołaną już wcześniej kategorię cnoty stosuje zatem w klasycznym ujęciu, choć wpisuje ją w nowoczesny kontekst. Klasyczne jest rozumienie cnoty jako dobrego nawyku pomagającego człowiekowi osiągnąć dobro i prawdę; nowoczesne, czy nawet ponowoczesne poszukiwanie ukrytych przesłanek działania, uznanie istnienia ambiwalentnych interpretacji działania czy poszukiwanie prawomocnych warunków wydawania sądów. Gdy Isaacs wspomina o funkcjonowaniu ukrytych przesądów na temat uczniów czy obnaża brak prostoty w zachowaniu czy ubiorze nauczycieli⁵ i ich niespójne komunikaty, to mówi językiem pedagogiki krytycznej. Tym samym uprawomocnia klasyczną terminologię, która okazuje się niezwykle pojemna treściowo i aktualna. Dlaczego zwraca uwagę właśnie na te trzy cnoty, dlaczego nie wybiera innych? Jego zdaniem, istnieje wewnętrzna, przyczynowa zależność między sprawiedliwością, rozumieniem innych i optymizmem, która sprawia, że powinny być rozważane w takiej właśnie sekwencji.

Szkic otwiera tekst o sprawiedliwości. Oczywiście, cnota ta w kontekście szkoły wydaje się naturalna, pożądana i oczywista. Autor, odsłaniając zakres tego pojęcia, wychodzi jednak dalej poza zwyczajne, potoczne rozumienie pojęcia sprawiedliwości nauczycielskiej. Owszem, sprawiedliwość w szkole to przede wszystkim odpowiedzialność, by dobrze poznać przedmiot, którego się naucza, poznać dobrze uczniów⁶ oraz regulamin pracy szkoły. Ważne jest również utożsamienie się z kulturą organizacyjną placówki oraz systemem wartości, który jest w niej przyjęty. Oznacza to, że sprawiedliwość wymaga również odpowiedniej orientacji aksjologicznej pracownika szkoły, a nie tylko posiadania przez niego twardych (technicznych) kompetencji. Wreszcie w profesjonalizacji zachowań nauczyciela zawiera się także udział w procesie polepszania jakości pracy szkoły oraz współpraca z rodzicami. Wydaje się, że najbardziej wartościowy fragment tej części książki stanowi postulat odniesienia się nauczycieli do wyzwań codzienności. Szkoła powinna uważnie odczytywać kontekst społeczny (zdominowany przez takie tendencje, jak utylitaryzm, hedonizm, kult pieniędzy i władzy, relatywizm)

⁴ Zob. Isaacs, 2008, s. 10.

⁵ Jako przykład braku prostoty u nauczyciela podaje chęć uchodzenia za bardziej inteligentną osobę, niż się nią jest w rzeczywistości. Taki nauczyciel będzie cytował dzieła autorów, których nie czytał, symulował, że ma dużo pracy, gdy tak naprawdę nie robi nic szczególnego. Brak prostoty w ubiorze to z kolei dążenie do bycia podobnym do uczniów – stąd nie tylko nieformalny, ale wprost niedbały wygląd wielu nauczycieli.

⁶ W tym kontekście stwierdzenie „ten uczeń się nie uczy” nic nie wyjaśnia. Czy nie uczy się, bo brakuje mu motywacji, bo nie zrozumiał tego, co ma się nauczyć, czy może nie został przez nauczyciela przygotowany do zmierzenia się z konkretną trudnością. Nauczyciel powinien umieć te niuanse wychwycić, by wymagać sprawiedliwie. Zob. Isaacs, 2008, s. 68.

i zamieniać go w czytelny przekaz dla ucznia. W takiej wizji nauczyciel jawi się naturalnie jako ktoś więcej niż tylko tłumacz społecznych zjawisk czy jako przewodnik po skomplikowanym świecie. Jest kimś, kto wkracza w sferę fenomenów ludzkiej działalności i poddaje ją wartościowaniu. Nie pozostaje z boku, nie jest neutralny, jest po stronie egzystencji. Isaac umiejętnie porządkuje zatem myślenie o sprawiedliwości osadzając je w perspektywie powinności wobec uczniów, kolegów z pracy i osób zarządzających szkołą. Co ważne, sprawiedliwość nie jest możliwa bez zrozumienia drugiej osoby. Na hermeneutycznym podejściu do ucznia oparta jest kolejna część książki.

Rozumienie innych jest długim procesem, w którym ważne jest – jak zaznacza autor: słuchać, obserwować, rozumieć przyczyny zachowania uczniów i wreszcie uznać własne uprzedzenia w postępowaniu⁷. Wysunięte z tego procesu interpretacje nauczycieli nie muszą zatem być koniecznie adekwatne wobec rzeczywistości (wobec „prawdziwego” sensu postępowania uczniów). Dla nauczyciela oznacza to zmierzanie się z pytaniami: czy zdarza mi się rutynowe ocenianie zachowania jakiegoś ucznia z pominięciem zasady, że każdy może się zmienić?; czy reaguję sztywno na nowe informacje, czy potrafię zmienić swoje stanowisko wobec nowych danych?; czy jestem przywiązany do złych decyzji?⁸ Oprócz wykorzystania formalnych i nieformalnych okazji do poznania uczniów, nauczyciel może odwołać się do obrazu ucznia, jaki mają jego rodzice. Isaacs sugeruje również konkretne zagadnienia, które mogą być poruszone podczas rozmowy z nimi⁹. By rozumieć innych, dobre chęci nie wystarczą, stąd odwołanie się do wcześniej wspomnianej już prostoty i empatii.

W działaniu etycznym (a każde racjonalne i wolne działanie człowieka można tak określić) do niedawna aspekt okoliczności pozostawał na drugim planie. Ważne wydawało się przede wszystkim jasne zdefiniowanie przedmiotu działania moralnego oraz towarzyszącej mu intencji. Teraz, gdy filozoficzne poszukiwania zmięszają w stronę analizy subiektywności, dynamiczności i historyczności podmiotu, coraz większą wagę przywiązują się do uwarunkowań ludzkiego poznania, jego kontekstów i determinant (Sanguinetti, 2003). Dobra edukacja oznacza zatem kontekstualizację działań poznawczych, które zamierza się zainicjować u uczniów. Istotna może być odpowiedź na pytanie: czy stan poruszenia emocjonalnego, w jakim znajduje się uczeń (wywołany przez jakieś wydarzenie, komentarz, etc.), to dobry moment, by zainicjować rozmowę o ważnym temacie, który nie pozostaje w żadnym związku, z tym, co on teraz przeżywa? Nauczyciel staje zatem przed trudnym wyzwaniem sztuki komunikowania empatii; przekazania czytelnego komunikatu, że nie tylko ma wzgląd na drugą osobę, ale że naprawdę chce jej pomóc. Dlatego nie forsuje za wszelką cenę swoich zamierzeń: potrafi czekać. W takim hermeneutycznym podejściu ważne staje się połączenie prostoty z zachowaniem hierarchii w kontaktach z uczniami. Budowanie z nimi relacji i dążenie do jedności powinno się opierać na rzeczywistych relacjach. Skoro nauczyciel nie jest kimś tożsamym z uczniem, powinien tę różnicę pokazać – w gestach, w języku, w zachowaniu. To jest również wychowawcze.

⁷ Widać tutaj wyraźny wpływ myśli Arystotelesa: pojęcie wiedzy jako poznania pewnego przez przyczyny. Tym samym w pracy nauczyciela powinno się unikać zarówno powierzchowności, jak i pośpiechu w ocenie uczniów.

⁸ Zob. Isaacs, op. cit., s. 68-69.

⁹ Oprócz wykazu szczegółowych zagadnień, które można mieć na uwadze, proponuje również kwestionariusz dla młodzieży powyżej 14. roku życia pozwalający na zorientowanie się w sferze ich najważniejszych wyborów i wartości.

Ostatnią omawianą w książce cnotą jest optymizm. O tym chyba pisać najtrudniej bez ryzyka popadnięcia w dyletanctwo lub naiwność. Z tych trudności zdaje sobie również sprawę Isaacs, gdyż swoje uwagi rozpoczyna od zakreslenia negatywnego kontekstu kształcenia, w którym zwraca uwagę na brak dyscypliny oraz silnej woli u uczniów. Rodzice — potencjalni sprzymierzeńcy szkoły w wychowaniu — coraz częściej sami potrzebują wsparcia nauczycieli w rozwiązywaniu swoich problemów. Sytuacja nauczycieli rozpoczynających pracę w szkole nie jest łatwa: nierzadko nie znajdują motywacji do działania w najbliższym otoczeniu, być może nie będą mogli również liczyć na wsparcie zwierzchników obarczonych formalnymi obowiązkami¹⁰. To wszystko prawda, ale czy to *cała* prawda o szkole? Czy w takich warunkach nauczyciel może rzeczywiście jeszcze w jakiś sposób przekazywać optymizm?

W tym miejscu Isaacs odstępkuje od stosowanej wcześniej zasady edukacyjnego kontekstu. Zbytnią pokusą byłoby wywodzenie nieistnienia jakiejś cnoty z samego faktu braku praktyki w tej materii. Poziom *praxis* nie jest jedynym, ani też decydującym poziomem bytu. Dlatego też omawianie cnoty optymizmu rozpoczyna od ustalenia *status quo*. Przywołany nawyk definiuje jako umiejętność wydobywania z każdej sytuacji dobrych i złych stron — tego, co może wzmocnić osobę i co może stanowić dla niej zagrożenie. Nauczyciel, kontynuując, powinien uczyć swoich podopiecznych mierzenia się z trudnościami z radością, w przeświadczeniu, że każda sytuacja może być wykorzystana do osobistego rozwoju¹¹. Taki realistyczny opis uzupełnia wzmianką o zaufaniu jako podstawie optymizmu. Dzięki uczeniu się ufania sobie, innym, czy poprzez odniesienie się do transcendencji, można pokonać ograniczenia samowystarczalności. I wreszcie ostatni warty zaakcentowania wątek, prawie nieobecny we współczesnej debacie: pesymistyczne myślenie rodzi się z pragnienia zmiany świata i doświadczenia niemożności spełnienia tego postulatu, jak również z odrzucenia za to jak najbardziej realnej okazji służenia tym, którzy są blisko¹².

Podsumowując: w rozumieniu autora *Pracy nauczycieli* jakość edukacji przekłada się na jakość relacji, jakie uczeń będzie potrafił nawiązać w dorosłym życiu. W tym zadaniu od nauczyciela oczekuje się czegoś więcej niż tylko tego, żeby lubił innych ludzi, jak pisała swego czasu Anna Radziwiłł (Radziwiłł, 1994). Powinien być gotowy do nieustannego rewidowania swoich poglądów o innych, o życiu, do autentyczności; słowem — do zmiany. Wydaje się, że Isaacs trafnie wydobywa znaczące dla debaty o edukacji kategorie antropologiczne. Czyni to jednocześnie w sposób bezpretensjonalny, w prostej formie, kierując nas w stronę istotowego (istotnego) myślenia o edukacji.

Katarzyna Szymala

¹⁰ Isaacs, op. cit., s. 94.

¹¹ Ibidem, s. 99.

¹² Ibidem, s. 111.

Bibliografia

- Bauman Z., Kubicki R., Zeidler-Janiszewska A. (2009). *Życie w kontekstach*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kowalczyk S. (1998). *Metafizyka ogólna*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Kwiatkowska H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Radziwiłł A. (1994). O etosie nauczyciela. W: *W tę samą stronę. Antologia tekstów dla nauczycieli i uczniów do lekcji wychowawczych*. Wybór i opracowanie M.Braun-Gałkowska, A.Gutowska. Warszawa: Wydawnictwo Krupski i S-ka.
- Sanguinetti J. (2003). *Introduzione alla gnoseologia*. Firenze: Le Monnier.

**Leszek Koczanowicz (2009). *Polityka czasu. Dynamika tożsamości w postkomunistycznej Polsce*.
Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, ss. 173.**

Książka Leszka Koczanowicza *Polityka czasu. Dynamika tożsamości w postkomunistycznej Polsce* ukazała się najpierw w języku angielskim w amerykańskim Wydawnictwie Berghahn w 2008 roku, a następnie została przetłumaczona na język polski i wydana przez Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej w 2009 roku. Wstęp do książki napisał David Ost, znawca problematyki transformacji ustrojowej w Europie Środkowowschodniej. Książka Koczanowicza liczy 173 strony i jest podzielona na trzy rozdziały, uzupełnione epilogiem, suplementem do epilogu, dodatkiem do wydania polskiego oraz aneksem. Całość zamyka indeks nazwisk.

We wstępie do książki David Ost zwraca uwagę na podstawowy w jego ocenie walor pracy Leszka Koczanowicza, a mianowicie, sprobmatyzowanie i niuansowanie kwestii stosunku Polaków do przeszłości. „Siłą książki Koczanowicza — pisze amerykański autor wstępu — jest zatem jej zdolność dotarcia do teoretycznych i egzystencjalnych fundamentów różnorodnych postaw wobec przeszłości” (s. X). Należy dodać, że autor analizuje te postawy na wielu płaszczyznach, poczynwszy od subtelnych kwestii filozoficznych, poprzez bieżące programy polityczne, na muzyce rozrywkowej kończąc. Przedmiot zainteresowań Koczanowicza jest szeroki, autor przywołuje wiele opinii, zdarzeń i stanów rzeczy, i interpretuje je za pomocą teorii i koncepcji politologicznych, socjologicznych, a przede wszystkim filozoficznych. Bogactwo paradygmatów w podejściu do kwestii czasu (a zwłaszcza przeszłości) jest z pewnością walorem recenzowanej książki. Koczanowicz pokazuje, że punktem wyjścia do namysłu nad czasem jako przedmiotem polityki może być etyka, filozofia (na przykład pragmatyzm, marksizm, egzystencjalizm), historia, antropologia oraz teologia. To bogactwo jest ilustrowane przez różnorodność narracji dotyczących przeszłości. Znajdujemy wśród nich narrację generała Wojciecha Jaruzelskiego i narrację ofiar stanu wojennego, narrację Lecha Wałęsy i narrację księdza Tadeusza Rydzyka, wreszcie narrację Platformy Obywatelskiej i narrację Prawa i Sprawiedliwości.

Leszek Koczanowicz otwiera przed czytelnikiem wiele możliwości interpretacji najnowszej historii Polski. Daje mu zróżnicowane narzędzia do rozumienia, oceny i wykorzystania przeszłości w teraźniejszości. Pokazuje też, w jaki sposób robią to politycy różnych opcji. Tak skonstruowany przedmiot książki sprawia, że żaden z paradygmatów nie staje się uprzywilejowany. Chociaż książka dotyczy polityki i historii, czytelnik nie znajduje w niej bezpośredniej odpowiedzi na pytania, jak autor rozumie politykę historyczną, czy współcześnie w Polsce jest uprawiana polityka tego rodzaju, a także jak powinna ona według autora wyglądać. Pośrednio autor porusza wiele kwestii związanych z tymi pytaniami, sytuuje się także zdecydowanie po stronie przeciwników

systemu komunistycznego. Niemniej, są to tylko wskazówki, jak nie powinno się interpretować przeszłości, nie zaś — jaką konkretną wizję przeszłości należy przyjąć. To, że wiele ważnych pytań dotyczących pamięci zbiorowej Polaków pozostaje w książce Koczanowicza bez odpowiedzi, jest uwypuklone także przez Davida Osta na początku jego wstępu. Według Osta zasługą autora jest to, że w jego książce czytelnik znajduje „doskonałe oparcie” dla ponawiania tych pytań i „prób znalezienia odpowiedzi” (s. IX).

W rozdziale 1., zatytułowanym *Czas polityczny albo przeszłość jako kwestia polityczna*, Leszek Koczanowicz problematyzuje postrzeganie czasu w polityce okresu postkomunizmu. Przedstawia liczne konteksty polityczne, w których eksplikatywnie lub implikatywnie powraca kwestia przeszłości, jej rozumienia, oceny i sposobów wykorzystania. Zasadniczymi hasłami czasu politycznego są według niego: „wyzwolenie przyszłości od przeszłości” oraz „wyzwolenie przeszłości od przyszłości”. Pierwsze hasło uwypukla konieczność bardziej zdystansowanego podchodzenia do przeszłości ze względu na pożądany kształt przyszłości, w tym wypadku — narodowe pojednanie. To pojednanie będzie możliwe pod warunkiem, że przyszłość przestanie być zakładnikiem przeszłości, to, co nadchodzi, nie będzie wciąż kształtowane przez to, co było. Zwolennicy tego podejścia postulują, aby przeszłość „odstąpić bezstronnej analizie historyków” i „pozostawić ją w spokoju w debatach politycznych” (s. 27). Drugie hasło przypomina o konieczności adekwatnej oceny przeszłości, o tym, że przeszłości nie można poświęcać na ołtarzu określonej wizji przyszłości, że to, co było, musi zostać właściwie ocenione, bez względu na koszty, jakie ten proces za sobą pociągnie. Koczanowicz zwraca uwagę na paradoksalność drugiego hasła, to znaczy na to, że każda obrona przeszłości jest podejmowana za względu na jakąś wizję przyszłości i że nie istnieje w związku z tym przeszłość neutralna i obiektywna. Nawet obrońcy hasła, że należy wyzłocić przeszłość od przyszłości, twierdzą, że „przyszłość, której się spodziewają, wymaga przeszłości innej niż ta, która rzeczywiście miała miejsce” (s. 30). To, co ma nadejść, zawsze znajduje się w okowach tego, co było. Dopóki nie rozbije się tych okowów, nie będzie można kontrolować przyszłych wydarzeń. Zmiana przeszłości to przede wszystkim zmiana znaczeń, jakie łączą się z minionymi osobami, wydarzeniami, stanami rzeczy. To odbieranie statusu bohaterów jednym osobom i nadawanie go innym.

Interesującą egzemplifikacją różnic w podejściu do przeszłości z perspektywy teraźniejszości są oceny politycznych biografii funkcjonariuszy partii komunistycznej. Temu zagadnieniu Leszek Koczanowicz poświęca znaczną część rozdziału 1. Trafnie zauważa, że współcześnie coraz trudniej jest mówić o odpowiedzialności jednostek za decyzje i czyny podejmowane w przeszłości, gdyż znacznemu osłabieniu uległa kulturowa kategoria podmiotowości. Ta kategoria coraz bardziej rozmywa się ontologicznie i aksjologicznie, i w związku z tym coraz bardziej słabnie kategoria podmiotowej odpowiedzialności. Koczanowicz, wskazując na trzy kwestie, które powinny znaleźć się w biografii — samorealizację (projekt), wartości (przestrzeń moralna) i zewnętrzny nacisk (sytuacja) (s. 37), prezentuje cztery autobiograficzne narracje przedstawicieli komunistycznej nomenklatury, Kazimierza Mijala, Edwarda Gierka, Albina Siwaka i Stanisława Cioska. Pisze, że żaden z nich w swojej ocenie przeszłości nie zdobył się na przyznanie się do porażki. Nawet jeśli niektórzy z nich uznali, że politycznie ponieśli klęskę, to podkreślali, że w pełni zrealizowali swoje życiowe ideały. Tymczasem, zauważa Koczanowicz, „[k]ażdy z tych polityków poniósł porażkę w podwójnym sensie. Ich ideologia zawiodła, nie byli już zdolni bronić swych wartości” (s. 47). Niemniej, wciąż towarzyszył im „rodzaj samozadowolenia i wiary w siebie” (tamże). Mówili — przegraliśmy, ale pozostaliśmy wierni idei, lub co

prawda idea przegrała, ale my nigdy nie byliśmy jej ślepyimi wyznawcami. To, co chroni tych polityków, to autoreferencja. Odnoszą się tylko do siebie, do własnych projektów, motywów, odczuć, pragnień i nadziei. Nie patrzą na swoje zaangażowanie przez pryzmat losów innych ludzi, ofiar systemu, który budowali.

W rozdziale 1. znajdują się również ważne analizy napięcia między kategoriami społeczeństwa obywatelskiego i państwa. Leszek Koczanowicz uwypukla w tym fragmencie dzisiejsze znaczenie historycznego oporu działaczy Solidarności wobec państwa w latach 80. Na ten fakt zwracano uwagę wielokrotnie. Pisał o tym między innymi współtwórca polskiej reformy samorządowej Jerzy Reguński w książce *Samorząd III Rzeczypospolitej. Koncepcje i realizacja*, wydanej w 2000 r. Podejmując opór wobec władzy komunistycznej, działacze Solidarności odwoływali się do wartości etycznych. Ucieleśnieniem zła było dla nich państwo z jego strukturami opresji. Przeciwwagą dla tak rozumianego państwa miało się stać społeczeństwo obywatelskie, zdolne do samoorganizacji na gruncie odbudowanego zaufania między ludźmi. Skutkiem przyjęcia tej wizji było jednak odwrócenie się działaczy Solidarności od polityki, uznawanej za coś brudnego i moralnie dwuznacznego. Koczanowicz słusznie pisze, że taka postawa była i jest naiwna, zaś sam ideał tak rozumianej obywatelskości niemożliwy do zrealizowania. Jak wskazuje przywoływany przez autora Michael Walzer, między społeczeństwem obywatelskim i państwem istnieje krucha równowaga, oba systemy potrzebują siebie nawzajem (s. 59). Budowanie pamięci zbiorowej na historii oporu wobec państwa jest przedsięwzięciem chybionym.

Rozdział 2. zatytułowany *Czas społeczny albo ontologia oczekiwań* jest poświęcony filozoficznemu analizom problematyki czasu w kontekście oczekiwań, jakie wobec przyszłości wyrażał cały naród, a także dwie strony sporu ideologicznego, komuniści i działacze Solidarności. Według Leszka Koczanowicza czas społeczny jako kategoria analizy rzeczywistości jest głębiej ufundowany w życiu zbiorowości niż czas polityczny. Nie wiąże się on bowiem z pytaniem, w jaki sposób wykorzystać przeszłość w bieżącej walce politycznej, ale z pytaniem, jaka jest podstawowa orientacja zbiorowości — na przyszłość czy na przeszłość. Trwałość tej orientacji jest podkreślana poprzez autora przez wykorzystanie pojęcia ontologii. Ontologia oczekiwań ujawnia się „w instytucjach, rytuałach, sztuce itd.” (s. 73).

Pisząc o oczekiwaniach narodu, autor używa pojęcia „mit jedności narodu”. Polacy oczekują jedności, podziały i spory są przez nas oceniane bardzo negatywnie. Leszek Koczanowicz, za Marią Janion, wskazuje, że źródłem tego mitu jest doświadczenie niewoli politycznej po 1795 r. i dążenie do odzyskania niepodległości w epoce romantyzmu. Kiedy po 1989 r. Polska zaczęła zbliżać się do struktur europejskich, pojawiła się kwestia, czy powinniśmy przyjmować wszystkie wartości Europy Zachodniej, na przykład, zasadę pluralizmu politycznego, czy tylko niektóre, dbając o zachowanie własnej wyjątkowości. Koczanowicz podkreśla, że ta dyskusja toczyła się w atmosferze pesymizmu, charakterystycznej dla myślenia Polaków o przyszłości. Mit jedności narodu towarzyszył nam w epoce romantyzmu, po odzyskaniu niepodległości w 1918 r., w okresie komunizmu, a także towarzyszy nam dzisiaj, przybierając za każdym razem nieco inną formę. Jest on, jak pisze autor, rozpięty „między konserwatywną ideą wartości tradycyjnych, ideą modernizacji a lepszym lub gorszym populizmem” (s. 88).

Oczekiwania partii komunistycznej miały swoje ufundowanie w filozofii marksistowskiej. Ten fragment książki, w którym Leszek Koczanowicz, analizuje projekt społeczny komunizmu, pokazując jego intelektualne fundamenty, a zarazem zapowiedzi jego ostatecznej klęski, należy do najbardziej wyrafinowanych z filozoficznego punktu widzenia. Autor dokonuje oryginalnej rekonstrukcji filozofii marksistowskiej, w szczególności

jej aspektu antropologicznego i etycznego. Odwołuje się do wszystkich klasycznych autorów – fundatorów myśli marksistowskiej, cytuje wiele dzieł, z różnych okresów rozwoju tej myśli. Ponadto, dokonuje reinterpretacji myśli marksistowskiej w świetle koncepcji Michela Foucaulta. Píše, że marksizm ujęty w ten sposób pokazuje swoją zasadniczą słabość w dziedzinie etyki. „Lenin nie chciał przyznać, że etyka zasadza się na posłuszeństwie wobec kodeksów ani nie zakładał wolności w tworzeniu norm moralnych przez jednostkę. Wierzył, że zasady etyczne może wytwarzać społeczna fabryka postępowego społeczeństwa. W pewnym momencie takie spontaniczne normy staną się rodzajem *quasi*kodeksu, który z kolei będzie wskazówką dla życia ludzi. Rzeczywistość socjalizmu była jednak zupełnie inna” (s. 101). Założenie filozoficzne, według którego miało toczyć się życie społeczne, okazało się chybione. Komuniści szybko zrozumieli, że rozwój sił wytwórczych i stosunków produkcji sam z siebie nie tworzy nowej moralności, przeciwnie, prowadzi do chaosu, który trzeba opanować za pomocą kodeksów etycznych tworzonych przez ludzi. Te kodeksy nie miały jednak w sobie nic oryginalnego, nic, co by je odróżniało od innych kodeksów, tworzonych poza kontekstem komunizmu. W związku z tym były sprzeczne z założeniami marksizmu.

Oczekiwania Solidarności miały swoje źródła także w etyce, niemniej, była to etyka wolna od polityki. Leszek Koczanowicz w tym fragmencie książki nawiązuje do tezy, które postawił już wcześniej, w rozdziale 1. Solidarność dążyła do stworzenia doskonałego społeczeństwa, opartego na fundamentach etyki, bez lub z minimalnym udziałem państwa. Te oczekiwania były nie do zrealizowania, niemniej, na trwałe wpisały się w polski sposób patrzenia na politykę.

Rozdział 3. książki Leszka Koczanowicza jest zatytułowany *Różne wizje czasu, od filozofii do antropologii*. Wprowadzeniem do rozdziału są analizy koncepcji czasu w dwóch ważnych nurtach filozofii minionego wieku, pragmatyzmie i fenomenologii. Jako przedstawiciela pragmatyzmu autor prezentuje Williama Jamesa, twórcę koncepcji czasu jako strumienia przepływającego od przeszłości do teraźniejszości. W *Principles of Psychology*, głównym dziele psychologicznym Jamesa, czytamy: „Wiedza na temat innych części strumienia – przeszłości i przyszłości, bliskiej czy dalekiej – jest zawsze pomieszana z naszą wiedzą dotyczącą teraźniejszości” (s. 116). James analizuje czas w wymiarze jednostkowym. Podobnie czyni przedstawiciel fenomenologii przywoływany przez autora, Maurice Merleau-Ponty. W swojej książce *Fenomenologia percepcji* Merleau-Ponty píše, że czas upływa „w zgodnym współlistnieniu i ząębaniu się przeszłości i przyszłości poprzez teraźniejszość” (s. 118). W obu koncepcjach zakłada się, że nie można wyróżnić wyraźnych odcinków czasu, które należą do przeszłości, oraz tych, które należą do teraźniejszości. W jakimś sensie przeszłość, teraźniejszość i przyszłość przepływają między sobą. Jest to jasne na poziomie życia i doświadczenia jednostek, niemniej Koczanowicz jest zainteresowany tym, jak ten proces przebiega na poziomie zbiorowości, społeczeństw i narodów.

Konstruując koncepcję czasu społecznego, autor odwołuje się przede wszystkim do teorii Maurice’a Halbwachsa. Ta teoria została wypracowana na gruncie namysłu nad czasem podjętego na początku XX wieku przez Henriego Bergsona. Halbwachs kładzie szczególny nacisk na przeszłość i teraźniejszość, twierdząc jednocześnie, że ta druga może zmieniać tę pierwszą. „Jeśli dzisiejsze idee mogą zostać przeciwstawione wspomnieniom i wziąć nad nimi górę do tego stopnia, że je zmieniają, dzieje się tak dlatego, że owe idee są zgodne z doświadczeniem zbiorowym, które jeśli nawet nie jest prądawne, to i tak sięga znacznie dalej” (s. 129). Pamięć zbiorowa dokonuje rekonstrukcji przeszłości. Dlatego czymś innym jest ta pamięć, a czymś innym jest przeszłość historyczna. A ponieważ społeczeństwo składa się z wielu grup, pamięć zbiorowa jest

zróżnicowana. Ten fakt sprawia, że upływający czas przestaje być czasem matematycznym i logicznym, a staje się czasem antropologicznym – czasem zależnym od doświadczenia ludzi i zarazem to doświadczenie konstytuującym.

Podsumowując, należy powiedzieć, że bezsprzecznym walorem książki Leszka Koczanowicza jest problematyzowanie kwestii czasu w polityce, a konkretnie stosunku Polaków do przeszłości. Autor trafnie zauważył, że tożsamość Polaków wciąż się kształtuje, a jednym z najistotniejszych komponentów tego procesu jest nasz stosunek do wydarzeń z przeszłości, zwłaszcza tej najnowszej. Spośród wielu teorii i koncepcji dotyczących namysłu nad czasem, zaprezentowanych przez Koczanowicza, każda oferuje płodne narzędzie heurystyczne do podjęcia powyższych analiz. Potrzeba tych analiz jest oczywista. Wydaje się, że większość bieżących kontrowersji politycznych ma swoje źródła w odmiennym postrzeganiu czasu. Koczanowicz pokazuje, że stosunek zbiorowości do jej przeszłości jest czymś złożonym i może przyjmować różne formy. Z całą pewnością niemożliwe jest jednak wykreślenie przeszłości z teraźniejszości. Hasło „wybierzmy przyszłość” jest fałszywe w tym sensie, że to, jaką przyszłość wybierzemy, zależy od tego, jaką przeszłość wybraliśmy już wcześniej. Z drugiej strony, autor zdaje się przestrzegać przed drogą na skróty, która polega na narzucaniu jednego rozumienia przeszłości wszystkim grupom społecznym. W społeczeństwie mogą równolegle funkcjonować różne rozumienia przeszłości. To założenie jest potwierdzane przez przytaczane przez Koczanowicza teorie i koncepcje, jest ono czymś fundacyjnym dla współczesnej humanistyki i nauk społecznych.

Książka Leszka Koczanowicza nie jest jednak pozbawiona kilku słabszych punktów. Pierwszym z nich jest jej nadmierna erudycyjność. Liczba przywoływanych przez autora teorii i koncepcji jest tak duża, że niemal na każdej stronie jest otwierany nowy dyskurs, wymagający odmiennych założeń i odmiennej argumentacji. Biorąc pod uwagę to, że wszyscy myśliciele, na których powołuje się Koczanowicz, należą do kręgu najwybitniejszych współczesnych (i nie tylko) filozofów, socjologów i politologów, zadanie, jakie autor stawia przed czytelnikiem jest niemal syzyfowe. Tak duża liczba koncepcji i teorii skłania jednocześnie do postawienia pytania, dlaczego inne podejścia do problematyki czasu nie zostały przedstawione w książce. Jednym z myślicieli fundacyjnych dla współczesnego namysłu nad czasem w filozofii był na przykład Henri Bergson, twórca koncepcji *durée réelle*, której autor nie przedstawia. Można postawić pytanie, dlaczego. Konsekwencją zbyt wielu odwołań do znaczących teorii i koncepcji jest niewystarczające uwypuklenie własnych przemyśleń, opinii i argumentów autora. Jest to kolejny słabszy punkt książki. Po lekturze *Polityki czasu* pojawia się niedosyt wyrażający się w pytaniu, jaki jest osobisty stosunek autora jako uczonego do znaczących kontrowersji w postrzeganiu czasu we współczesnej Polsce. Książka zyskałaby na wartości, gdyby autor zamieścił w niej bardziej jednoznaczne wnioski. Zyskałaby podwójnie. Po pierwsze, jako praca kierowana do czytelnika zagranicznego, który z jednej strony zna lub może łatwo poznać teoretyczne podstawy przywoływane przez autora, z drugiej zaś ma słabe wyobrażenie o specyfice polskiej sytuacji w postkomunizmie. Drugim zyskiem byłoby nadanie książce wymiaru bardziej pedagogicznego. Niezależnie od koniecznego niuansowania i problematyzowania kwestii czasu, potrzebne są również jasne wskazówki dotyczące tego, co pomaga, a co przeszkadza w kształtowaniu tożsamości dzisiejszych Polaków. Mam bowiem wrażenie, że autor używa słowa „tożsamość” w podtytule książki nie tyle w liczbie mnogiej, co pojedynczej.

Piotr Kostyło

Varia

Mariusz Cichosz
UKW Bydgoszcz

Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego — początki, rozwój, dylematy teraźniejszości — rozważania nad instytucjonalizacją

Wstęp

Jednym ze sposobów charakterystyki rozwoju danej dyscypliny naukowej jest jej rozwój instytucjonalny. Zastosowanie takiej perspektywy, jako specyficznego sposobu identyfikacji oraz rekonstrukcji rozwoju, ma już swoją ugruntowaną tradycję w badaniach stosowanych w naukach społecznych (Kraśko, 1996, Malikowski, 1989)¹. Ten typ refleksji — przyporządkowywany często tak zwanej instytucjonalnej analizie strukturalnej, okazuje się bardzo przydatny nie tylko na drodze rozpoznawania niejako „materialnego” dorobku w rozwoju danej nauki, ale również — zazwyczaj adekwatnie, identyfikuje drogi i kierunki rozwoju myśli naukowej — rozwoju idei. Wydaje się, iż poniżej przeprowadzona analiza może być tego przykładem. Analiza instytucjonalna, o jakiej tu mowa, posługując się specyficznym sposobem rozumienia faktu społecznego — opublikowane dzieło naukowe, powołana do istnienia struktura organizacyjna, specyficzna relacja mistrz/uczeń — wyraźnie pokazuje, iż w rozwoju Instytutu Pedagogiki mamy do czynienia z rozwojem instytucjonalnym, budowanym z tego typu faktów społecznych (Shils, 1980).

Czy rozwój ten ma swoją specyfikę, czy ma swoje kierunki, czy doprowadził do ukształtowania swoistego „profilu” podejmowanych badań? Analiza poniżej podjęta jest próbą odpowiedzi na powyższe pytania.

Początki i rozwój pedagogiki w uczelni bydgoskiej

Powstanie i rozwój Instytutu Pedagogiki, jaki miał miejsce na przestrzeni istnienia bydgoskiej uczelni — ostatecznie ukształtowanej jako Uniwersytet Kazimierza Wielkiego — wyraźnie wpisuje się w poszczególne

¹ W pedagogice ten typ analizy stosował np. A. Kamiński czy S. Kowalski. Pod pewnymi warunkami do tego typu analizy zaliczyć można również niektóre prace S. Wołoszyna.

etapy jej rozwoju, zwłaszcza związanego z kształtowaniem się idei i myśli pedagogicznej oraz jej instytucjonalnych i organizacyjnych form uprawiania.

W tym sensie początków „bydgoskiej pedagogiki” należy upatrywać w roku 1969, kiedy to istniejące już od wielu lat w Bydgoszczy Studium Nauczycielskie (1958-1970) zostało przekształcone (10 czerwca 1969 r.) w Wyższą Szkołę Nauczycielską. Bydgoska WSN stała się wówczas jedną z czterech tego typu – pedagogicznych uczelni – powołanych do istnienia w Polsce, obok szkoły w Kielcach, Olsztynie i Słupsku.

Powołanie tych szkół było jednocześnie elementem ówczesnej reformy oświaty, w której uznano, iż działające dotąd 5-letnie licea pedagogiczne, jak i dwuletnie pomaturalne studia nauczycielskie były niewystarczające dla prawidłowego i pełnego kształcenia przyszłych nauczycieli. Należy jednocześnie zaznaczyć, iż od początku jej istnienia wyraźnie określono cel, a przez to i charakter nowopowstałej uczelni, iż ma ona: „kształcić nauczycieli dla potrzeb szkół podstawowych i zasadniczych szkół zawodowych – zob. Dz.U. z 1969 Nr 18, poz. 134.

Od samego początku też, w ramach tak określonej i zdefiniowanej uczelni, wyodrębniono dwa wydziały: Wydział Humanistyczny oraz Wydział Matematyczno-Przyrodniczo-Pedagogiczny (rok 1969/1970). Już jednak w następnym roku akademickim (1970/1971) jako osobny wydzielony został trzeci wydział – Wydział Pedagogiczny, na czele którego stanął dr, a następnie doc. dr hab. Jan Jakóbski (Trempała, Rulka, Dubowik, Stucki, 1979).

Wydział ten od samego początku WSN był najbardziej rozwiniętym wydziałem, gdy chodzi o zróżnicowanie organizacyjne oraz liczbę zatrudnionych osób. Bowiem w roku akademickim 1969/1970 pracowało 22 etatowych pracowników dydaktycznych, na ogólną liczbę 32 zatrudnionych na wszystkich wydziałach uczelni. Pracownicy ci byli zatrudnieni w 4 zakładach: Zakładzie Dydaktyki (pod kierunkiem J. Jakóbskiego), Zakładzie Pedagogiki (pod kierunkiem Edmunda Trempały), Zakładzie Psychologii (pod kierunkiem Henryka Kaji) oraz Zakładzie Wychowania Muzycznego (pod kierunkiem Eugeniusza Rogalskiego). Zakłady te w późniejszym okresie istnienia uczelni w większości weszły w strukturę Instytutu Pedagogiki lub były podstawą utworzenia pozostałych instytutów.

Pierwsze lata funkcjonowania WSN, a w niej tak zorganizowanego Wydziału Pedagogicznego, to jednocześnie lata zwiększającej się systematycznie liczby studentów, którzy mogli realizować swoje kształcenie w trzech formach studiów:

- na studiach dziennych w trzyletnim cyklu kształcenia,
- na studiach dla pracujących (po Studium Nauczycielskim) w 1,5 do 2-letnim cyklu kształcenia,
- na studiach dla pracujących (po liceum pedagogicznym) w 3-letnim cyklu kształcenia.

W okresie tym powiększano jednocześnie ofertę kształcenia, wprowadzając takie kierunki studiów, jak: pedagogika opiekuńcza, od roku zaś 1973/1974 rekrutowano studentów na pedagogikę szkolną, pedagogikę w zakresie wychowania obywatelskiego, pedagogikę w zakresie pracy kulturalno-oświatowej oraz wychowania muzycznego.

Powiększana oferta kierunków studiów powodowała systematyczne zwiększanie liczby studentów wydziału. W okresie tym liczba ta sięgała już około 1400 studentów (rok akad. 1973/1974). Widoczny w tym okresie rozwój instytucjonalny doprowadził również do powołania nowych zakładów Wydziału Pedago-

gicznego. Były to: Zakład Nauk Społecznych (pod kierunkiem prof. dr hab. Bogdana Głębowicza) oraz Zakład Pedagogiki Przedszkolnej i Nauczania Początkowego (pod kierunkiem dr Krystyny Lenartowskiej). W ten sposób liczba zakładów Wydziału Pedagogicznego wzrosła do sześciu.

Okresem przełomowym dla rozwoju Wydziału Pedagogicznego, a jednocześnie okresem zapowiadającym powstawanie w ramach uczelni instytutów, w tym Instytut Pedagogicznego, był rok 1973/1974, kiedy to zgodnie z ówczesną polityką oświatową państwa wyznaczono kolejne etapy przeobrażeń strukturalnych szkół wyższych.

Trzyletnie studia zawodowe nauczycielskie zostały odtąd przekształcone w jednolite magisterskie szkoły wyższe, którym nadano nową formułę: wyższych szkół pedagogicznych. Istniejące więc dotąd WSN-y w Częstochowie, Olsztynie, Siedlcach i Słupsku – także w Bydgoszczy, zostały przemianowane w roku akademickim 1973/1974 na Wyższe Szkoły Pedagogiczne. Ogółem w tym okresie na Wydziale Pedagogicznym zatrudnionych było 91 pracowników dydaktycznych.

Powstanie i rozwój Instytutu Pedagogiki

Tak wyraźny i mocny rozwój instytucjonalny spowodował, iż od 1975 roku w strukturze organizacyjnej Wyższej Szkoły Pedagogicznej zaczęto przechodzić na system instytutowy. Pierwszym uruchomionym w uczelni instytutem był Międzywydziałowy Instytut Nauk Społecznych, powołany do istnienia w roku 1975. W kolejnych latach, w miarę możliwości kadrowych, w ramach Wydziału Pedagogicznego powołano: Instytut Wychowania Muzycznego (1976), Instytut Nauczania Początkowego i Wychowania Przedszkolnego (1977) oraz Instytut Pedagogiki i Psychologii, powołany do istnienia w roku 1978. W ten oto sposób rozpoczęła się w dziejach uczelni bydgoskiej w omawianym tu okresie jej istnienia historia Instytutu Pedagogiki, która w różnych zmiennych kolejach losu trwa aż do dnia dzisiejszego.

Druga połowa lat 70. jest więc okresem, w którym rozpoczyna się historia pedagogiki, w prezentowanej tu bydgoskiej uczelni, historia jej uprawiania w formule i organizacyjnych ramach instytutów naukowych. Powstawanie tych instytutów w strukturach szkół wyższych, w tym w WSP w Bydgoszczy, było określoną tendencją ówczesnych lat². Tendencja ta była między innymi odpowiedzią na kolejną reformę oświaty, przeprowadzaną w Polsce w latach 70., reformę, która w sposób szczególny podkreślała potrzebę dobrego przygotowania zawodowego, na drodze budowania tzw. „rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego – społeczeństwa pełnych szans i świadomego oraz równego udziału w życiu uczestników życia społecznego”³. W wyższych szkołach o charakterze zawodowym, a taką była wyższa szkoła pedagogiczna, było to szczególnie ważne i podkreślane zadanie. Na inauguracji roku akademickiego 1976/1977 ówczesny rektor WSP w Bydgoszczy prof. dr hab. Edmund Trempała powiedział: „[...] Wyższa Szkoła Pedagogiczna

² W tym samym okresie w istniejących w innych miastach wyższych szkołach pedagogicznych również przechodzono na system instytutowy.

³ Wykształcenie to miało być jednocześnie gwarantem odpowiedniego rozwoju społeczno-ekonomicznego państwa. Por. np. prace J. Kuberskiego czy J. Szczepańskiego. W tym kierunku szła cała ówczesna polityka społeczna i oświatowa państwa, centralnie organizująca system szkolnictwa wyższego, por. np. *Raport o stanie oświaty* z 1974 roku.

cały swój system organizacyjno-programowy oraz naukowo-badawczy ukierunkowała na potrzebę kształcenia nauczycieli — wychowawców przygotowanych do wielostronnej działalności socjalistycznej szkoły środowiskowej. Stąd też nie będziemy i nie możemy ograniczać się tylko do realizacji treści programowych, nawet przy zastosowaniu zasady ustawicznej ich modernizacji. Z całą pewnością jesteśmy przekonani, że modernizacja programów i przekazywanie studentowi pewnych doświadczeń nie wystarczy, gdyż na nauczyciela — wychowawcę wpływ ma cała organizacja procesu kształcenia i wychowania, przebiegająca w uczelni pedagogicznej (H. Muszyński). W naszej pracy towarzyszy nam świadomość, że nauczyciel przygotowuje się do zawodu najlepiej, gdy uczelnia pedagogiczna będzie stanowiła środowisko wychowania socjalistycznego. Środowisko to powinno m.in. zagwarantować studentowi wdrożenie go do pewnej aktywności, faktycznie wprowadzającej w określone funkcje i role zawodowe nauczyciela-wychowawcy. Właśnie w tych funkcjach i rolach zawodowych wiedza nauczyciela i jego doświadczenia będą odgrywały właściwą rolę (H. Muszyński, W. Okoń)⁴.

Wydaje się, iż instytuty powoływane w ramach wydziałów pedagogicznych Wyższych Szkół Pedagogicznych miały m.in. ułatwić funkcjonowanie i organizację kształcenia specjalnościowego — zawodowego na kierunkach pedagogicznych. W Wyższej Szkole Pedagogicznej w Bydgoszczy na jej Wydziale Pedagogicznym powołany do istnienia w 1978 Instytut Pedagogiczny przybrał ostatecznie nazwę Instytutu Pedagogiki i Psychologii. Stało się tak ze względu na istnienie już wcześniej na tym wydziale mocnego i liczego zespołu psychologów, którzy od samego początku istnienia wydziału tworzyli tam Zakład Psychologii.



Prof. dr hab. Zygmunt Wiatrowski

Na czele nowo powstałego Instytutu stanął jako jego dyrektor doc. dr hab. Z. Wiatrowski, z dwoma zastępcami — wicedyrektorami: dr. Janem Frątczakiem oraz dr. Tadeuszem Bierkowskim. Ostatecznie w ramach Instytutu ukształtowało się pięć zakładów: Zakład Pedagogiki (Społecznej, Opiekuńczej), kierowany przez

⁴ Zob. Skład osobowy na rok akademicki 1976/1977, WSP Bydgoszcz, 1976, s. 3.

prof. dr. hab. E. Trempełę, Zakład Pedagogiki Kulturalno-Oświatowej, kierowany przez doc. dr. hab. Janusza Rulkę, Zakład Pedagogiki Pracy, kierowany przez doc. dr. hab. Z. Wiatrowskiego, Zakład Teorii i Historii Wychowania, kierowany przez dr. Andrzeja Tchorzewskiego oraz Zakład Psychologii, kierowany przez doc. dr. H. Kaję. Ogółem w zakładach tych pracowało 72 pracowników naukowo-dydaktycznych, co stanowiło najliczniejszą kadrę naukowo-dydaktyczną spośród wszystkich osób pracujących wówczas w trzech instytutach naukowych Wydziału Pedagogicznego WSP. Kadrę tę stanowili: jeden prof. nadzw. — prof. dr. hab. E. Trempeła, dwóch docentów — doc. dr. hab. J. Rulka, doc. dr. hab. Z. Wiatrowski, dwóch doc. bez habilitacji — doc. dr. H. Kaja, doc. dr. Mieczysław Janiszewski, dwudziestu doktorów, w tym czternastu adiunktów oraz dziewięciu starszych wykładowców, dwudziestu ośmiu magistrów.

W wymienionych zakładach instytutu realizowano kształcenie na trzech kierunkach studiów: pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, pedagogika w zakresie pracy kulturalno-oświatowej oraz w zakresie pedagogiki pracy. Z tymi też obszarami pedagogicznej praktyki były związane ówczesne badania własne pracowników instytutu. Pracownicy ci jednocześnie w większości uczestniczyli w ogólnopolskich centralnych badaniach naukowych, w tzw. ministerialnym problemie węzłowym, zatytułowanym „Modernizacja systemów oświaty w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym” (Cichosz, 2006). Można przyjąć, iż uczestnictwo w tych badaniach w jakimś stopniu ukierunkowywało specyfikę i zakres badań realizowanych w ówczesnym Instytucie Pedagogiki i Psychologii. Były to badania skierowane na rozpoznawanie i analizę funkcjonowania środowisk wychowawczych oraz ich przeobrażanie głównie w obszarach edukacji pozaszkolnej.

Prezentowany powyżej instytut w określonym kształcie organizacyjnym i strukturalnym oraz mniej lub bardziej zmieniającym się kształcie osobowym trwał do 1985 roku. Od momentu jego powstania (1978) można powiedzieć, iż był to ważny okres jego rozwoju, był to bowiem czas wykrystalizowania się — jego oblicza — ugruntowania się jego struktury organizacyjnej, określenia obszaru zainteresowań, gdy chodzi o podejmowane badania oraz podejmowaną specyfikę specjalnościową, gdy chodzi o prowadzone w nim kształcenie.

Pedagogika poza Instytutem — rozwój poza strukturą

Okres ten jednak zakończył się w 1985 roku, kiedy w uczelni podjęto kolejne zmiany organizacyjne. Zmiany te w jakimś stopniu były efektem wydarzeń i przemian społeczno-politycznych lat 80. Na ich tle i w ich kontekście były one próbą nowego określenia się WSP w Bydgoszczy, były próbą uruchomienia nowego sposobu jej funkcjonowania. O intensywności tych zmian i poszukiwań może świadczyć to, iż na przestrzeni zaledwie 4 lat — w omawianym tu okresie (1981-1984) wybierano lub administracyjnie powoływano aż trzech nowych rektorów uczelni: prof. dr. hab. Aleksandra Szwedka, prof. dr. hab. Bronisława Ratusia, prof. dr. hab. Kazimierza Nowaka⁵. Potrzebę zmian tego okresu dyktowała również nowo uchwalona ustawa o szkolnictwie wyższym, przyjęta w roku 1983. W myśl tej ustawy uczelnie wyższe, w tym i WSP w Bydgoszczy, stawały

⁵ Z punktu widzenia przemian społeczno-politycznych lat 80. i 90. oraz ich wpływu na funkcjonowanie szkolnictwa, w tym szkolnictwa wyższego, okres ten wymaga jeszcze szczegółowych badań i rozpoznania, również w odniesieniu do przemian, jakie zachodziły wówczas w uczelni bydgoskiej.

się równe w prawach i obowiązkach oraz kryteriach ich oceny, stawały się także instytucjami samorządowymi, co było istotną zmianą w odniesieniu do dotychczasowych regulacji, gdy chodzi o funkcjonowanie szkolnictwa wyższego. Jednym z efektów opisywanych tu przemian było uchwalenie w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Bydgoszczy nowego statutu uczelni, który porządkował wiele spraw organizacyjnych. Ważnym zapisem statutowym było nowe określenie celów i zadań szkoły, gdzie obok „kształcenia i wychowania wysoko kwalifikowanych kadr dla potrzeb oświaty i kultury oraz gospodarki socjalistycznego państwa”, wskazywano, iż celem takim jest również „rozwój nauki”. W ten sposób WSP przedstawiała być wąsko pojętą szkołą o charakterze zawodowym, a stawała się uczelnią o charakterze akademickim.

Jedną ze zmian dokonanych przez władze uczelni w omawianym okresie była zmiana w obrębie dotychczasowego Wydziału Pedagogicznego. Od 1985 roku stawał się on wydziałem dwuinstitutowym. Tworzyły go odtąd dwa z trzech istniejących dotychczas instytutów: Instytut Nauczania Początkowego i Wychowania Przedszkolnego oraz Instytut Wychowania Muzycznego. Istniejący dotąd Instytut Pedagogiki i Psychologii został zlikwidowany. Nadal jednak w ramach Wydziału funkcjonowały tworzące go wcześniej katedry i zakłady pedagogiczne. W zakresie więc badań i obszarów kształcenia, podejmowanych i realizowanych przez te katedry i zakłady, pedagogika wydziałowa trwała nadal, a nawet więcej, w sposób widoczny była rozwijana. Świadczyć o tym może m.in. rozwój organizacyjny oraz liczebny tych zakładów i katedr. Prawdopodobnie tę pokazuje zestawienie katedr i zakładów dawnego Instytutu Pedagogiki i Psychologii, istniejących nadal poza formułą instytutu oraz ich rozwój, jaki miał miejsce pomiędzy latami 1985-1990.

Kształcenie realizowane przez powyższe jednostki organizacyjne Wydziału Pedagogicznego, jednostki rozwijane i rozbudowywane na przestrzeni lat 1985-1996, obejmowało takie specjalności pedagogiczne, jak: pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, pedagogika kulturalno-oświatowa, pedagogika pracy, pedagogika specjalna, resocjalizacja i rewalidacja, edukacja i poradnictwo zawodowe, praca opiekuńcza i socjalna, wychowanie zdrowotne, wychowanie obronne i logopedia (Jastrzębski, 1994).

Jednym z kolejnych wskaźników rozwoju opisywanych tu katedr i zakładów byłego Instytutu Pedagogiki i Psychologii było usamodzielnienie się w roku 1996 byłego Zakładu Psychologii, należącego wcześniej do tego instytutu, jako samodzielnego już Instytutu Psychologii. Wiązało się to jednocześnie z kolejną zmianą organizacyjną przeprowadzoną w tym samym roku, w którym dotychczas istniejący Wydział Pedagogiczny został nazwany Wydziałem Pedagogiki i Psychologii.

Tabela 1. Katedry i Zakłady Pedagogiczne działające w WSP na przełomie lat 1985-1998 (w latach gdy nie istniała formuła Instytutu)

Struktura z roku 1985 — Katedra i Zakłady działające w ramach Wydziału Pedagogicznego	Struktura z roku 1996 — Katedry i Zakłady działające w ramach Wydziału Pedagogiki i Psychologii (z zakładów psychologicznych utworzono w tym roku osobny Instytut Psychologii)
1. Katedra Pedagogiki Społecznej 2. Zakład Pedagogiki Kulturalno-Oświatowej 3. Zakład Pedagogiki Pracy 4. Zakład Pedagogiki Specjalnej 5. Zakład Dydaktyki 6. Zakład Teorii i Historii Wychowania 7. Zakład Psychologii	1. Katedra Dydaktyki · Zakład Dydaktyki Ogólnej · Zakład Metodologii Dydaktycznej 2. Katedra Edukacji Obronnej · Zakład Obrony Cywilnej · Zakład Wychowania Obronnego 3. Katedra Historii Wychowania 4. Katedra Pedagogicznego Kształcenia i Doskonalenia Nauczyciela · Zakład Edukacji Ustawicznej Nauczycieli · Zakład Pedagogicznego Kształcenia Nauczycieli 5. Katedra Pedagogiki Ogólnej 6. Katedra Pedagogiki Pracy i Andragogiki 7. Katedra Pedagogiki Specjalnej · Zakład Rewalidacji · Zakład Resocjalizacji 8. Katedra Pedagogiki Społecznej · Zakład Pedagogiki Kult.-Ośw. · Zakład Pedagogiki Opiekuńczej · Zakład Pedagogiki Społecznej · Zakład Edukacji Zdrowotnej 9. Katedra Teorii Wychowania i Deontologii Nauczycielskiej · Zakład Multimediów Edukacyjnych

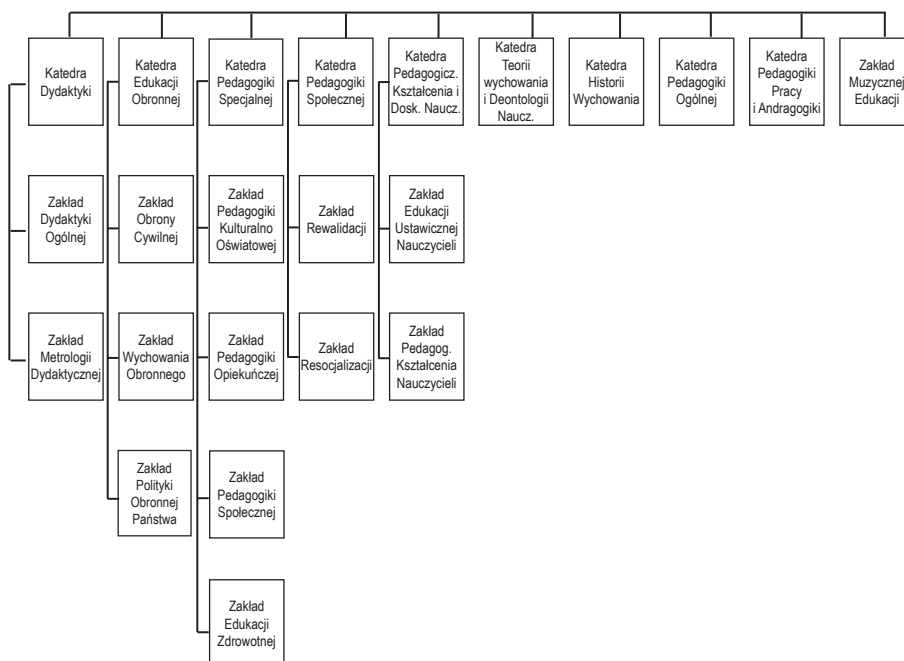
Jak widać z przedstawionego zestawienia — paradoksalnie — okres przerwy w istnieniu Instytutu Pedagogiki (lata 1985-1998) nie tylko nie był okresem likwidacji dotychczasowego dorobku organizacyjnego tego instytutu, ale wprost przeciwnie, był okresem dużego rozwoju organizacyjnego jednostek wcześniej go tworzących.

Powrót do instytutu



Prof. dr hab. Andrzej Tchorzewski

W roku 1998, na bazie istniejących katedr i zakładów funkcjonujących na Wydziale Pedagogiki i Psychologii – poza formułą organizacyjną instytutu uruchomiono na nowo i w ten sposób reaktywowano Instytut Pedagogiki. Instytut ten powołany został decyzją ówczesnego rektora WSP prof. dr. hab. Józefa Banaszaka, na jego zaś czele stanął jako dyrektor prof. dr hab. Andrzej Tchorzewski. Bazując na mocno rozbudowanych w poprzednich latach katedrach i zakładach, nowo powstały Instytut Pedagogiki stał się, obok trzech pozostałych, istniejących już instytutów: Instytutu Nauczania Początkowego i Wychowania Przedszkolnego, Instytutu Psychologii oraz Instytutu Wychowania Muzycznego, najbardziej rozwiniętym i rozbudowanym instytutem tego wydziału. W chwili utworzenia jego struktura przedstawiała się następująco:



W nowo powstałym instytucie, należącymi do niego katedrami i zakładami kierowali: Katedrą Dydaktyki kierował dr hab. Jan Jakóbski, Katedrą Edukacji Obronnej kierował prof. dr hab. Walerian Magoń, Katedrą Pedagogiki Społecznej kierowała dr hab. Krystyna Marzec-Holka, Katedrą Pedagogiki Specjalnej kierowała dr hab. Teresa Sołtysiak, Katedrą Pedagogicznego Kształcenia i Dookonalenia Nauczycieli kierował dr hab. Ryszard Parzęcki, Katedrą Teorii Wychowania i Deontologii Nauczycielskiej kierował prof. dr hab. Andrzej Tchorzewski, Katedrą Historii Wychowania kierował prof. dr hab. Juliusz Jundziłł, Katedrą Pedagogiki Ogólnej kierowała Teresa Hejnicka-Bezwińska, a Katedrą Pedagogiki Pracy i Andragogiki kierował dr Ryszard Gerlach.

Po trzynastoletniej przerwie w istnieniu instytutu rozpoczął się drugi ważny okres jego rozwoju. Od samego początku, nawiązując do dotychczasowej aktywności i zakresu kształcenia, jakie podejmowały katedry i zakłady obecnie tworzące nowy instytut, prowadził on kształcenie na studiach dziennych i zaocznych (magisterskie i licencjackie) na takich specjalnościach, jak: pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, resocjalizacja, edukacja i rewalidacja upośledzonych umysłowo, praca socjalna, wychowanie obronne, edukacja i poradnictwo zawodowe, edukacja zdrowotna oraz animacja społeczno-kulturalna. Ulegała też coraz bardziej poszerzeniu problematyka prac badawczych podejmowanych przez pracowników naukowych instytutu. Oscylowała ona wokół następujących problemów:

- Problemy tożsamości pedagogiki i kształcenia w jej zakresie.
- Stan założony i rzeczywisty przemian i unowocześniania pracy nauczyciela i szkoły.
- Edukacja nieszkolna w warunkach przemian.
- Kształcenie i wychowanie w warunkach transformacji ustrojowej.
- Edukacja zawodowa w okresie przemian społeczno-gospodarczych.
- Rodzina jako środowisko wychowawcze w społeczeństwach starożytności, okresu wczesnego chrześcijaństwa i czasów nowożytnych.
- Etiologiczne, profilaktyczne i prognostyczne aspekty zagrożeń wśród dorastającego pokolenia oraz utrudnienia adaptacyjne dzieci i młodzieży niepełnosprawnej.
- Kształtowanie świadomości patriotycznej i obronnej młodego pokolenia.

Jak więc widać, problematyka badawcza, nawiązując do wcześniej wypracowanych obszarów badawczych, podejmowała również nowe zagadnienia charakterystyczne dla obszarów edukacji (zagrożeń oraz nowych wyzwań ideowych) przełomu lat 80. i 90. W tym sensie można mówić o pewnej „ewolucji” i rozwijaniu się obszarów badawczych podejmowanych przez pracowników naukowych Instytutu.

W poszukiwaniu reformy, czyli instytut podzielony

W obliczu tak dużej jednostki organizacyjnej, jaką był nowo powstały instytut, władze uczelni już w rok po jego powstaniu — w 1999 — podjęły się próby jego zmodernizowania. Kierując się motywem wyodrębnienia z jednej strony katedr i zakładów, które zajmowałyby się badaniami w zakresie podstawowych subdyscyplin, przypisanych naukom pedagogicznym, z drugiej zaś strony katedr lub zakładów, które zajmowałyby się badaniami w zakresie stosowanych subdyscyplin nauk pedagogicznych, ukierunkowanych na konkretną

praktyczną działalność edukacyjną, zaproponowano podział instytutu na Instytut Pedagogiki oraz Instytut Studiów Edukacyjnych.

Powyższa propozycja, przyjęta ostatecznie przez władze uczelni, była, jak się wydaje, również wyrazem coraz większej świadomości nowej roli i w związku z tym zadań uczelni, jako uczelni typu akademickiego, gdzie główną rolę odgrywać mają badania naukowe⁶. Wyodrębnienie spośród dotychczas istniejących katedr i zakładów tych, które swoje badania prowadziłyby głównie w kierunku rozwoju refleksji naukowej – rozwoju teorii pedagogicznych – wydawało się takimi intencjami usprawiedliwione i uzasadnione.

Ostatecznie 16 czerwca 1999 roku, po zmianach w obrębie dotychczasowego Instytutu Pedagogiki, utworzono jako nowy – pomniejszony – Instytut Pedagogiki oraz Instytut Studiów Edukacyjnych. Dyrektorem Instytutu Pedagogiki został prof. dr hab. A. Tchorzewski, zaś dyrektorem Instytutu Studiów Edukacyjnych została prof. dr hab. T. Sołtysiak. W momencie powoływania ich struktura organizacyjna wyglądała następująco:

Instytut Pedagogiki	Instytut Studiów Edukacyjnych
1. Katedra Pedagogiki Ogólnej i Porównawczej	1. Katedra Edukacji Obronnej · Zakład Wychowania Obronnego
2. Katedra Historii Edukacji i Wychowania w Rodzinie	2. Zakład Pedagogiki Społecznej
3. Katedra Teorii Wychowania i Deontologii Nauczycielskiej	3. Zakład Pedagogiki Opiekuńczo-Wychowawczej
4. Zakład Dydaktyki	4. Zakład Pedagogiki Pracy i Andragogiki
5. Zakład Pedagogicznego Kształcenia Nauczycieli	5. Zakład Pedagogiki Specjalnej i Patologii Społecznej
6. Zakład Historii Myśli i Doktryn Pedagogicznych	6. Zakład Edukacji Zdrowotnej
7. Zakład Metodologii Badań Pedagogicznych	
8. Zakład Multimediów Edukacyjnych	

„Nowy” Instytut Pedagogiki, którego działalność rozpoczęła się w roku akademickim 1999/2000, w stosunku do instytutu poprzedniego – pod względem organizacyjnym i kadrowym był instytutem zdecydowanie mniejszym. Na czele poszczególnych katedr stali: Katedrę Teorii Wychowania i Deontologii Nauczycielskiej kierował prof. dr hab. A. Tchorzewski, Katedrę Pedagogiki Ogólnej i Porównawczej kierowała prof. dr hab. T. Hejnicka-Bezwińska, Katedrę Historii Edukacji i Wychowania w Rodzinie kierował prof. dr hab. J. Jundziłł, Katedrę Pedagogiki Specjalnej kierował prof. dr hab. Jan Pańczyk, Zakładem Historii Myśli i Doktryn Pedagogicznych kierował dr hab. Krzysztof Jakubiak, Zakładem Metodologii Badań Pedagogicznych kierował dr Kazimierz Cizkowicz, Zakładem Multimediów Edukacyjnych kierował dr Zdzisław Załocha.

⁶ Ewolucję taką – zadań i celów – można wyraźnie zauważyć, analizując kolejne przyjmowane statuty uczelni bydgoskiej, poczynając od statutu WSP z 1985 roku, przez statut z 1998, dalej statut Akademii z 2004 oraz statut UKW z 2005 roku.

W latach 1999-2004 w Instytucie Pedagogiki, z pewną zmiennością, zatrudnionych było ok. 30 pracowników naukowo-dydaktycznych, w tym w kolejnych latach 3/4 profesorów (tytułarnych lub nadzwyczajnych). W okresie swojego istnienia w przedstawionym tu kształcie organizacyjnym instytut odpowiadał za planowanie i przydział jednostkom organizacyjnym uczelni i Wydziału Pedagogiki i Psychologii przedmiotów ogólnych, podstawowych i kierunkowych dla wszystkich kierunków i form studiów, w tym podyplomowych. Instytut prowadził w tym czasie 5-letnie studia magisterskie dzienne i zaoczne oraz 2-letnie studia magisterskie uzupełniające dzienne i zaoczne.

Z punktu widzenia organizowania i prowadzenia badań naukowych bardzo ważne było prowadzenie w tym czasie i kierowanie przewodami doktorskimi, a w konsekwencji uruchomienie studiów doktoranckich (rok akademicki 2000/2001).

Obrony prac doktorskich przy Instytucie Pedagogiki w omawianych latach.

Rok	WSP/AB	Spoza uczelni	Razem
1999/2000	3	7	10
2000/2001	1	5	6
2001/2002	3	4	7
razem	7	16	23

Źródło: Sprawozdanie z działalności Instytutu Pedagogiki za rok 2002

W tym samym czasie otwarte przewody doktorskie

Rok	WSP/AB	Spoza uczelni	Razem
1999/2000	2	3	5
2000/2001	4	5	9
2001/2002	1	5	6
razem	7	13	20

Źródło: Sprawozdanie z działalności Instytutu za rok 2002

Poza tak zorganizowaną formą studiów doktoranckich, wszyscy profesorowie instytutu prowadzili w tym czasie seminaria doktorskie, a poza tym byli aktywni w przygotowywaniu recenzji, zarówno do CK ds. Tytułów i Stopni Naukowych, jak również występowali jako recenzenci w przewodach profesorskich oraz przewodach habilitacyjnych. Bardzo ważna i widoczna była również aktywność naukowa pracowników instytutu mierzona liczbą publikacji. Przez 5 lat trwania Instytutu Pedagogiki, w przedstawianej tu formie organizacyjnej, opublikowali oni łącznie 18 autorskich prac zwartych oraz 19 prac pod redakcją.

Ten stosunkowo krótki czas trwania Instytutu Pedagogiki w jego kolejnej, zmienionej formie organizacyjnej, zakończył się w roku 2004, kiedy to na uczelni bydgoskiej – przemianowanej w roku 2000 na Akademię Bydgoską – wprowadzono kolejne zmiany organizacyjne.

Rozbudowa czy podział – pytanie o przyszłość



Prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak

W roku 2004 władze Akademii Bydgoskiej zdecydowały się na powrót do koncepcji dużego Instytutu Pedagogiki. Odstąpiono od wcześniejszego podziału tego instytutu na dwa instytuty mniejsze, specyficznie – wąsko ukierunkowane na zakres i obszary badawcze. W ten oto sposób powstał jeden duży Instytut Pedagogiki na Wydziale Pedagogiki i Psychologii, w którego ramy organizacyjne włączono dodatkowo Instytut Edukacji Szkolnej, pochodzący z przemianowanego w 1999 roku Instytutu Nauczania Początkowego z Wychowaniem Przedszkolnym, istniejącego na Wydziale Pedagogicznym od 1977 roku. Rozpoczął się więc kolejny już okres rozwoju Instytutu Pedagogiki w historii bydgoskiej uczelni, tym razem jednak w najbardziej rozbudowanej postaci jego istnienia. Od dnia 1.09.2004 instytut ten, na czele z jego dyrektorem Prof. dr hab. K. Jakubiakiem zafunkcjonował w następującej postaci:

1. Katedra Historii Edukacji i Wychowania w Rodzinie
2. Katedra Pedagogiki Specjalnej
3. Katedra Pedagogiki Ogólnej i Porównawczej
4. Katedra Pedagogiki Społecznej
5. Katedra Edukacji Obronnej i Zarządzania Kryzysowego
6. Zakład Wychowania Obronnego
7. Zakład Teorii Wychowania i Deontologii Nauczycielskiej
8. Zakład Historii Myśli i Doktryn Pedagogicznych
9. Zakład Dydaktyki
10. Zakład Pedagogiki Wczesnoszkolnej
11. Zakład Pedagogiki Przedszkolnej

12. Zakład Kreatywnej Edukacji Dziecka
13. Zakład Pedagogiki Pracy i Andragogiki
14. Zakład Socjologii Wychowania i Resocjalizacji
15. Zakład Edukacji Zdrowotnej
16. Zakład Pedagogiki Opiekuńczej z Profilaktyką Społeczną
17. Pracownia Informatyki

O wielkości obecnego Instytutu Pedagogiki może świadczyć między innymi liczba zatrudnionych w nim pracowników naukowo-dydaktycznych. W roku ak. 2006/2007 pracowało tam łącznie 85 osób, w tym sześciu profesorów zwyczajnych oraz dziesięciu profesorów nadzwyczajnych. Biorąc pod uwagę wszystkie typy studiów, którymi kieruje i opiekuje się Instytut, a więc studia pierwszego i drugiego stopnia oraz jednolite studia magisterskie studiów stacjonarnych i niestacjonarnych, na kierunku pedagogika wszystkich specjalności oraz kierunku praca socjalna studiów stacjonarnych i niestacjonarnych pierwszego stopnia — łącznie w roku akademickim 2006/2007 stan studentów objętych tym kształceniem wynosił 4905 osób. Poza wyżej wymienionymi studiami stacjonarnymi i niestacjonarnymi w propozycjach kształcenia objętych opieką Instytutu rozbudowano bogatą ofertę studiów podyplomowych — w roku akademickim 2006/2007 było ich aż piętnaście. W celu rozbudzenia zainteresowań naukowych studentów prowadzone są w Instytucie również liczne koła naukowe — w tym samym roku akademickim było ich aż dziewięć.

Instytut Pedagogiczny istniejący od 2004 roku jest instytutem, który podlega ciągłym strukturalnym przemianom. Na przełomie lat 2006/2008 został zlikwidowany jeden zakład (Zakład Historii Myśli i Doktryn Pedagogicznych), na czele którego stał dr hab. Prof. UKW K. Jakubiak. Powołano jedną katedrę (Katedrę Filozofii Edukacji i Pedagogii Kultury), na czele której stanął Prof. dr hab. L. Witkowski. Złożono również projekt nowego zakładu (Zakładu Myśli społecznej i Edukacji Środowiskowej), na czele którego ma stanąć dr hab. Prof. UKW M. Cichosz.

Na tym etapie rozwoju Instytutu prowadzone są w nim szerokie i różnorodne — gdy chodzi o zakres i podejmowaną tematykę, badania. W roku akademickim 2006 prowadzono w Instytucie następujące badania:

- Postawy patriotyczne i obywatelskie a bezpieczeństwo narodowe w zjednoczonej Europie.
- Zróżnicowane konsekwencje bezrobocia i ubóstwa wobec dziecka i rodziny w wybranych środowiskach lokalnych.
- Problemy tożsamości pedagogiki i kształcenia w zakresie pedagogiki.
- Rodzina jako środowisko wychowawcze w starożytnym Rzymie, wczesnym chrześcijaństwie i czasach nowożytnych.
- Etiologiczne i symptomatyczne, prognostyczne i profilaktyczne aspekty patologii społecznych w percepcji i ewaluacji młodzieży oraz zagrożenia i zachowania nieakceptowane społecznie młodego pokolenia.
- Edukacja zawodowa w okresie przemian społeczno-gospodarczych.
- Wczesna profilaktyka uzależnień w grupach dzieci i młodzieży i wspomaganie rozwoju psychospołecznego dzieci z rodzin dysfunkcyjnych.
- Problematyka zdrowia, choroby i zachowań zdrowotnych.

- Implikacje przeobrażeń transformacyjnych dla teorii i praktyki wychowania (ku procesom (demo)humanizacji i budowania społeczeństwa wiedzy).
- Rodzina Polska jako środowisko wychowawcze w XIX i początkach XX wieku.
- Proces kształcenia w zmieniającej się rzeczywistości. Konteksty. Kategorie. Rozwiązania.
- Warunki środowiskowe a aksjologiczne preferencje uczniów.
- Kreatywność w procesie edukacji.



Prof. dr. hab. Urszula Ostrowska

W związku z powyższą tematyką w roku akademickim 2006 pracownicy naukowcy Instytutu opublikowali łącznie 25 książek, w tym 12 monografii, 3 prace współautorskie, 10 prac pod redakcją. Wyżej wyróżnione kierunki badań prowadzone są w Instytucie do dnia dzisiejszego. W roku akademickim 2007/2008 nastąpiła zmiana dyrekcji Instytutu, na jego czele stanęła Prof. dr. hab. Urszula Ostrowska z dwoma wicedyrektorami dr Marią Sobieszczyk oraz dr hab. prof. UKW Mariuszem Cichoszem.

Podsumowanie

Biorąc pod uwagę takie czynniki, jak: kształtujące się formy organizacyjne, również kierunki podejmowanego i realizowanego kształcenia, a także kierunki – w tym pewną ich ewolucję – badań, w rozwoju Instytutu Pedagogiki można wskazać na określoną chronologię, można wyodrębnić pod względem chronologicznym następujące etapy rozwoju:

INSTYTUT PEDAGOGIKI

Okres pierwszy (1978 – 1985)	– okres powstania – krystalizacja
Okres drugi (1998 – 1999)	– okres rozbudowy – stabilizacja
Okres trzeci (1999 – 2004)	– okres przemiany – próba reformy
Okres czwarty (2004 – 2009)	– okres kumulacji

Pierwszy okres, choć trwał tylko siedem lat, był bardzo ważnym okresem dla rozwoju Instytutu. W tym czasie bowiem ukształtowały się kierunki i obszary zainteresowań, gdy chodzi o podejmowane badania oraz kształcenie pedagogiczne, co ostatecznie przełożyło się również na ukonstytuowanie jednostek organizacyjnych Instytutu. Ten proces krystalizacji zresztą trwał nieprzerwanie przez następne lata. Dlatego paradoksalnie okres przerwy w formalnym istnieniu Instytutu w kolejnych latach 1985-1998 był również bardzo ważny dla jego rozwoju. Rozbudowa katedr i zakładów pedagogicznych trwająca w tym okresie, w istocie zaowocowała w roku 1998 powołaniem do istnienia Instytutu w ówczesnym kształcie. Wydaje się nawet, iż przełom lat 80. i 90. był bardzo ważnym, a nawet decydującym okresem na drodze określenia się i wskazania „profilu” bydgoskiej pedagogiki.

Okres drugi – lata 1998-1999 to czas pewnej stabilizacji wypracowanych do tego momentu obszarów i kierunków, gdy chodzi o prowadzone badania ale i realizowane kształcenie.

Okres trzeci natomiast jest jednym z ważnych okresów w rozwoju Instytutu, gdyż jak dotąd była to jedyna, poważniejsza (skutkująca zmianami organizacyjnymi) próba reformy Instytutu, próba wyraźnego rozgraniczenia, a tym samym utworzenia dwóch „ścieżek” dla pracy naukowo-badawczej. Ścieżki wąsko pojętej pracy naukowo-badawczej w dziedzinie nauk pedagogicznych oraz ścieżki związanej z organizowaniem kształcenia w obszarach wąsko pojętej praktycznej działalności edukacyjnej.

W **czwartym okresie** rozwoju, rozpoczynającym się w 2004, roku odstąpiono od zaproponowanych zmian i powrócono w sensie organizacyjnym do koncepcji dużego Instytutu. Okres ten jednak wydaje się okresem przejściowym. Istnienie bowiem tak dużej liczby katedr i zakładów podejmujących tak różnorodne i specyficzne obszary badawcze, zarówno w dziedzinie praktyki, jak i teorii pedagogicznej – wydaje się – iż wymaga wąskiego i specyficznego kierowania i zarządzania. W przeciwnym razie Instytut Pedagogiki jako Instytut naukowy może zatracić funkcję koordynacji i inspiracji badań, a jego główną funkcją stanie się administrowanie.

Zaprezentowany tu rozwój Instytutu Pedagogiki pokazuje, iż stanowi on dynamiczną rzeczywistość zarówno struktur organizacyjnych, realizowanych tam zadań, jak i określoną różnorodność poszukiwań naukowych. Tak duży potencjał jest szansą oraz wyzwaniem dla Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, jest też dobrą okazją do refleksji nad jego rozwojem instytucjonalnym w czterdziestolecie istnienia bydgoskiej uczelni.

Bibliografia

- Cichosz M. (2006). *Pedagogika społeczna w Polsce w latach 1945-2005. Rozwój, obszary refleksji i badań, koncepcje*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kraśko N. (1996). *Instytucjonalizacja socjologii w Polsce*. Warszawa: WN PWN.
- Malikowski M. (1989). Instytucja i instytucjonalizacja jako kategoria socjologii. W: *Studia socjologiczne*, 1 (112).
- Shils E. (1980). Tradition, Ecology, and Institution In the history of Sociology. W: *The Calling of sociology and Other Essays on the Pursuit of Learning*. Chicago.
- Trempała E., Rulka J., Dubowik H., Stucki E. (red.) (1979). *X lat Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy*. Bydgoszcz WSP.
- Jastrzębski W. (red.) (1994). *Księga pamiątkowa 25-lecia Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy*. Bydgoszcz: Wyd. Ucz. WSP.

O Autorach

Bącik Milena

absolwentka studiów licencjackich z zakresu pedagogiki – doradztwa zawodowego na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie. Obecnie kontynuuje kształcenie na kierunku politologia – rozwiązywanie konfliktów

Budajczak Marek

dr, Wydział Studiów Edukacyjnych
Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu

Cichosz Mariusz

dr hab., prof. UKW
Wydział Pedagogiki i Psychologii
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Czerepaniak-Walczak Maria

prof. dr hab., profesor zw.
Instytut Pedagogiki
Uniwersytet Szczeciński

Gawarkiewicz Przemysław

absolwent studiów licencjackich z zakresu pedagogiki – doradztwa zawodowego na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie. Obecnie kontynuuje kształcenie na kierunku politologia. Wolontariusz i trener w olsztyńskim Dziennym Domu Samopomocy „Dworek” dla osób z zaburzeniami psychicznymi

Głazewski Michał

dr, adiunkt
Uniwersytet Zielonogórski

Kluczyńska Urszula

dr n. hum., adiunkt w Zakładzie Edukacji
Wydział Nauk o Zdrowiu
Uniwersytet Medyczny im. K. Marcinkowskiego w Poznaniu

Kostyło Piotr

dr hab., prof. UKW
Wydział Pedagogiki i Psychologii
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Nyczaj-Drąg Mirosława

dr, adiunkt
Uniwersytet Zielonogórski

Taboń Sebastian

mgr, doktorant
Uniwersytet Ostrawski

Siewicz Katarzyna

absolwentka studiów licencjackich z zakresu pedagogiki – doradztwa zawodowego na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie. Obecnie kontynuuje kształcenie na kierunku politologia – rozwiązywanie konfliktów. Równolegle studiuje pracę socjalną

Stępkowski Dariusz

ks., dr, adiunkt
Wydział Nauk Pedagogicznych
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.

Szymala Katarzyna

mgr, wicedyrektor ds. wychowawczych Niepublicznej Żeńskiej Szkoły Podstawowej i Gimnazjum „Strumienie” w Warszawie